FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EMPODERAMENTO: CONSTRUINDO CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO NÃO-FORMAL – O CASO DO PROJECTO "HISTÓRIAS DE QUINTAL"

BERNARDO SALGE ARAUJO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ECOLOGIA HUMANA E PROBLEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

SETEMBRO - 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos, realizada sob a orientação científica de Iva Miranda Pires.

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

A todos os que, mesmo que não o saibam,

E não importa em que grau ou intesidade,

Me ajudaram na realização desta dissertação.

Em especial, a Fernanda Miranda,

Pela compreensão, apoio e carinho inestimáveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os meus pais pelas incontáveis demonstrações de apoio e incentivo que têm me dado desde o momento em que lhes externei o desejo de partir para Lisboa a fim de pesquisar a educação ambiental no âmbito de um mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos.

Agradeço também a professora e orientadora Iva Miranda Pires, pelas valiosas contribuições e observações dadas durante a realização desta dissertação.

E meus agradecimentos se extendem também à Samantha Silva, pela importante ajuda na coleta de dados do projecto ora analisado, e pelas inspiradoras conversas acerca da educação ambiental (emancipatória) e da temática ecológica como um todo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EMPODERAMENTO: CONSTRUINDO CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO NÃO-FORMAL – O CASO DO PROJECTO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL'

BERNARDO SALGE ARAUJO

[RESUMO]

PALAVRAS-CHAVE: problemática ecológica, desigualdade social, educação ambiental não-formal, empoderamento, cidadania

RESUMO: Em tempos nos quais muito se discute acerca dos reflexos da crise ambiental na educação, e dos valores, princípios e objetivos que melhor lhe caberiam para proporcionar caminhos inovadores à superação da problemática ecológica, em toda a sua complexidade, esta pesquisa buscou investigar as contribuições da edição de 2012 do projecto de educação ambiental não-formal "Histórias de Quintal", da Organização Não-Governamental EMCANTAR, para o empoderamento de seu público-alvo. Para isso, num primeiro momento, elaboramos um mosaico teórico acerca da educação ambiental emancipatória, a única que, a nosso ver, revela os verdadeiros sentidos da educação ambiental. Para isso, (*i*) promovemos um breve resgate histórico da educação ambiental no cenário mundial; (*ii*) oferecemos uma visão geral da perspectiva emancipatória da educação ambiental (pressupostos e fundamentos, princípios, características gerais e objetivos; (*iii*) estabelecemos um corte diferencial entre as perspectivas *convencional* e *emancipatória*; (*iv*) ofertamos uma crítica à expressão "Educação para o desenvolvimento sustentável"; (*v*) realizamos um voo panorâmico sobre a dimensão não-formal da educação ambiental; (*vi*) discutimos o empoderamento sob a óptica da pedagogia libertária de Freire (1987); e (*vii*) concatenamos essas ideias entre si e com outras correlatas, como desigualdade social, cidadania e participação social. Num momento seguinte, apresentamos o projecto em estudo e discorremos acerca de seus pontos principais, bem como das atividades que foram realizadas em seu âmbito no ano de 2012. Por último, fazendo uso da metodologia qualitativa, confrontamos os dados colhidos com o que fora apresentado sobre a educação ambiental emancipatória para, assim, apresentar as conclusões alcançadas. Constatamos que a educação ambiental promovida pelo "Histórias em Quintal", em 2012, teve um perfil emancipatório e que, enquanto projecto de

educação não-formal, ele teve também as características, princípios, objetivos e metodologias que permitem a promoção de uma educação ambiental verdadeiramente compromissada com a *libertação dos oprimidos* (Freire, 1987) e com a transformação da sociedade. Ainda, concluimos o projecto fez uso da pedagogia libertária de Freire (1987) e que, por isso, contribuiu para um empoderamento *inicial* e a nível *individual* do grupo-alvo.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EMPOWERMENT: BUILDING CITIZENSHIP THROUGH NON-FORMAL EDUCATION – THE CASE OF THE 'BACKYARD STORIES' PROJECT

BERNARDO SALGE ARAUJO

[ABSTRACT]

KEYWORDS: ecological crisis, social inequalities, environmental non-formal education, empowerment, citizenship

ABSTRACT: In times where there is a growing discussion about the effects of the environmental crisis on education, and consequently about the principles, methodologies and goals (environmental) education should have to open innovative possibilities to overcome the ecological issue in all its complexity, this master research sought to investigate the contributions of the 2012 edition of "Backyard stories" (a non-formal environmental education project developed by EMCANTAR, an NGO based in Uberlandia, MG, Brazil) to the *empowerment* of its target audience. Thus, we firstly focused on creating a mosaic of ideas about the *Emancipatory Environmental Education*, the only one that, in our view, reveals the true meaning of environmental education. To do that, we (*i*) did a brief historical review of environmental education on a global scale; (*ii*) offered an overview of *emancipatory environmental education* (principles, general characteristics and objectives); (*iii*) established a differential cut between the *conventional* and *emancipatory* perspectives of environmental education; (*iv*) criticized the term "Education for Sustainable Development"; (*v*) outlined the major aspects of non-formal environmental education; (*vi*) discussed *empowerment* through the perspective of the *libertarian pedagogy* of Freire (1987); and (*vii*) concatenated these ideas among themselves and with other related topics, such as social inequality, citizenship and social participation. In a following stage, we presented the project under study and discussed its main points, as well as the activities that were held in its scope in 2012. An in the final part of our research, making use of qualitative methodology, we confronted the data collected with what we presented about *emancipatory environmental education* in order to exhibit the reached conclusions. We found that the environmental education promoted by "Backyard

stories” in 2012 had an *emancipatory* profile and, as a non-formal education project, it had the features, principles, methodologies and goals that enable the promotion of an environmental education truly committed to the “liberation of the oppressed” (Freire, 1987) and to the transformation of society. Also, we concluded that the project made use of the “libertarian pedagogy” of Freire (1987) and, therefore, contributed to an initial and individual empowerment of its target group.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO i

METODOLOGIA ii

PARTE I

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EMANCIPATÓRIA): UMA VISÃO GERAL..... 2

1.1 Ecologia Humana e Educação Ambiental: interfaces..... 5

1.2 A educação ambiental no cenário mundial 7

1.3 A educação ambiental no Brasil 15

1.4 Pressupostos e fundamentos da Educação Ambiental Emancipatória 17

1.5 Princípios, características gerais e objetivos 19

1.6 EA Emancipatória x EA Convencional 22

1.7 EA Emancipatória x Educação para o Desenvolvimento Sustentável 27

1.8 Inferências finais 32

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL 33

2.1 Educação não-formal: aspectos gerais 33

2.2 Educação ambiental não-formal: características, princípios e objetivos 35

2.3 Uma proposta conceitual 39

2.4 Conclusões finais 40

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA FREIREANA E O EMPODERAMENTO (*EMPOWERMENT*): A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS 42

3.1 A pedagogia freireana e a construção do capital social 47

3.2 Educação ambiental (emancipatória) não-formal, empoderamento e cidadania..... 50

3.3 Considerações finais 54

PONDERAÇÕES FINAIS 59

PARTE II

INTRODUÇÃO 64

CAPÍTULO 4 – O PROJECTO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL' 65
4.1 A ONG 65
4.2 Descrição do projecto 67
4.3 Objetivos do projecto 70
4.4 Caracterização socioeconômica da região 71
4.5 Público-alvo 76
4.6 Atividades desenvolvidas em 2012 77
4.7 Indicadores 78

CAPÍTULO 5 – AS ATIVIDADES DO PROJECTO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL' EM 2012..... 78
5.1 Oficinas de reciclagem 79
5.2 Filmes e documentários 82
5.3 Diário de comportamento ambiental – DCA 84
5.4 Trabalhos de campo 84
5.5 Exposições 88
5.6 Outras atividades 89
CONSIDERAÇÕES FINAIS 91

PARTE III

INTRODUÇÃO..... 95
QUESTÃO 1: A educação ambiental não-formal promovida pelo projecto 'Histórias de Quintal' teve um perfil *conservador* ou *emancipatório*? 96
QUESTÃO 2: Enquanto projecto de educação não-formal, 'Histórias de Quintal' teve as características, princípios, objetivos e metodologias que permitem a promoção de uma *educação ambiental emancipatória*? 99
QUESTÃO3: : Em que medida o projecto 'Histórias de Quintal', iniciativa de educação ambiental (emancipatória) não-formal, contribuiu para o empoderamento (*empowerment*) de seu grupo-alvo? 104

CONCLUSÃO FINAL..... 108

BIBLIOGRAFIA 110

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Num momento histórico marcado pela crise, no qual se intensificam os debates e discussões acerca dos reflexos da problemática ecológica na educação, e também dos princípios, valores e objetivos que melhor lhe caberiam para possibilitar uma transição paradigmática rumo à sustentabilidade, esta pesquisa tem como objetivo magno investigar as contribuições do projecto "Histórias de Quintal", em 2012, para o empoderamento (*empowerment*) de seu grupo-alvo.

Idealizado e promovido pelo EMCANTAR, uma organização não-governamental sediada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, este projecto é uma investida na educação ambiental não-formal que, a partir de oficinas de reciclagem, busca (*i*) realizar um processo de formação ambiental; (*ii*) trabalhar com a criatividade dos participantes e o uso de materiais recicláveis para a construção de novos objetos; e (*iii*) estimular a capacidade de resolver problemas, sensibilizar e mobilizar, criando posturas e hábitos *socioambientalmente* responsáveis.

Cuidamos, então, num primeiro de momento, de assentar o terreno teórico a partir do qual analisamos as atividades do projecto em estudo, oportunidade na qual apresentamos algumas ideias acerca da educação ambiental (emancipatória), da sua dimensão *não-formal*, do empoderamento sob a óptica da pedagogia *libertária* de Freire (1987), e da relação destes entre si, e com questões como desigualdade social e cidadania.

Já na segunda parte do nosso trabalho, mergulhamos de forma um pouco mais profunda no "Histórias de Quintal", oportunidade na qual discorremos acerca das diversas atividades desenvolvidas em seu âmbito, abordamos o seu público-alvo, apresentamos os dados colhidos em entrevistas e tratamos de todas as demais questões importantes para a satisfatória caracterização e delimitação do nosso objeto de estudo.

Por fim, na terceira e última parte, fazendo uso da metodologia qualitativa, tratamos de exibir as nossas conclusões, concatenando as ideias desenvolvidas ao longo do nosso estudo com os resultados obtidos no nosso estudo de caso para, assim,

oferecer as respostas que encontramos para a pergunta de partida que direcionou nossas investigações.

METODOLOGIA

Para orientar nossas investigações no âmbito desta dissertação de mestrado, pensamos na seguinte pergunta de partida: "*Em que medida a educação ambiental não-formal promovida pelo 'Histórias de Quintal', em 2012, contribuiu para o empoderamento (empowerment) de seu grupo-alvo*"?

E como metodologia de pesquisa, elegemos a **metodologia qualitativa** (Godoy, 1995) para realizarmos nosso **estudo de caso** (André, 2005) acerca do projecto "Histórias de Quintal" em 2012.

Fizemos esta escolha por julgarmos ser esta abordagem a mais apropriada ao quadro que nos propusemos a analisar, uma vez que ele é complexo, contemporâneo, está intrinsecamente relacionado com as diversas realidades – cultural, social, ecológica, econômica etc. – dos envolvidos, diz respeito a eventos sobre os quais não temos nenhum tipo de controle e traz em seu âmago uma elevada carga de subjetivismo.

Nesse sentido, realizamos entrevistas pessoais com a gestora do projecto, Ana Carolina Ferreira, com a responsável pelas oficinas, Samantha Silva, e com três das jovens que participaram do "Histórias de Quintal" em 2012.

Tais entrevistas aconteceram em Uberlândia, no local onde eram realizadas as oficinas, e, também, no local de trabalho de duas das jovens entrevistadas.

Entendemos que entrevistar a gestora do projecto seria fundamental para descobrirmos os propósitos, princípios e objetivos do "Histórias de Quintal", sob o prisma da sua visão de mundo e da sua leitura acerca da educação ambiental e da problemática ecológica como um todo.

Dito doutro modo, julgamos ser importante estabelecer um diálogo com Ana Carolina uma vez que ela, enquanto idealizadora e gestora do projecto, fatalmente nele imprimiu os seus valores e o seu *pensar* acerca da educação ambiental, o que, portanto, direcionou os caminhos teóricos, pedagógicos e metodológicos que o "Histórias de Quintal" viria a ter.

Entrevistar Samantha Silva, por seu turno, mostrou-se também essencial às nossas investigações, uma vez que o interventor social, aquele que interage diretamente com o público-alvo, tem importância destacada no sucesso (ou não) das ações de educação ambiental (emancipatória) não formal, seja no que tange à geração/fortalecimento do conhecimento e da ética ambientais, seja no que concerne ao seu empoderamento.

Isso porque, por um lado, há 'saberes' que são imprescindíveis à prática pedagógica libertadora (Freire, 1996), e, por outro, a percepção *socioambiental* do educador e a sua relação com os educandos têm influência direta nos caminhos a serem dados à execução do projecto e, aí, nos resultados que ele pode vir a alcançar.

Continuando, a nossa intenção era a de entrevistar todas as jovens que participaram do projecto, mas isto não foi possível.

"Histórias de Quintal" arrancou em Março de 2012 com seis (06) participantes, e, em Maio, outra jovem ingressou no projecto, o que também ocorreu em Junho. Desse modo, nos meses de Junho e Julho o projecto teve o seu maior público-alvo: oito (08) educandas.

Contudo, três (03) jovens deixaram o projecto em Agosto, outra o abandonou em Setembro e mais uma o fez em Outubro. Assim, em 2012, "Histórias de Quintal" foi concluído com apenas três (03) participantes.

Segundo Ana Carolina e Samantha Silva, esta evasão ocorreu especialmente pelo fato de as jovens necessitarem sair à procura de emprego para complementar a (baixa) renda familiar, ou então terem que arcar com os cuidados dos irmãos menores, enquanto os pais saem para trabalhar.

Ainda segundo elas, muitos jovens nessa idade procuram cursos profissionalizantes para terem melhores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, ou então preferem se dedicar integralmente aos estudos para terem chances de ser aprovados nos concorridos processos seletivos das universidades federais, que, para eles, são ainda mais difíceis, a considerar o baixo nível da qualidade de ensino das escolas da rede pública.

Entretanto, das três jovens que concluíram o projecto, entrevistamos duas, que dele participaram do começo ao fim. Ainda, uma entrevista também fora feita com uma educanda que teve que deixar o projecto por motivos de gravidez.

E durante o processo de análise dessas entrevistas, levamos em consideração aspectos subjetivos das entrevistadas, e todo o contexto social, cultural e econômico no qual elas estão inseridas, uma vez que eles guardam uma relação direta com a sua personalidade, com a sua visão de mundo e com sua percepção do ambiente e do espaço geográfico.

Estes, por sua vez, são fundamentais ao desenvolvimento de projectos de educação ambiental (emancipatória) não-formal que almejam ser de fato democráticos, participativos, inclusivos, libertadores e realizados, portanto, sob a égide da pedagogia freireana (Freire, 1987).

Afinal, a educação ambiental não-formal deve ser realizada segundo os objetivos dos educandos e ser o resultado da participação direta da comunidade envolvida, a partir de uma apurada reflexão acerca da realidade social, cultural, econômica e ecológica do local no qual serão desenvolvidos (UESCO, 1986).

Nas palavras de Freire (1987):

> Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ela, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto. Daí também que o conteúdo programático para a

> ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas, deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (p.100-101).

Não tivemos a oportunidade de entrevistar as outras participantes, mas, considerando a pergunta de partida desta dissertação, isto não se revelou um obstáculo ao alcance das respostas buscadas, uma vez que o nosso propósito fundamental foi o de descobrir a medida do empoderamento (*empowerment*) promovido *com* aquelas que participaram do projeto, e não o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) algumas o abandonaram.

Assim, muito embora estas entrevistas pudessem sim ter a sua relevância para a nossa análise, não as classificamos como essenciais ao nosso julgamento, sobretudo se levarmos em conta que, conforme nos fora dito por Ana Carolina e Samantha Silva, estas jovens deixaram o projecto porque tinham que trabalhar e/ou cuidar dos irmãos menores, e não porque estavam descontentes com as atividades realizadas ou com outras questões relativas ao projecto em si.

Realizamos ainda uma **observação participante** (Yin, 2005) numa das oficinas, na qual a principal atividade realizada fora a produção de artigos a partir de materiais recicláveis, e, ainda, fizemos uma **análise documental** dos relatórios mensais do projecto, e de outros documentos que nos foram cedidos pela ONG.

PARTE I

INTRODUÇÃO

Assentaremos, nesta primeira parte, o terreno teórico da nossa pesquisa, visando, com isso, revelar um quadro geral da educação ambiental (emancipatória) não-formal no cenário brasileiro, a partir do qual possamos arrancar para a análise do nosso objecto de estudo.

Para isso, num primeiro momento, ofereceremos uma visão geral da educação ambiental (emancipatória), oportunidade na qual, sucintamente, apresentaremos algumas ideias acerca das interfaces entre a Ecologia Humana e a Educação Ambiental, com o intuito primordial de justificar a escolha do tema de nossa pesquisa no âmbito de um mestrado em "Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos".

Feito isso, discutiremos os principais contornos da emergente "educação ambiental emancipatória", vertente defendida, em solos brasileiros, especialmente por Lima (2004) e Loureiro (2004), e que, no nosso entendimento, é a única que revela os reais sentidos da educação ambiental, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, como é o caso do Brasil.

Nessa empreitada, (*i*) faremos um breve resgate histórico tanto no cenário internacional quanto no brasileiro; (*ii*) apresentaremos seus pressupostos e fundamentos, seus princípios, características gerais e objetivos; (*iii*) a diferenciaremos da vertente *convencional* da educação ambiental; (*iv*) criticaremos a expressão 'Educação para o Desenvolvimento Sustentável', e, por último, (*v*) rascunharemos algumas conclusões finais com o fim de recaptular e solidificar as considerações feitas a seu respeito ao longo deste capítulo.

Num momento seguinte, no capítulo dois, debruçar-nos-emos sobre a educação (ambiental) não-formal, quando então lançaremos luzes sobre suas características gerais, o que se mostra importante uma vez que "Histórias de Quintal" é, justamente, uma investida do EMCANTAR na área da educação não-formal.

Já no capítulo seguinte, nos concentraremos na ideia de *empoderamento*, o que será feito a partir da perspectiva de Freire (1987), uma vez entedermos ser ela a mais adequada tanto à realidade brasileira como um todo, como à do nosso objecto de estudo em específico. Ainda, articularemos as ideias anteriormente tratadas entre si e com questões como pobreza, desigualdade social, cidadania, gestão participativa dos recursos naturais e sustentabilidade.

Por último, a título de considerações finais, retomaremos os pontos fundamentais discutidos ao longo desta primeira parte, apresentando, assim, as principais conclusões a que chegamos depois de extensas pesquisas bibliográficas e revisões de literatura acerca do tema em debate.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EMANCIPATÓRIA): UMA VISÃO GERAL

Sintoma de uma crise de civilização marcada por um modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza (Leff, 2001, p.17), a degradação ecológica é o resultado nefasto da racionalidade que sustenta as sociedades modernas. A crise ambiental é, pois, uma crise do paradigma da modernidade (Ost, 1995).

Crise ecológica, social, econômica; crise, sobretudo, do conhecimento (Leff, 2002). Crise que, num momento histórico marcado por incertezas (Hammerschmidt, 2003, p.137), revela-se como um sinal reorientador do projeto civilizatório da humanidade.

E num cenário em que a "aproximação industrial da educação", para utilizar a expressão de Bertrand *et al.* (1997), busca amplificar e perpetuar os valores e crenças do paradigma da modernidade com o objetivo de manter a sociedade capitalista, torna-se imperativa a forja de uma nova *educação* (ambiental), capaz de reformular a forma como os indivíduos se relacionam com si mesmos e com a natureza, para que, desse modo, descortinem-se vias para a superação da (complexa) crise ambiental que caracteriza a modernidade, por meio da construção de um novo modelo de sociedade.

Nas palavras de Leff (2001):

> A problemática ambiental, como sintoma da crise de civilização da modernidade, coloca a necessidade de criar uma consciência a respeito de suas causas e suas vias de resolução. Isto passa por um processo educativo que vai desde a formulação de novas cosmovisões e imaginários coletivos, até a formação de novas capacidades técnicas e profissionais; desde a reorientação dos valores que guiam o comportamento dos humanos para a natureza, até a elaboração de novas teorias sobre as relações ambientais de produção e reprodução social, e a construção de novas formas de desenvolvimento (p.254-255).

Nesse sentido, a educação ambiental foi definida pela lei n. 9.795/99, que institutiu a Política Nacional da Educação Ambiental no Brasil, como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade"[1].

Concebendo o meio ambiente em sua totalidade (considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade)[2], abordando de forma articulada as questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais[3], e com um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo[4], a *educação ambiental* objetiva, consoante a supramencionada lei, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente (em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos)[5], o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social[6], e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania[7].

---

[1] Art. 1, Lei 9.795/99, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[2] Art. 4º, II, Lei 9.795/99, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[3] Art. 4º, VII, Lei 9.795/99, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[4] Art. 4º, I, Lei 9.795/99, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[5] Art. 5, I, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[6] Art. 5, III, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12
[7] Art. 5, IV, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em 11.06.12

Ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza (Jacobi, 2003, p.200), trazendo em seu âmago um forte potencial emancipatório (Saito, 2002, p.58) e partindo para uma análise crítica da problemática ecológica (Duvoisin, 2002, p.91-103), a educação ambiental, nas palavras de Dias (2004):

> [...] teria como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida (p.83).

Projeto pedagógico-político de transformação social, a educação ambiental busca a construção de uma cidadania (ambiental) questionadora das desigualdades sociais reinantes (Ruscheinsky; Costa, 2002, p.84) e das contradições do modelo de desenvolvimento em voga (Calvo; Gutiérrez, 2006, p.73), e participativa no enfrentamento consciente, responsável e permanente das questões socioambientais (Trigueiro, 2003), para que, assim, sejam sepultados os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade (Loureiro, 2004, p.39) e descortinem-se vias para a construção de sociedades pautadas pelos valores da sustentabilidade.

E sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, que, apesar de seu crescimento econômico exponencial ao longo dos últimos anos, continuam a sofrer com as disparidades socioeconômicas entre as suas classes sociais, vem ganhando cada vez mais força e amplitude a ideia de uma educação ambiental *emancipatória*, *crítica*, *libertária*, *transformadora*, incumbida, segundo seus defensores (Lima, 2009; Loureiro, 2004; Jacobi, 2009), de ser um dos principais instrumentos de *transformação socioecológica* com vistas à superação da crise ambiental (em toda a sua complexidade) e à construção de sociedades justas, democráticas, solidárias e sustentáveis.

1.1. Ecologia Humana e Educação Ambiental: interfaces

Essencialmente inter, intra e multidisciplinar, a *Ecologia Humana* ganha vida a partir da conjugação entre as ciências sociais e naturais, oferecendo então uma perspectiva pluridisciplinar de análise da temática ecológica, o que abre as portas para um fértil e permanente diálogo entre os mais variados campos do saber.

Consoante Pires e Craveiro (2011), as origens da Ecologia Humana estão nos estudos empíricos da *Escola de Chicago* sobre o crescimento urbano e, ressaltam os referidos autores, ela não é um ramo da ecologia, mas sim uma nova ciência, que valoriza a diversidade, o prisma cultural da relação *homem x sociedade x natureza*, e que visa a completar os 'espaços' deixados pelas ciências tradicionais no estudo desta relação (Pires; Craveiro, 2011, p.27).

Considerando assim que a Ecologia Humana estuda as relações de interdependência entre os sistemas sociais e os sistemas ecológicos, e tem uma intrínseca vocação inter/intradisciplinar (Carvalho, 2007), é inegável a sua relação com a *Educação Ambiental*.

Pode-se dizer, já de arranque, que o amadurecimento da EH[8] foi importante, quiçá fundamental, para o surgimento da EA[9], em meados da década de 1970.

Isso porque, naquele momento, as bases da EH já se encontravam relativa e comparativamente bem assentadas, e a sua perspectiva de interpretação sistêmica e transdisciplinar da relação entre homem, sociedade e natureza já começava a exercer uma importante influência noutros campos científicos.

Tanto que a *Carta de Belgrado*[10] já advertia que tratar os problemas cruciais da sociedade de forma fragmentada já não se adaptava às circunstâncias da época, razão pela qual este documento urgia pelo desenvolvimento de uma nova ética universal, relativa ao papel desempenhado pela humanidade na biosfera; uma ética que reconhecesse as relações complexas e em contínua evolução dos seres vivos *entre* si e com a natureza.

---

[8] EH – Ecologia Humana
[9] EA – Educação Ambiental
[10] Texto adotado, por unanimidade, no 'Colóquio sobre Educação Ambiental", organizado pela UNESCO e pelo PNUMA, em Belgrado, entre os dias 13 e 22 de outubro de 1975.

Ainda, esta Carta estabeleceu como princípios da EA, dentre outros, a abordagem interdisciplinar e a consideração do ambiente na sua globalidade, envolvendo aspectos ecológicos, políticos, econômicos, tecnológicos, sociais, legislativos, culturais e estéticos.

A Educação Ambiental, nessa perspectiva, se apresenta como uma nova forma de ver o papel do ser humano no mundo, propondo modelos de relacionamento mais harmômicos com a natureza e novos valores éticos, partindo para uma visão holística e sistêmica da realidade, e promovendo posturas de integração e participação, de tal maneira que o indivíduo é incentivado a exercitar sua cidadania em plenitude (Lanfredi, 2002, p.126).

Nesse prisma, a EA busca romper com a interpretação fragmentada e *naturalizada* do mundo e da questão ambiental, solapando o paradigma científico que sustenta a modernidade[11], e oferecendo, então, condições para a construção de um novo modelo de sociedade, fundado nos valores da sustentabilidade e na democracia participativa.

EH e EA, portanto, unidas pela ideia de *transdisciplinaridade* - que pretende responder às demandas do momento histórico atual, marcado pela fragmentação e unificação simplificadora -, abrem caminhos para a consagração da *complexidade*, que reconhece a realidade como uma trama complexa e plural, e que demanda, por isso, de uma abordagem *transversal* dos fenômenos da vida.

Recorrendo a Catalão, Mourão *et al.* (2009):

> A educação sob a ótica transdisciplinar e o reconhecimento da Ecologia Humana na tessitura complexa do mundo permitem ressignificar os conceitos de cidadania, sustentabilidade, qualidade de vida, democracia, liberdade, valores humanos, ultrapassando o sentido sócio-econômico de garantir a sobrevivência para permitir a existência plena dos seres humanos, dos processos da vida, da diversidade das culturas e de todos os seres vivos com quem compartilhamos a vida na Terra. Além da sobrevida, além da preservação das culturas e dos seus valores, a educação com foco

[11] GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**/Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – (Biblioteca básica), 1991, p.11: "[...] 'modernidade' refere-se ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência" (p.11).

> na Ecologia Humana invoca a identidade do passado e convoca as utopias do futuro para construir no tempo presente uma ação humana capaz de usufruir e cuidar do patrimônio planetário (cultura e natureza) e da qualidade de vida das atuais e futuras gerações (p.30).

É, pois, no seio dessa relação entre Ecologia Humana e Educação Ambiental que se encontra a presente pesquisa de mestrado.

EH e EA, como não poderia deixar de ser numa relação de *dialogicidade*, se comunicam e se alimentam, e, através dessa relação, descortinam-se vias não apenas para uma reinterpretação do mundo, mas também, por conseguinte, para a sua reconstrução, por meio da participação efetiva dos cidadãos na edificação de um (novo) modelo de sociedade que consagre toda a complexidade da vida, e que, por isso, seja capaz de conciliar, de forma sustentável, valores e ideias como desenvolvimento econômico, justiça social, sustentabilidade ecológica, gestão participativa dos recursos naturais, equidade intra e intergeracional, e solidariedade.

1.2. A educação ambiental no cenário mundial

A educação ambiental surgiu no cenário mundial na segunda metade do século XX, num momento histórico em que a a *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson despertou o mundo para a causa ambiental.

Consagrada no princípio 19[12] da Declaração de Estocolmo[13], a EA foi o tema de um seminário internacional organizado pelo PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental)[14] e realizado na cidade de Belgrado, ex-Iugoslávia, em 1975.

---

[12] Reza o referido princípio: "É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana".

[13] Documento resultante da da histórica Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humana, realizada em Estocolmo, na Suécia, em 1972. A 'Carta de Estocolmo', como tal documento ficou conhecido, é tida como o primeiro pronunciamento, oficial e internacional, sobre a importância da educação ambiental para a superação da problemática ecológica.

[14] Este programa foi lançado pela UNESCO e pelo PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), em atendimento à recomendação n. 96 da 'Carta de Estocolmo', que assim diz: "O secretário-geral, os organismos do sistema das Nações Unidas, em particular da Organização

O documento final desta conferência, conhecido como 'Carta de Belgrado', é o primeiro documento oficial dedicado integralmente à educação ambiental, e ele reconheceu que "[...] necessitamos de uma nova ética global, uma ética dos indivíduos e da sociedade que corresponda ao lugar do homem na biosfera; uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre homem e a natureza, e com seus similares"[15].

A 'Carta de Belgrado' apontou também para a necessidade da forja de um novo tipo de desenvolvimento, capaz de melhorar a qualidade de vida de todos sem acarretar prejuízos para as pessoas e para o ambiente. Também, afirmou que tratar de forma fragmentada os problemas-chave da sociedade não mais se adequava àquele momento histórico.

Este documento clamou pela reforma dos processos e sistemas educativos, destacando-a como essencial para a elaboração de uma nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial, e estabeleceu como meta da educação ambiental "[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir problemas futuros"[16].

Dentre as oito diretrizes básicas dos programas de educação ambiental estabelecidas pela 'Carta de Belgrado', destacamos a consideração do ambiente em sua totalidade; o reconhecimento de que a educação ambiental deve ser um processo contínuo e permanente, dentro e fora da escola; o enfoque interdisciplinar; a ênfase na participação ativa dos indivíduos na solução e prevenção de problemas ambientais;

Educacional, Cienífica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) e as demais instituições interessadas, após consultarem-se e de comum acordo, adotem as disposições necessárias a fim de estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abarque todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas zonas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, com o objetivo de ensinar-lhes medidas simples que, dentro de suas possibilidades, possam tomar para ordenar e controlar o meio ambiente".

[15] Fonte: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf Acesso em 09.03.2013

[16] Fonte: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf Acesso em 09.03.2013

e a promoção da cooperação como um valor fundamental à solução da crise ambiental, seja a nível local, seja a níveis nacionais e internacionais.

Dois anos mais tarde, em 1977, a institucionalização internacional da educação ambiental deu um largo passo com a 'Conferência Intergovernamental de Tbilisi', que resultou num documento que é tido como um dos mais importantes marcos na definição e evolução da EA, a 'Declaração de Tbilisi'.

Segundo esta declaração, "[...] a educação ambiental é o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais"[17].

Ainda, este documento estabeleceu que a educação ambiental tem como objetivo fundamental garantir que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem (resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais), e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar, responsável e eficazmente, da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente.

Também, dispôs que um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é mostrar, com clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, o que, segundo esta declaração, deveria abrir caminhos para o desenvolvimento de um espírito de *responsabilidade* e *solidariedade* em torno do meio ambiente.

Esta declaração chamou a atenção para a compreensão das relações complexas entre o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria do meio ambiente, e assegurou que a educação ambiental deve oferecer ao indivíduo a capacidade para compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função

[17] Fonte: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf Acesso em 09.03.2013

produtiva visando à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos[18].

Continuando, determinou que a educação ambiental deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor.

Passados dez anos, aconteceu em Moscou, na Rússia, o 'Congresso Internacional de Educação Ambiental', que reafirmou os princípios expostos em Tbilisi e deu origem a um documento denominado *Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 1990*, publicado pela UNESCO em 1988.

Dividida em três partes, esta estratégia tinha como objetivo fundamental tornar-se um verdadeiro plano de ação em matéria de EA, oferecendo então um quadro geral da crise ecológica e da educação ambiental até então, e, posteriormente, apresentando os princípios, características e objetivos essenciais da EA, além de uma série de ações específicas que poderiam contribuir para que ela pudesse alcançar as suas metas.

Seguindo este movimento internacional de *esverdedamento* dos diplomas internacionais, no ano seguinte, em 1988, a Constituição Federal Brasileira promulgada neste ano consagrou em seu artigo 225 o *direito fundamental ao meio ambiente*, nos seguintes termos: ""Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

E este artigo, em seu § 1º, VI, estabeleceu que, para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

---

[18] Fonte: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf Acesso em 09.03.2013

Alguns anos mais tarde, em 1992, a 'Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento' (Eco-92), realizada no Rio de Janeiro, Brasil, reafirmou a importância da conscientização popular e da capacitação para a resolução de problemas ambientais.

Consoante o Capítulo 36 da *Agenda 21*[19], que cuida da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento, "[...] tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los"[20].

Continuando, este capítulo também sustentou que:

> [...] o ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre o meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio econômico e do desenvolvimento humano(que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e meios efetivos de comunicação[21].

A educação ambiental, portanto, segundo os ditames deste documento, seria um *instrumento* a serviço do desenvolvimento sustentável, ou seja, acreditava-se que o processo de transição para sociedades sustentáveis poderia ocorrer pela mudança de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos via educação ambiental.

Ainda, o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", resultado do Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais, reunido, para este fim, no Rio de Janeiro, entre os dias 3 e 14 de Junho de 1992, durante o *Rio-92*, trouxe importantes considerações acerca da educação ambiental.

Importante aqui transcrever a introdução deste documento:

---

[19] A Agenda 21 é um programa de ações e estratégias ambientais recomendado para todos os países nas suas diversas instâncias e setores ao longo do século 21. Este documento foi um dos principais resultados da Eco-92.

[20] Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/c36a21.pdf Acesso em 10.03.2013

[21] Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/c36a21.pdf Acesso em 10.03.2013

> Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificados no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida[22].

Esta passagem apresenta elementos que acentuam o aspecto *transformador* da educação ambiental, dentre os quais citamos: (*i*) a capacidade da EA em afirmar valores e ações que contribuam para a transformação social; (*ii*) o seu estímulo para a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas; (*iii*) a necessidade de uma compreensão sistêmica da problemática ecológica; (*iv*) o entendimento de que o modelo de civilização dominante é a causa principal da ampla crise da modernidade; (*v*) a importância da participação do cidadão e da comunidade na gestão de seu ambiente; (*vi*) a necessidade de se pensar em modelos alternativos (sustentáveis) de desenvolvimento; e, por último, (*vii*) a importância da educação ambiental para o incremento da qualidade de vida, para a conscientização (ambiental) individual e para a harmonia da relação dos homens entre si, e com a natureza.

Mais tarde, em 1997, a *Declaração de Thessaloniki*, documento resultante 'Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência

---

[22] Fonte: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf Acesso em 10.03.2013

Pública para a Sustentabilidade', organizada pela UNESCO e pelo governo grego, reconheceu que o progresso na área da educação ambiental não fora satisfatório cinco anos após a *Eco-92*, e reafirmou que para atingir a sustentabilidade "[...] são requeridos enormes esforços de coordenação e integração num grande número de setores e uma mudança radical nos comportamentos e estilos de vida, incluindo-se a mudança nos padrões de produção e de consumo. Para tal, reconhece-se a educação apropriada e a conscientização pública como pilares da sustentabilidade, ao lado da legislação, economia e tecnologia"[23].

Ainda, esta declaração aproximou a educação ambiental da ideia de *empoderamento*, ao dispor que a educação (ambiental) é "[...] um meio indispensável para propiciar, a todas as mulheres e homens do mundo, a capacidade de conduzirem suas próprias vidas, exercitarem a escolha e a responsabilidade pessoal e aprenderem através de uma vida sem restrições geográficas, políticas, culturais, religiosas, lingüísticas ou de gênero"[24].

Também, este documento teve o mérito de reafirmar que o conceito de sustentabilidade envolve questões como pobreza, democracia e direitos humanos. Além disso, estabeleceu que a reorientação da educação rumo à sustentabilidade deve envolver todos os níveis de educação formal, não-formal e informal, e apresentou a ideia de sustentabilidade como um direcionamento interdisciplinar e holístico.

Neste mesmo ano de 1997, a *Declaração de Brasília*, resultado da 'I Conferência Nacional de Educação Ambiental', que teve por objetivo magno criar um espaço para reflexão sobre as práticas da educação ambiental no Brasil, afirmou que o modelo de educação "[...] vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, o que se constitui um empecilho para a implementação de modelos de educação ambiental integrados e interdisciplinares"[25].

---

[23] Fonte: http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8070 Acesso em 10.03.2013

[24] Fonte: http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8070 Acesso em 10.03.2013

[25] Fonte: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me001871.pdf Acesso em 10.03.2013

E, dentre outras inúmeras recomendações, esta declaração sublinhou a importância de se apoiar "[...] ações de capacitação de recursos humanos para implementação do desenvolvimento sustentável, através da educação ambiental, bem como, para projetos e programas que visem mobilizar a sociedade para a construção da cidadania e para uma participação consciente"[26].

Ainda no cenário brasileiro, dois anos mais tarde, em 1999, foi promulgada a já mencionada lei n. 9.795, que dispôs sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Alguns anos depois, em 2002, foi realizada em Joanesburgo, na África do Sul, a 'Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável' (*Rio+10*), cujo documento final, a *Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*, reconheceu que, apesar dos esforços internacionais, não podiam ainda ser notados avanços significativos na área ambiental.

Por isso, esta declaração reafirmou os princípios e objetivos firmados nas declarações anteriores (de Estocolmo e do Rio de Janeiro), e reforçou a importância do combate à pobreza e às desigualdades sociais, e também da *cooperação* e da *solidariedade* entre os povos enquanto valores fundamentais à construção de sociedades sustentáveis.

E, em 2012, chegando ao fim deste sucinto resgate histórico da EA a nível mundial, a declaração final da *Cúpula dos Povos* (Rio+20) expressou o desejo dos povos de controlarem, democraticamente, seus bens comuns e energéticos, e sustentou que a sua defesa passa pela garantia de uma série de direitos humanos e da natureza, pela solidariedade e pelo respeito às cosmovisões e crenças dos diferentes povos.

Segundo este documento, "[...] a transformação social exige convergências de ações, articulações e agendas a partir das resistências e alternativas contra hegemônicas ao sistema capitalista que estão em curso em todos os cantos do planeta"[27].

---

[26] Fonte: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me001871.pdf Acesso em 10.03.2013
[27] Fonte: http://cupuladospovos.org.br/wp-content/uploads/2012/06/Declaracao-final-PORT.pdf Acesso em 10.03.2013

Nesse sentido, "[...] o fortalecimento de diversas economias locais e dos direitos territoriais garantem a construção comunitária de economias mais vibrantes. Estas economias locais proporcionam meios de vida sustentáveis locais, a solidariedade comunitária, componentes vitais da resiliência dos ecossistemas. A diversidade da natureza e sua diversidade cultural associada é fundamento para um novo paradigma de sociedade"[28].

Nota-se, assim, que, desde o seu surgimento a nível internacional, a educação ambiental ocupou um importante lugar no leque de ações e estratégias a serem desenvolvidos no sentido da superação da crise ecológica.

Muito embora na prática, e por diversas razões, ela possa ter sido *apequenada, ecologizada*, reduzida a ações pontuais de conscientização ecológica, o que se percebe pela leitura dos documentos aqui mencionados é que ela é, na verdade, em seu âmago, *transformadora* e compromissada com a construção de um (novo) modelo de sociedade, que seja a representação da superação do *paradigma da modernidade* e da expressão dos valores emergentes do ambientalismo, que descortinam os rumos para a construção de um projeto civilizatório verdadeiramente preocupado com a sustentabilidade ecológica, com a democracia e com os direitos humanos, das presentes e das futuras gerações.

1.3. A educação ambiental no Brasil

Em artigo no qual se debruça sobre a educação ambiental *crítica*, Lima (2009), um dos mais exponenciais defensores da vertente *emancipatória* da EA no contexto brasileiro, refere que a educação ambiental surgiu no Brasil a partir da década de 1970, num contexto institucional e político marcado pelo autoritarismo e pela ditadura, o que exerceu, segundo ele, profunda influência no modo como ela viria a se constituir em seus primórdios, no cenário brasileiro.

Nesta atmosfera repressora, na qual o Estado assumia as rédeas do processo de constituição e debate da política ambiental brasileira, deixando pouca – ou quase

[28] Fonte: http://cupuladospovos.org.br/wp-content/uploads/2012/06/Declaracao-final-PORT.pdf Acesso em 10.03.2013

nenhuma – margem para a participação da sociedade civil, as questões concernetes ao meio ambiente desenvolveram-se sob os auspícios de um governo *desenvolvimentista*, *tecnocrático* e *autoritário*, o que acabou por dar à então incipiente EA um perfil *conservacionista, tecnicista, conservador* e *apolítico* (Lima, 2009).

Nesse sentido, a EA foi facilmente aceita e assimilada pelas instituições políticas e econômicas dominantes, uma vez que, dado ao seu perfil *conservador* e *apolítico*, ela abordava a problemática ecológica com uma perspectiva de pretensa *neutralidade ideológica* e *política*, que não questionava os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e éticos da questão ambiental, e que, portanto, não exigia mudanças profundas na vida social e no modelo de desenvolvimento em voga (Lima, 2009).

Na mesma linha, Loureiro (2004) lembra que o Estado brasileiro, então, exercia uma forte repressão sobre a educação, de modo a evitar a *politização* dos espaços educativos, o que, aliado à apropriação da EA por organizações *conservacionistas*, deu-lhe um contorno deveras pragmático.

Para sintetizar, consoante Lima (2009), a educação ambiental, em seu período inicial no Brasil, era **conservacionista**: *despolitizada* e *ecologizada* (compreensão única/excessivamente ecológica da questão ambiental, deixando fora de análise os seus aspectos políticos, sociais, culturais etc.), *tecnicista* (com uma fé inabalável na ciência e no desenvolvimento tecnológico, previa soluções tecnológicas para problemas que, na verdade, exigiam respostas mais complexas), *individualista* e *comportamentalista* (por compreender que a gênses dos problemas ambientais estava na esfera individual, moral e privada), e privilegiava os efeitos às causas dos problemas ambientais.

Enfim, era uma educação ambiental herdeira/imersa no paradigma cientificista e dualista que caracteriza a modernidade.

Esse quadro, contudo, viria a ser gradativamente alterado graças ao amadurecimento da questão ambiental a nível internacional (em especial no que tange à relação entre economia e ecologia) e ao processo de democratização do Estado brasileiro, o que acabaria por modificar substancialmente o perfil da EA no Brasil.

Nesse novo cenário, à EA foi sendo dada a tarefa de estimular uma socialização pró-ambiente, que não se limitasse à conservação da ordem social vigente (que começava a ser incisivamente contestada), mas, que, ao contrário, assumisse um papel *emancipatório*, *crítico* e *politizado*, comprometido com a renovação cultural, ética e política da sociedade, com a superação das inequidades socioeconômicas e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Começava a surgir, assim, uma educação ambiental *emancipatória, crítica, transformadora*.

1.4. Pressupostos e fundamentos da Educação Ambiental Emancipatória

Aos olhos de Loureiro (2004), a educação ambiental *transformadora*[29] entende a educação como um elemento de *transformação social* (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos e no exercício da cidadania, no sentido da superação das formas de *dominação* capitalistas, compreendendo o mundo em toda a sua *complexidade*.

Segundo o referido autor, trata-se de uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias *críticas* e *emancipatórias*, especialmente dialéticas - e com interfaces com a teoria da *complexidade* -, que visam, basicamente, a geração de um novo paradigma para um novo modelo de sociedade (Loureiro, 2004).

Para Loureiro (2004), a vertente *transformadora* da educação ambiental, no cenário brasileiro, começou a se configurar na década de 1980, pela maior aproximação de educadores (principalmente os envolvidos com a *educação popular*) e instituições públicas de educação com os militantes de movimentos sociais e ambientais que tinham como foco a transformação societária e o questionamento radical dos padrões industriais e de consumo consolidados na estrutura capitalista.

---

[29] *Transformadora*, *crítica* e *emancipatória* são os principais adjetivos que são utilizados, indistintamente, para classificar esta vertente da EA.

Também sublinhando a influência da *educação popular* na educação (emancipatória), Leff (2001) assevera:

> A educação popular gerou uma percepção crítica do processo educativo, propondo uma intervenção participativa no desenvolvimento de conhecimentos e sua aplicação em estratégias de desenvolvimento endógeno para a melhoria das condições de vida de cada população. A educação ambiental popular inscreve-se assim nesta tradição da educação crítica do modelo de desenvolvimento dominante, orientando a construção de uma nova racionalidade social (p.253).

Segundo Loureiro (2004), as influências teóricas e pedagógicas que vêm moldando a educação ambiental *transformadora* (*emancipatória)* são diversas.

Em primeiro lugar, e com maior destaque, está a pedagogia transformadora e libertária de Freire (1987), fundada na ideia de *empoderamento do oprimido* para a transformação social, com vistas à construção de uma sociedade justa e democrática, na qual todos os cidadãos possam exercer com plenitude as suas potencialidades.

Outra importante abordagem mencionada pelo autor é a pedagogia histórico-social crítica, e o seu enfoque na função social da educação, no entendimento das relações de poder e na crítica aos currículos vigentes e à escola enquanto elemento de reprodução social no capitalismo, destacando-se aí as contribuições de Demerval Saviani, Michel Apple, Henri Giroux e Pierre Bourdieu.

Ainda, Loureiro (2004) destaca os contributos da Escola de Frankfurt, que, já no início e meados do século XX, chamou atenção para o fato de que os processos de exploração das pessoas entre si, a partir de sua condição sócio-econômica e de preconceitos culturais, arrancam do mesmo paradigma que justifica a dominação da natureza, uma vez que, na lógica capitalista, esta também sofre um processo de *mercantilização*, transformando-se numa máquina que se justifica apenas enquanto provedora de recursos para o crescimento econômico e para a acumulação de capital.

O referido autor então menciona nomes como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Eric Fromm, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, sublinhando a influência deste último nos movimentos sociais de contracultura e questionamento do padrão de vida vigente, focado sobremaneira no indivíduo, no consumo e na homogeneização cultural (Loureiro, 2004).

Continuando, o autor aponta também para as escolas inspiradas na teoria marxiana, com especial menção a Gramsci, e, "com o devido distanciamento crítico" (Loureiro, 2004, p.69), às contribuições de nomes como Henri Lefebvre, Karel Kosik, Georg Lukács e Ernst Bloch na superação de análises *compartimentalizadas*, *fragmentadas* e *descontextualizadas*, e no aprofundamento na ideia da lógica dialética e na sua relevância para a leitura, e então entendimento, da história e da ação no mundo.

Para concluir o vasto leque de teorias que dão, não importa em que medida, sustentação – ética, teórica, pedagógica, metodológica – à dimensão *emancipatória* da educação ambiental, Loureiro (2004) destaca o pensamento de autores que vem sendo denominados "ecossocialistas", como Boaventura de Sousa Santos e Enrique Leff, e, por fim, as contribuições de Edgar Morin, e seu "paradgima da complexidade", para a compreensão das múltiplas interrelações que dão forma à vida, em todas as suas expressões.

Como se nota, para justificar e fundamentar o seu pensamento acerca da educação ambiental *emancipatória*, Loureiro (2004) faz uso de um amplo e diverso leque de teorias, pinçando em cada uma delas o que, ao seu entender, contribui para a geração e consolidação da educação ambiental enquanto um projeto político de *emancipação* (Freire, 1987) e transformação socioecológica.

1.5. Princípios, características gerais e objetivos

Segundo Loureiro (2004), a educação ambiental *transformadora* tem como finalidade primordial "[...] revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes" (p.73), o que, em termos concretos, significa "[...] atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como 'ecológica' e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade" (p.73).

Para Lima (2004), a EA *emancipatória* procura enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social, e de integração no sentido da complexidade.

E a ideia de *mudança social* reflete, segundo ele, em primeiro lugar, a insatisfação/inconformismo com o estado atual do mundo, com as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, com as relações dos indivíduos consigo mesmos e com as relações que estabelecem com o seu meio ambiente.

Parte, como bem sintetiza o autor, "[...] da consideração de que essas relações são socialmente injustas, ecologicamente insustentáveis, eticamente utilitárias e existencialmente propensas à heteronomia e que podem ser transformadas em direção contrária" (Lima, 2004, p.94).

Supõe, então, continua o autor, que existe uma possibilidade de transformação na qualidade dessas relações, a partir da tomada de consciência individual e coletiva dessa possibilidade e de uma ação individual, social e política com esse objetivo, pautada no *diálogo*, na *solidariedade* e na *participação social*.

Tais iniciativas buscam – devem buscar -, simultaneamente, a ampliação da *autonomia individual* e o *fortalecimento da sociedade civil organizada* dentro de uma orientação geral de valorização da vida e da liberdade em sentido amplo.

Para Lima (2004), a *mudança cultural* proposta pela EA *emancipatória* aponta para a necessidade de renovação do código de valores dominante na sociedade, no sentido da construção de uma nova ética que valorize a vida em seu sentido amplo.

No que tange à *emancipação*, Lima (2004) sustenta que a EA *emancipatória* deve buscar a superação de todas as formas de dominação que estejam impossibiltando o homem de viver em paz e harmonia consigo mesmo, com os outros, e com a natureza.

Já a noção de *integração* diz respeito à introdução de uma abordagem complexa no trato dos problemas ambientais, que seja capaz de incorporar todos os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, éticos, políticos, tecnológicos, econômicos e culturais dos problemas socioambientais. A ideia de integração, nesse sentido, introduz o sentido de *complexidade* (Morin, 2005).

Passando às indicações metodológicas da educação ambiental *emancipatória*, Lima (2004) diz que a pedagogia de Freire é perfeitamente aplicável à natureza dos problemas socioambientais contemporâneos, sustentando que ela é, portanto, a estrutura pedagógica fundamental da educação ambiental *libertadora*.

Na mesma óptica, Loureiro (2004) assevera:

> A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o "lugar" ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (p.81).

Seguinto este mesmo caminho, Lima (2004) reforça que a EA *emancipatória* pretende, em termos sintéticos, ampliar os espaços de liberdade dos indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos, e de seu potencial para recriar as relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros em sociedade e com o ambiente no qual estão inseridos.

Para Lima (2004), a educação ambiental emancipatória se identifica com a concepção *transformadora* e *complexa* da educação e da sustentabilidade, entendendo que o momento presente e as condições existentes constituem o princípio de toda ação educativa e as bases de construção de novas relações socioambientais, capazes de servir de ponte para a reinvenção do futuro.

Nas palavras do autor:

> A Educação Ambiental emancipatória parte de um diagnóstico de que a crise ambiental é resultante do esgotamento de um projeto civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação e controle e fez da razão instrumental o atalho mais eficiente à conquista do poder econômico e político que coloniza e degrada a vida humana e não-humana.

> Compreende a educação ambiental como um instrumento de mudança social e cultural de sentido libertador que, ao lado de outras iniciativas políticas, legais, sociais, econômicas e tecnocientíficas, busca responder aos desafios colocados pela crise socioambiental (Lima, 2004, p.106).

A educação ambiental emancipatória (transformadora, crítica, libertária), portanto, propondo uma interpretação crítica e transdisciplinar da problemática ecológica, busca, em seu âmago, a transformação *socioecológica*, no sentido da superação dos quadros de dominação (Freire, 1987) que caracterizam a sociedade capitalista, e da posterior construção de modelos alternativos de desenvolvimento, fundados no potencial produtivo da região, na diversidade cultural, na gestão participativa dos recursos naturais, na justiça social, na sustentabilidade ecológica e na solidariedade (intra e intergeracional).

1.6. EA Emancipatória x EA Convencional

Segundo Lima (2011), transitou-se de um cenário no qual o campo da *educação ambiental*, ainda incipiente, carecia de definições teóricas e metodológicas, de posições e apoio político, de experiências e quadros especializados, para um novo cenário excessivamente farto de iniciativas, experiências, associações, definições teóricas, concepções pedagógicas e político-ideológicas, ainda que carente de consensos sobre seu objeto, fundamentos e objetivos.

Diante disso, o autor sustenta ser fundamental que possamos compreender os significados e objetivos que orientam as propostas político-pedagógicas existentes para que, assim, possamos distingui-las entre si e escolher, conscientemente, os caminhos de mudança ou de conservação que julgarmos mais adequados ao estado atual de nossas sociedades e das relações que ela mantém com o(s) ambiente(s) que a sustenta(m).

Caracterizado por uma diversidade de ações e leituras teóricas, fundamentadas numa ampla variedade de posturas políticas políticas e visões de mundo, o debate acerca da EA guarda uma correspondência direta com as clivagens que disputam o campo do ambientalismo e da sustentabilidade, de um modo geral, assumindo

variações em torno de um eixo polarizado pelo *conservadorismo* e pela *emancipação* (Lima, 2011).

Antes, porém, de adentrar nesta diferenciação, Lima (2011) ressalta, com esteio em Carvalho (1998), que a educação é um subsistema subordinado e articulado ao macrossistema social, o que implica que as concepções e práticas educativas não possuem uma realidade autônoma, mas, ao contrário, se subordinam a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica e política.

O autor lembra que o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias. Ao contrário, a educação é uma construção social repleta de subjetividade, escolhas valorativas e vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade (Lima, 2011).

Segundo ele, a educação significa, portanto, uma construção social estratégica, uma vez que está diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos, e de sua identidade social e cultural. Nesse sentido, a educação pode assumir tanto um papel de *conservação* da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel *emancipatório*, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (Lima, 2011).

Feita esta observação, Lima (2011) apresenta as duas principais matizes político-pedagógicas que orientam a vasta diversidade de atividades e leituras da EA, diferenciadas a partir dos seguintes critérios: (*i*) a perspectiva de mudança social para indicar o potencial de conservação ou transformação de cada uma das matizes; (*ii*) o grau de integração para sinalizar o nível de complexidade ou de reducionismo na abordagem da questão e da educação ambiental; (*iii*) o compromisso social, que mostra a orientação comunitária/individualista das principais matizes político-pedagógicas que orientam, em maior ou menor intensidade, todas as propostas teórico/práticas de EA.

Surgem, assim, duas grandes correntes: a *conservadora* e a *emancipatória*.

As principais características da vertente *conservadora* são as seguintes, conforme Lima (2011):

Quadro 1. Características da EA Convencional

EA Conservadora
Se interessa pela conservação da atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais
Concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental
Compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental
Tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais
Leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais
Abordagem despolitizada da temática ambiental
Baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares
Perspectiva crítica limitada ou inexistente
Ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos problemas ligados à produção
Separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental
Responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômica e politicamente
Banalização das noções de cidadania e participação, que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada

Na mesma linha, Guimarães (2004) sustenta que a EA conservadora assenta-se nos paradigmas constituintes/constituídos da/pela sociedade moderna, reproduzindo-os em sua ação educativa e não superando, por isso, o *cientificismo cartesiano* e o *antropocentrismo* que informam a compreensão/ação sobre o mundo e que historicamente se constituiu hegemônica na sociedade moderna.

Segundo este autor, a EA *conservadora* se alicerça numa visão fragmentada de mundo, que ignora toda a complexidade de suas interrelações, produzindo, assim,

uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na *parte*) e na transformação de seu comportamento (educação *individualista* e *comportamentalista*) (Guimarães, 2004).

Nas palavras deste autor:

> Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido ("educação bancária" de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (Guimarães, 2004, p.26-27).

Na mesma linha, Layrargues e Lima (2011) referem que a vertente *conservadora* não questiona a estrutura social vigente em sua totalidade, apoiando-se em princípios da ecologia e na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza, e propondo mudanças reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade.

Já a vertente *emancipatória*, por seu turno, também segundo Lima (2011), tem os seguintes contornos principais:

Quadro 2. Características da EA Emancipatória

EA Emancipatória
Compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental
Defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas
Atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória
Politização e publicização da problemática socioambiental
Associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento,

de seus meios e fins, e não sua negação
Entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural
Convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental
Cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis
Vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público

Segundo Lima (2011), a superexploração dos ecossistemas naturais pelos processos econômicos e os conflitos entre interesses privados e públicos pelo acesso aos bens naturais e sua apropriação, que estão na origem da problemática ambiental, convertem-na numa questão essencialmente *política*.

Nesse sentido, considerando que a educação ambiental foi socialmente concebida como um esforço para responder à crise ambiental a partir dos anos 1970, o autor assevera que <u>ou a EA é política e transformadora da realidade socioambiental ou não é coisa alguma</u> (Lima, 2011) (grifo nosso).

De acordo com ele, se a EA não tem compromisso com a transformação social e individual, ela converte-se em mero artifício para justificar, legitimar e conservar a exploração e degradação – do homem e da natureza – praticadas pelo sistema capitalista (Lima, 2011).

Guimarães (2004) ao oferecer sua visão acerca de uma EA *crítica*, sustenta que um dos seus pilares fundamentais é a leitura crítica (Paulo Freire) do espaço (Milton Santos) complexo (Edgar Morin), e coloca como seu objetivo essencial a promoção de ambientes educativos de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais para que, nesses ambientes, possam ser superadas as "armadilhas paradigmáticas" e seja formado, então, um espaço educativo no qual

educandos e educadores eduquem-se em comunhão (Freire, 1987) e contribuam, pelo exercício de uma cidadania responsável, na superação da crise socioambiental que marca a modernidade.

A vertente *emancipatória* da EA busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, *contextualizando* e *politizando* o debate ambiental, articulando as diversas dimensões da ideia de sustentabilidade e problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade experimentados local e globalmente. Possui um forte viés *sociológico* e *político* e, por isso, introduz em seu corpo palavras-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. Ainda, conjuga-se com o pensamento da complexidade ao perceber que os novos riscos e questões contemporâneas, como é o caso dos problemas ambientais, não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas (Layrargues, Lima, 2011).

A EA *emancipatória*, portanto, em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o Brasil, é a única que revela os reais sentidos da educação ambiental, uma vez que somente ela traz em seu âmago os princípios e valores capazes de, efetivamente, abrir os rumos para uma mudança *sócio-econômico-ecológica* rumo à sustentabilidade ecológica e à justiça social.

1.7. EA Emancipatória x Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Ainda que de forma detida, torna-se necessária uma crítica ao termo "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (EDS), que vem ganhando certa amplitude, em especial na Europa, sobretudo após a proclamação, pela UNESCO, da "Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)".

Para começar a nossa exposição, apresentamos a seguinte passagem, contida no mencionado plano de *EDS* das Nações Unidas:

> A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente.

> Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida (p.46).

Segundo Bhanadari e Abe (*apud* Schmidt, 2010, p.59), um dos defensores desta nova nomenclatura:

> [...] enquanto a EA se destina primordialmente a dar conhecer e ajudar a compreender o impacto dos sistemas econômico, social e político sobre o ambiente natural, a EDS acrescenta mais equidade e tecnologia ao seu conteúdo ao focar o ambiente no contexto dos sistemas social, político e econômico e interligar os problemas locais aos globais, assim como as respectativas soluções.

Ora, em primeiro lugar, a educação ambiental (emancipatória) não é apenas mais uma disciplina na grade curricular, e não se reduz à sua faceta ecológica. Não faz sentido, pois, dizer que ela é uma "disciplina bem estabelecida", uma vez que o que ela procura é justamente dar fim à tendência de compartimentar o conhecimento em categorias estanques e fragmentadas (Marques, 2004), inaugurando um novo paradigma, baseado num estudo sistêmico, transdisciplinar (D'Ambrosio, 1997) e holístico que vise "unificar as diversas áreas do saber com o objetivo de compreender o universo sociocultural" (Marques, 2004, p.171).

Nesse sentido, Reigota (1999) afirma:

> A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (p.79-80).

A *educação ambiental* (*emancipatória*) não é, portanto, um campo específico do saber, destinado ao estudo dos ecossistemas, e, na verdade, ela jamais foi assim concebida pelos documentos oficiais e tratados internacionais que dela trataram desde o seu surgimento a nível internacional, conforme mostramos no tópico 1.2. desta pesquisa.

Ainda que na prática ela possa muitas vezes ser reduzida ao seu prisma ecológico, limitando-se a ações pontuais de conservação ambiental, isso se dá por razões das mais diversas, que vão desde o desconhecimento do real sentido do termo, ao contexto social, econômico e cultural no qual está inserida, passando pela falta de estrutura das instituições de ensino e pelos propósitos (políticos) que lhe são dados.

A EA Emancipatória não é um novo campo do saber, mas um novo *paradigma* da educação que, fundado em princípios como os da *transdisciplinaridade* e *complexidade*, e realizado por meio de uma pedagogia *crítica* e *dialógica* (Freire, 1987), converte-se num projeto pedagógico-político de reinterpretação do mundo e de transformação *socioecológica*, por meio da participação responsável, permanente e consciente dos cidadãos na construção de formas emergentes e sustentáveis de apropriação da natureza.

Ainda, *meio ambiente* não se reduz à questão do desenvolvimento, de modo que entendemos ser 'Educação Ambiental' um termo mais apropriado e condizente com a *mudança de paradigmas* e a *transformação sociocultural* desejada e objetiva por este processo educativo, pode-se afirmar, *revolucionário.*

Nesse sentido, Lima (2009, p.158-159) sustenta que a proposta da UNESCO em solidificar a ideia de uma *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* encontrou forte resistência no Brasil, e em outros países latinos, uma vez que a noção de *EA* que já encontra-se consagrada na maioria dos países da América do Sul é aquela que incorpora as questões sociais, uma interpretação crítica das relações entre sociedade, educação e meio ambiente, e um questionamento dos valores da modernidade, diferentemente do que ocorre em alguns países europeus, nos quais ainda predomina uma visão puramente *conservacionista* ou *preservacionista* da *EA*.

Continuando a sua crítica ao termo *EDS*, Lima (2009) sentencia:

> Nesse sentido, substituir o termo EA por EDS representaria um retrocesso político, pedagógico e epistemológico, na medida em que estaríamos trocando uma história identitária afinada e comprometida com um socioambientalismo crítico-emancipatório por uma nova denominação que evoca tanto os traços economicistas dos velhos discursos desenvolvimentistas quanto as influências conservadoras do pensamento único da recente hegemonia neoliberal (p.158).

Schmidt (2010, p.55-62) também entra nesta discussão, citando autores que recusam a substituição do termo *educação ambiental* pelo *educação para o desenvolvimento sustentável* justamente por esta carregar uma elevada tônica nas questões de desenvolvimento, estando, portando, demasiadamente ligada ao *status quo* do discurso sobre o desenvolvimento mundial, "o qual, ao defender retoricamente o desenvolvimento sustentável, mais não tem feito do que perpetuar um padrão de crescimento que continua predatório e que pouco se interessa pelas verdadeiras questões de sustentabilidade" (Schmidt, 2010, p.57).

A *educação ambiental* (*emancipatória*), sobretudo em países com desigualdades sociais agudas, traz em seu âmago os sonhos de uma *redemocratização* e os esforços dos movimentos sociais e ambientais que vêm, ao longo das últimas décadas, questionando a ordem socioeconômica vigente com o objetivo de *transformá-la*.

Esse movimento de substituição da *EA* pela *EDS* estaria, portanto, operando uma *colonização* e um *esvaziamento* dos ideais emancipatórios anteriores para substituí-los por outros valores e sentidos associados a um neoambientalismo de face mercadológica (Carvalho, 2002), cujo objetivo não é outro senão a continuidade dos processos de dominação da natureza pela lógica do capital e pela razão científica através de um "conservadorismo dinâmico" por meio do qual se promovem mudanças discursivas e/ou cosméticas destinadas tão-somente a possibilitar a mantença do modelo de sociedade/desenvolvimento vigente – "proposta de mudança precisamente para se garantir que nada mude" (Vargas, 2002, p.237) - ainda que sob o rótulo de um desenvolvimento tido como *sustentável* (Guimarães, 1998).

De facto, apesar dos esforços das convenções e tratados internacionais, das doutrinas ambientalistas, em definir o *desenvolvimento sustentável*, este ainda prossegue como um conceito indeterminado, disponível para justificar danos ao ambiente (Leite e Caetano, 2010, p.252-253). Nas palavras de Leff (2006, p.138), "[...] o discurso do desenvolvimento sustentado/sustentável foi difundido e vulgarizado até se tornar parte do discurso oficial e da linguagem comum. No entanto, além do mimetismo retórico gerado, não se logrou engendrar um sentido conceitual e praxealógico capaz de unificar as vias de transição para a sustentabilidade".

Assim, este termo (*desenvolvimento sustentável*) ironica e simultaneamente vago e polissêmico, e com uma elevada carga tecnocêntrica e economicista, não deve ser o valor supremo, o eixo orientador de um projeto pedagógico-político de *transformação social* (Sauvé, 1999) que visa justamente modificar o *status quo* para, assim, inaugurar modelos alternativos de desenvolvimento, fundados em princípios como os da sustentabilidade ecológica, equidade social, equidade intra e intergeracional, democracia participativa e solidariedade.

A crise ambiental é o sintoma de uma *crise de civilização* que desponta questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes (Leff, 2002), legitimadoras de um modelo de desenvolvimento *ecocida*, característica por excelência de uma sociedade cegamente ávida por crescimento econômico.

Nesse prisma, a EDS transparece uma ênfase no discurso *desenvolvimentista*, *instrumental* e *conservacionista*, que valoriza o ambiente apenas enquanto recurso ao crescimento econômico, o que, por sua vez, caracteriza justamente o projeto de modernidade em crise.

O termo EDS, portanto, funda-se na ideia de transferência de conhecimento científico e tecnológico, tão-somente, considerando a educação como meio de empregar o capital humano a serviço do crescimento econômico e da manutenção dos modelos de desenvolvimento vigentes (Sauvé, 1999).

Desse modo, para não nos alongarmos em demasia nesta discussão, não entendemos o porquê de a UNESCO e o PNUMA procurarem, agora, abandonar o termo que eles mesmo ajudaram a consagrar – *EA* -, e que encontra-se, de modo geral, em seus pontos mais fundamentais, já consolidado na doutrina internacional e nas práticas educativas[30].

Assim, diante do exposto, esperamos ter justificado a nossa escolha pelo termo EA Emancipatória, sendo este, portanto, aquele que será utilizado no universo desta pesquisa.

---

[30] Ressalva feita às diferentes metodologias aplicadas e demais questões concernentes à sua aplicação, uma vez que estas dependem de um amplo e variado conjunto de fatores.

1.8. Inferências finais

Neste capítulo, cuidamos de rascunhar um quadro geral da EA *emancipatória* no cenário brasileiro, apresentando, sucintamente, os seus pontos mais marcantes.

Apenas para reforçá-los, e com ares de conclusão, recorremos à Jacobi (2005), que diz que, no cenário da *modernização reflexiva* (Beck, 1992), a educação ambiental (emancipatória) deve enfrentar a fragmentação do conhecimento e desenvolver uma abordagem *crítica*, *política* e *reflexiva*, que consiga compreender a relação entre os problemas ambientais e sociais, propondo, então, caminhos emergentes e alternativos de solução dos mesmos, que consagrem uma 'leitura' global da crise ecológica, respeitando as múltiplas diversidades socioculturais.

Ainda segundo o autor, a EA (prática político-pedagógica) deve superar o reducionismo e estimular um 'pensar' e um 'fazer' sobre o meio ambiente diretamente vinculado ao 'diálogo de saberes', à participação, ao empoderamento, à justiça social, e aos valores éticos, tidos aqui como fundamentais ao estabelecimento de uma nova relação entre homem, sociedade e natureza (Jacobi, 2005).

A EA *emancipatória*, portanto, é um processo político-educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e com a participação cidadã, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a inter/transdisciplinaridade, e, também, questionador dos valores e práticas sociais vigentes, no sentido da transformação do conhecimento, das práticas educativas e dos quadros de desigualdade sócioeconômica reinantes no sistema econômico vigente.

Por fim, a EA *emancipatória* deve se encarregar de buscar a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação, baseadas em práticas interativas e dialógicas que promovam uma maior participação dos cidadãos na sociedade, no sentido do *questionamento* de comportamentos, atitudes e valores, e da *construção* de novos caminhos rumo à renovação da sociedade na qual estão inseridos.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

A educação ambiental não-formal vem ganhando destaque em tempos nos quais se ampliam as discussões acerca das limitações da (fragmentada) estrutura curricular na compreensão da complexidade da problemática ecológica e, também, nos quais as aspirações populares por um mundo ecologicamente sadio vêm fazendo surgir uma sociedade civil ávida por participação na gestão do seu ambiente, para, assim, dar vida a modelos inovadores (sustentáveis) de desenvolvimento, fundados na sua relação cultural com o meio, na participação cidadã e nos valores da sustentabilidade ecológica, autonomia e justiça social.

2.1. Educação não-formal: aspectos gerais

Cabe aqui, ainda que detidamente, e antes de adentrar na discussão sobre a dimensão não-formal da educação ambiental (emancipatória), apresentar os principais aspectos acerca da educação não-formal (*lato sensu*) para, desse modo, preparar o terreno para as considerações que faremos mais adiante na nossa pesquisa.

Para isso, recorreremos à Gohn (2006), que, num artigo no qual propõe a articulação da educação formal com a não-formal através da integração da sociedade civil organizada no universo escolar, estabeleceu importantes marcos diferenciais entre as facetas *formal*, *informal* e *não-formal* da educação.

Com base em suas exposições, elaboramos o quadro a seguir para, resumida e esquematicamente, apresentar as características capitais da educação *não-formal*.[31]

Quadro 3. Características da EA Não Formal

Educação Não-Formal
O saber é construído coletivamente, por meio de metodologias educativas baseadas na interação e participação efetiva do educando

[31] Em virtude dos limites impostos ao presente trabalho, não cabe aqui dissecar a diferenciação entre a educação *formal*, *informal* e *não-formal*, razão pela qual nos detivemos tão-somente na apresentação da educação *não-formal*. Para mais sobre essa questão, recomendamos a leitura do mencionado artigo, devidamente referenciado ao fim da nossa pesquisa.

Seus espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais onde há processos interativos intencionais
Ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente
Há intencionalidade na ação, no ato de participar, interagir, aprender e de transmitir ou trocar conhecimentos
Objetiva capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, "abrindo janelas do conhecimento" sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais
Seus objetivos não são dados *a priori*; eles são construídos no processo interativo, através da participação direta de todos os envolvidos no processo educativo
Volta-se para os interesses e necessidades dos indivíduos participantes, buscando a construção de relações sociais baseadas em princípios como igualdade e justiça social
Busca transmitir informação e formação política e sociocultural para educar o ser humano para a civilidade e o exercício ativo, contínuo e responsável da cidadania
Não é organizada por séries, conteúdos, idades, e tem a sua metodologia definida pela cultura dos grupos e indivíduos, enquanto que seu método nasce a partir da problematização da vida cotidiana e seu conteúdo a partir dos temas relacionados às necessidades identificadas
Atua sobre aspectos subjetivos do grupo-alvo e visa trabalhar e formar a sua cultura política
Desenvolve laços de pertencimento e promove o resgate e desenvolvimento da autoestima
Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo-alvo
Colabora para o *empoderamento* e para a construção do *capital social* do grupo
Fundamenta-se na solidariedade e identificação de interesses comuns, além de ser parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo
Dentre os resultados que pode gerar, há a consciência e organização de como agir em grupos coletivos, a construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo, a formação do indivíduo para a vida (e não apenas para o mercado de trabalho), o resgate do sentimento de valorização de si próprio e o desejo de luta pela igualdade e pela superação das inequidades que marcam a modernidade

Seriam esses, em termos gerais, os principais aspectos da educação *não-formal* segundo Gohn (2006), que ressalva que esta não substitui a educação *formal*, mas a complementa.

A educação *não-formal*, portanto, para arrematar, está ligada aos conceitos de cultura política e educação social, e trata de um ensino/aprendizagem que se dá na *práxis social*, voltado especialmente ou à inclusão social ou ao incremento da qualidade de vida da população envolvida.

E para que atinja esses objetivos, a educação *não-formal* deve fundar-se numa pedadogia *crítica, problematizante, dialógica* e *libertadora* (Freire, 1987), capaz de libertar os *oprimidos* (para utilizar a expressão de Freire, 1987) da situação de opressão/dominação/manipulação na qual se encontram, que é habilmente arquitetada e mantida pelas classes dominantes[32].

2.2. Educação ambiental não-formal: características, princípios e objetivos

A educação ambiental não-formal, com seu público-alvo amplo e um vasto horizonte de aplicação, é um campo fértil e promissor para cumprir o propósito de incutir consciência, conhecimento, habilidades e compromissos, e de impulsionar ações, em indivíduos e em grupos do público em geral, no sentido da melhoria do meio ambiente e de sua qualidade, tanto para as presentes, quanto para as futuras gerações (UNESCO, 1986).

A educação ambiental não-formal, conforme Hassan *et. al* (2009), visa:

> [...] complementar o ensino primário e secundário, e promover a aquisição de conhecimentos e habilidades atualizados. Tem certas vantagens em relação à educação ambiental formal porque seus programas flexíveis oferecem conhecimento ambiental para vários grupos alvo, em lugares convenientes, e por meio de diferentes tipos de atividades (p.2306).[33]

---

[32] Este tema será tratado de maneira mais aguda quando da discussão acerca da ideia de empoderamento, no capítulo seguinte.

[33] Tradução livre do original: "*Non-formal education aims to complement primary and scondary education and provide acquisition of new-updated knowledge and skills. It has certain advantages over formal education because its flexible programme offers environmental knowledge to various targe groups at convenient places through different types of activities*".

De facto, uma das maiores forças da educação ambiental não-formal está no fato de ela *não* ser realizada conforme um conjunto de regras já pré-determinado, com uma estrutura rígida e com procedimentos curriculares e de avaliação. A *educação ambiental não-formal* tem uma maior capacidade em oferecer respostas para as questões ambientais que afetam diretamente a comunidade envolvida, e *não* é dominada por requisitos acadêmicos (UNESCO, 1986).

Realizada então segundo os objetivos dos educandos, mais difusa, menos burocrática e menos hierárquica, a educação ambiental não-formal deve ser o resultado da plena participação de todos os envolvidos, de modo que o conhecimento gerado leve em consideração a realidade local - em toda a sua perspectiva histórica - e seja o fruto de uma construção coletiva, capaz de fortalecer o saber local e de descortinar possibilidades inovadoras para uma (*re*)apropriação da natureza, fundada nos sentidos produtivos da cultura e no potencial ecológico da região.

Os projetos/programas de *educação ambiental não-formal*, desse modo, não devem ser impostos "de fora pra dentro"; em outros termos, eles não devem ser desenhados por alguns especialistas sem a direta participação da comunidade envolvida e sem uma apurada reflexão acerca da realidade social, cultural, econômica e ecológica do local no qual serão desenvolvidos (UNESCO, 1986).

Devem, ainda, formar cidadãos que se tornem "multiplicadores" do conhecimento e consciência (socio-político-ambientais) adquiridos, e que sejam capazes de participar satisfatoriamente dos processos decisórios que afetam seus modos de vida.

Consoante Leff (2001):

> O ensino tradicional básico não falha tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas do aluno, e por estar desvinculado dos problemas de seu contexto sociocultural e ambiental. Nestes níveis, a pedagogia ambiental deve fomentar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo (p.161).

A educação não-formal se fundamenta na solidariedade e atua sobre aspectos subjetivos do grupo-alvo, desenvolvendo laços de pertencimento e de ajuda na

construção da identidade coletiva de seus integrantes, podendo colaborar decisivamente para o desenvolvimento da sua auto-estima (Gohn, 2006).

A educação ambiental não-formal, pode-se dizer, é a revitalização do ensino não-formal, com foco especial no estudo das relações *homem x sociedade x ambiente*, objetivando, com isso, através de um variado leque de atividades e diferentes métodos pedagógicos – que variam conforme o contexto social, cultural, ecológico, etc locais (UNESCO, 1986)-, fundados sobretudo na ativa participação do educando, a geração, ou o fortalecimento, de uma *consciência ecológica* capaz de oferecer aos indivíduos reais condições de atuar satisfatoriamente no meio, no sentido da resolução de seus problemas ecológicos e, mais ainda, na construção de uma sociedade sustentável, pautada por valores como autonomia, democracia participativa, equidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

A educação ambiental não-formal, de facto, deve ser construída visando à solução dos problemas ambientais da comunidade envolvida, através do desenvolvimento de atividades de ensino (*ambiental*) que ofereçam aos indivíduos reais condições de participar – direta ou indiretamente – na resolução de tais problemas.

Dessa maneira, mais próxima da realidade do público-alvo e objetivando o incremento de sua qualidade de vida, a EA não-formal transforma-se numa importante ferramenta de transformação social, capaz de traçar os rumos para a construção de sociedades sustentáveis.

Nesse sentido, previamente ao desenvolvimento de atividades e projetos de educação ambiental não-formal, é preciso que seja realizado um *diagnóstico* das questões ambientais específicas da região, assim como da situação socioeconômica do grupo alvo, dos seus valores, cultura e necessidades.

Os projetos de educação ambiental não-formal, portanto, devem ser elaborados consoante a realidade local, e mediante a direta participação de todos os envolvidos.

Nesse prisma, Dias (2004) afirma:

> Recomenda-se a elaboração do perfil ambiental da comunidade ou instituição para a qual será planejado, executado e avaliado um projeto ou programa de EA. O perfil ambiental, sob uma abordagem da ecologia humana, fornece subsídios importantes para um planejamento seguro, mais próximo das carências reais. Além dos aspectos sociais, econômicos, culturais e outros, deve traçar o mapa político local (quem é quem, quais as lideranças comunitárias expressivas) e sua teia de interações, influências e hierarquias. O perfil ambiental termina revelando as prioridades da comunidade, e estas a determinação dos objetivos. Nomeiam-se as estratégias e elabora-se o programa (formado por diversos projetos, se for o caso). Os métodos e as técnicas são nomeados em seguida, quando se elegem também os recursos instrucionais que serão necessários para o empreendimento das ações previstas (p.115).

E durante todo esse processo, importante asseverar, a participação do público-alvo é fundamental; não como mero espectador, mas como agente ativo que, pelos caminhos da pedadogia *dialógica* (Freire, 1987), em comunhão com o agente externo, constrói o conhecimento *libertador*, aquele capaz de operar a esperada transformação *socioecológica.*

Afinal, como disse Freire (1987):

> Numa visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não inolucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (p.119).

E arremata:

> Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando a transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo de transformação (Freire, 1987, p.142).

Assim, caminhando para as considerações derradeiras deste tópico, após um estudo de caso acerca da *educação ambiental não-formal* na Malasia, Hassan *et all.* (2009, 2311) concluiram que ela é um componente vital da educação ambiental, que envolve um público de diferentes idades e segmentos sociais através de métodos pedagógicos inovadores, flexíveis, interessantes e participativos, realizados fora do

âmbito escolar, *não* estando, por isso, atrelada a uma rígida e compartimentada estrutura curricular.

Um processo de aprendizado ao longo da vida, a *educação ambiental não-formal*, portanto, com sua ênfase na resolução dos problemas práticos que afetam o ambiente da comunidade envolvida e sua abordagem participativa e sistêmica, que considera a complexidade do meio ambiente e reclama a participação direta dos indivíduos no seu desenvolvimento e realização, é uma prática educacional *transformadora*, que contribui decisivamente para a geração de uma *cidadania ambiental*, hábil a promover mudanças sociais no sentido da construção de novos projetos civilizatórios, para a consagração dos ideais e valores da sustentabilidade, tais como equidade (intra e intergeracional), proteção ambiental, democracia participativa e justiça social.

2.3. Uma proposta conceitual

A partir do que já fora esboçado até então, tentaremos aqui oferecer uma proposta conceitual da EA não-formal que consagre todos os seus pontos mais marcantes e que seja hábil a servir como ponto de arranque para as análises que faremos do objecto de estudo desta pesquisa.

Realizando então um corte transversal entre os apontamentos feitos acerca da educação ambiental (emancipatória) e da educação não-formal (*lato sensu*), pode-se dizer, de forma deveras condensada, que a EA não-formal seria aquela realizada fora do âmbito escolar e que, por meio de uma pedagogia *dialógica*, *crítica* e *libertadora* (Freire, 1987), visa a transformação *socioecológica* dos educandos/educadores envolvidos, num processo dinâmico, participativo e interativo de produção do conhecimento, que os liberta das agarras da *opressão dominadora* e os incentiva a buscar, através do exercício contínuo, responsável e consciente da cidadania, a superação dos problemas que os afetam e a construção de um novo modelo de sociedade, fincado em valores como justiça social, equidade (intra e intergeracional), gestão participativa dos recursos naturais, diversidade cultural, autonomia, sustentabilidade ecológica e solidariedade.

A EA não-formal, portanto, é um projeto pedagógico-político comprometido com a consagração das utopias por um mundo mais justo, democrático, sustentável e que, exatamente por isso, parte para a superação dos paradigmas que sustentam a modernidade, propondo caminhos alternativos para o relacionamento dos homens entre si, e com a natureza, caminhos esses que sejam a expressão de uma nova etapa civilizatória, na qual os indivíduos possam alcançar a qualidade de vida através de relações sociais e econômicas justas, e modelos de desenvolvimento que respeitem os limites ecológicos do planeta.

A EA não-formal busca a superação da problemática ecológica e, essencialmente *transformadora*, abre as portas para a "libertação dos oprimidos" (Freire, 1987), no sentido da reconstrução da sociedade moderna, a partir dos valores e ideais emergentes trazidos pela ideia de sustentabilidade.

2.4. Conclusões finais

Para encerrar este capítulo, retomaremos brevemente aqui as considerações mais importantes que apresentamos nos tópicos anteriores, objetivando, com isso, solidificar o nosso posicionamento acerca da EA não-formal e, muito provavelmente, chegar a novas conclusões acerca desta questão.

Iniciando o nosso vôo panorâmico sobre a EA não-formal, relembramos que a perspectiva de EA aqui adotada é aquela *crítica*, *transformadora*, *emancipatória*, comprometida, pois, com a renovação do conhecimento e com a transformação *socioecológica*.

Trata-se, portanto, de uma EA que traz em seu âmago uma elevada carga política e um destacado compromisso com a superação das profundas desigualdades que marcam as relações socioeconômicas sobretudo dos países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Falamos então de uma EA direcionada à *libertação dos oprimidos* (Freire, 1987), que adota uma postura crítica face à problemática ecológica e que reconhece, por isso, o seu intrínseco perfil *político*. Uma EA que defende a participação e o exercício da

cidadania como requisitos inafastáveis à construção de uma sociedade efetivamente democrática, plural, sustentável e solidária.

Uma EA que, em sua dimensão não-formal, orienta-se à *emancipação* dos indivíduos, à resolução dos problemas que afetam os seus modos de vida e à construção de vias alternativas de desenvolvimento, que respeitem os seus laços culturais com o meio e os limites ecológicos impostos pela natureza, e que promovam a qualidade de vida para todos aqueles que compõem o tecido social, considerando, inclusive, o interesse das gerações vindouras (princípio da equidade intergeracional).

A EA não-formal, nesse sentido, realizada por meio de uma pedagogia *crítica* e *dialógica* (Freire, 1987), direciona-se para construção de relações sociais fundadas em princípios como justiça e igualdade social, preparando o indivíduo para um exercício permanente, responsável e consciente da cidadania, *conditio sine qua non* para o alcançe de um patamar civilizatório assentado em valores como sustentabilidade ecológica, equidade no acesso e usufruto dos bens naturais, democracia participativa e diversidade cultural.

A EA não-formal, desenvolvendo laços de pertencimento, colabora para a construção de uma identidade coletiva forte e coesa, o ponto de partida para a transformação *socioecológica* que ela objetiva.

Destarte, a EA não-formal mostra-se como um instrumento fundamental à superação da crise ambiental da modernidade, na medida em que renova a interpretação do mundo e da vida, a partir de princípios como o da *complexidade* (Morin, 2005), e, a partir disso, arranca para a transformação da sociedade moderna, por meio do exercício permanente de uma cidadania engajada na geração de formas alternativas e sustentáveis de apropriação (social, econômica etc) da natureza, preocupadas não tão-somente com o crescimento econômico, mas, especialmente, com a preservação dos pressupostos ecológicos que possibilitam a expressão da vida (com qualidade) em todas as suas formas e, também, com a construção de relações sociais justas e igualitárias, orientadas ao alcance da qualidade de vida até mesmo para os que estão por vir (princípios da equidade e solidariedade intergeracional).

Este, portanto, o desafio magno da educação ambiental (emancipatória) não-formal.

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA FREIREANA E O EMPODERAMENTO (*EMPOWERMENT*): A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS

A ideia de empoderamento (*empowerment)* é complexa e traz em seu âmago uma ampla gama de significações. Por isso, conforme alerta Gohn (2004), ela não possui um caráter universal, tendo, na verdade, recebido uma variedade de definições ao longo dos anos, que se relacionam, em grande medida, com os fatores socio-econômico-culturais do contexto no qual ela é discutida.

Além disso, há que se considerar a apropriação do termo, e a sua consequente *despolitização*, por agências de cooperação e organizações financeiras multilaterais que, ao enfatizarem a sua dimensão instrumental e metodológica, promovem um esvaziamento de seu conteúdo *emancipatório,* com o fim de inviabilizar transformações radicais no *status quo*.[34] O empoderamento, então, nos marcos da modernidade, passa a ser um termo em disputa no campo ideológico de desenvolvimento (Romano, Antunes, 2002).

No âmbito da nossa pesquisa, tomamos como referencial teórico acerca dessa temática a pedagogia de Freire (1987), que traz ricas e importantes contribuições para a emancipação social dos "oprimidos" (para utilizar o termo do autor) em cenários marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, como é o caso brasileiro, e, especificamente, também da realidade na qual está inserido o objecto de estudo da presente pesquisa.

Ainda, a perspectiva freireana ganha destacada relevância no contexto de "crise da democracia" na América Latina (Baquero, Baquero, 2007), resultado da ineficácia dos Estados na melhoria da qualidade de vida dos grupos tradicionalmente excluídos e na redução dos elevados índices de pobreza e exclusão social.

---

[34] Trata-se, como bem adverte Romano (2002), de uma situação típica de transformismo (*gattopardismo*): apropriar-se e desvirtuar o novo para garantir a continuidade das práticas dominantes, ou para controlar, dentro de marcos estabelecidos, o pontencial de mudanças a ser atingido. Segundo o mencionado autor, seria o mudar "tudo" para não mudar nada.

Essa situação, segundo os supramencionados autores, tem levado os indivíduos a um estado de desinteresse político, desânimo, insatisfação e pessimismo em relação às suas democracias, o que os afasta ainda mais da esfera política, comprometendo, assim, "[...] o bom funcionamento do sistema democrático, na medida em que possibilita a monopolização do poder pelos grupos de pressão economicamente mais fortes, além de permitir a economização da política" (Baquero, Baquero, 2007, p.127).

Torna-se, assim, preemente a discussão sobre processos e mecanismos capazes de reverter esse quadro de injustiça socioeconômica e *opressão* (nas palavras de Freire, 1987), criando condições para a transformação das relações sociais de poder e para a superação das inequidades que marcam a realidade latino-americana.

E é nessa conjuntura sócio-econômico-política que se situa a noção de *empoderamento* aqui apresentada.

Segundo Freire (1987), o empoderamento (*empowerment*) é um processo de ação coletiva que se dá pela interação entre indivíduos num contexto de desequilíbrio nas relações de poder, indicando então um processo político das classes dominadas, que buscam a libertação das amarras de dominação e opressão que as prendem numa situação de exclusão econômica, social, cultural e política.

O que se busca com o empoderamento, adverte Romano (2002), é:

> [...] quebrar, eliminar as relações de dominação que sustentam a pobreza e a tirania, ambas fontes de privação das liberdades substantivas. Com o empoderamento se procura combater a ordem naturalizada ou institucionalizada dessa dominação (seja ela pessoal, grupal, nacional, internacional; seja ela econômica, política, cultural ou social) para construir relações e ordens mais justas e eqüitativas. O empoderamento implica em tomar partido (ou relembrando a antiga palavra de ordem: compromisso) pelos pobres e oprimidos e em estar preparado para lidar quase todo o tempo com conflitos (p.12).

Nesse sentido, *empoderamento* nos remete a um processo social e político de transformação da sociedade, por meio do qual se busca o desenvolvimento das *capacidades* das pessoas pobres e excluídas, e de suas organizações, para transformar as relações de poder que limitam o seu acesso, e as suas relações em geral, com o Estado, o mercado e a sociedade civil como um todo (Romano, 2002).

Espera-se, com isso, a expansão das *liberdades substantivas* e *instrumentais* das pessoas (Sen, 2001), num movimento de transformação das relações de poder em voga, de superação da pobreza e de construção de uma nova realidade social - mais justa, mais democrática, menos opressora.

De facto, o processo de empoderamento deve ter em seu centro as pessoas e grupos *desempoderados*, suas visões, aspirações, necessidades e prioridades, envolvendo tanto uma dimensão individual quanto coletiva (Iorio, 2002), para que, assim, abram-se caminhos para uma mudança nas relações de poder em favor das pessoas vivendo na pobreza, requisito inafastável à construção de sociedades ditas sustentáveis[35].

A pedagogia freireana - *crítica, dialógica, problematizante* e *libertadora* -, fundamento da EA emancipatória, objetiva a *libertação* dos *oprimidos* da situação de opressão/dominação/manipulação em que se encontram, situação essa habilmente arquitetada e mantida pelos *opressores* e que impede aqueles, os *oprimidos*, de se *humanizarem*, de *serem mais* (Freire, 1987).

E esta pedagogia surge para superar a concepção "bancária" da educação (Freire, 1987), na qual:

"a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
f) O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos" (Freire, 1987, p.67-68).

---

[35] O princípio 5 da *Declaração do Rio-92* diz que a superação da pobreza é uma condição indispensável ao desenvolvimento sustentável.

Esta perspectiva, segundo (Freire, 1987), anula o poder criador dos educandos (ou o minimiza), estimula a sua ingenuidade e não sua criticidade, e sugere uma dicotomia inexistente entre homens-mundo.

De acordo com o autor, ela "apassiva" os homens, acomodando-os à realidade existente e fazendo-os acreditar ser ela imutável, e tem como um de seus objetivos fundamentais dificultar – ou até mesmo inviabilizar – o *pensar autêntico* (Freire, 1987).

Nas palavras do referido autor:

> A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos do que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (Freire, 1987, p.76).

Por isso a importância de um pedagogia *crítica*, *dialógica*, que rompa com os esquemas verticais característicos da "educação bancária" (Freire, 1987) e que se realize como uma prática de liberdade, superando a contradição educador-educando e abrindo vias, pelo *diálogo*, para a transformação social.

Consoante Freire (1987):

> [...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (p.80).

A "concepção bancária" é, portanto, imobilista, 'fixista', fatalista, desconhece o homem enquanto sujeito histórico e objetiva a manutenção da situação de opressão, ao passo que a prática *problematizadora*, pelo contrário, parte justamente do caráter histórico e da historicidade dos homens, reconhecendo-os como seres que *estão sendo*, que estão inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo igualmente histórica, está também inacabada (Freire, 1987).

Nesse sentido, a prática problematizadora propõe aos homens sua situação como um *problema*, incentivando-os ao *desvelamento* do mundo e à sua posterior transformação, por meio de laços de *co-laboração*, *união* e *organização* (Freire, 1987).

E nessa perspectiva, o papel do interventor comunitário reveste-se de extrema importância, uma vez que ele deve construir, *com* o público-alvo, o conhecimento e os laços de solidariedade e confiança que possam gerar um *capital social* apto a promover a transformação socioeconômica e a superação da situação de dominação (Freire, 1987) na qual se encontram (Amâncio, 2004).

Segundo Amâncio (2004), a pedagogia de Freire (1987) traz em seu âmago uma reflexão sobre uma nova postura dos agentes – interventores – e também sobre uma nova práxis, uma vez que, aqui, o processo de aprendizado funda-se na *dialogicidade*, e não na 'concepção bancária' da educação (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, o agente interventor deve reconhecer nos sujeitos populares agentes de mudança, e não meros objetos passivos de sua intervenção, afinal, como observou Freire (1987):

> A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, 'ação cultural' para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de 'coisas'. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros (p.60).

Assim, o agente interventor deve possuir alguns importantes *saberes*, sem os quais a pedagogia humanizadora e libertária não se realiza.

Tais *saberes* são apresentados por Freire (1996), que, dentre inúmero outros, elenca a *criticidade*, *a corporeificação das palavras pelo exemplo*, *a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação*, *a reflexão crítica sobre a prática*, *o*

reconhecimento e a assunção da identidade cultural, *o respeito ao conhecimento e à autonomia do educando*, *a curiosidade*, *a alegria*, *a convicção de que a mudança é possível*, *a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo*, *o reconhecimento de que a prática educativa deve ser dialógica*, *a generosidade*, *a humildade*, etc.

Ao lado de outros, Freire (1996) apresenta estes *saberes* como fundamentais à prática educativa emancipatória, aquela verdadeiramente comprometida com a libertação dos *oprimidos* (Freire, 1987) e com a construção de relações socioeconômicas justas e sustentáveis, que sejam fundadas em valores como sustentabilidade ecológica, diversidade cultural, autonomia e justiça social.

Feitas essas considerações, passamos agora à concatenação da pedagogia freireana com a ideia de *capital social*, uma vez que, consoante Amâncio (2004), aquela é fudamental à geração de um capital social capaz de promover uma transformação *socioecológica* que supere as inequidades vigentes e os quadros de dominação, e que abra as vias para a construção de uma sociedade ecologicamente sustentável e socio-economicamente justa.

3.1. A pedagogia freireana e a construção do capital social

Cuidaremos aqui de traçar um sucinto paralelo entre a pedagogia libertária de Freire (1987) e a ideia de *capital social*.

Importante afirmar já de arranque, não mergulharemos a fundo na discussão acerca do *capital social*, uma vez que tal empreitada não é o objetivo deste estudo, e caso decidíssemos encará-la, ela fatalmente alongaria sobremaneira a nossa pesquisa, além de retirar de foco o tema que a direciona.

Por isso, limitar-nos-emos a oferecer uma visão panorâmica deste assunto, tão-somente com o fim de relacioná-lo com a pedagogia freireana (Freire, 1987) e, desse modo, apresentar as suas interfaces no que tange ao *empoderamento* de uma determinada comunidade e ao fortalecimento da *cidadania*.

Ademais, *capital social* não é um conceito unânime, assumindo diversas facetas conforme a perspectiva teórica adotada.

Nos limites deste estudo, portanto, a ideia de *capital social* adotada é aquela que engloba valores como *ajuda mútua*, *colaboração* e *confiança*, numa rede de relações que oferece aos seus membros uma maior possibilidade de *empoderamento* e, nessa linha, de *superação* dos quadros de *dominação* e *opressão* (Freire, 1987) no qual se encontram.

Nesse sentido, *capital social* refere-se à conexão entre os indivíduos, redes sociais e às normas de reciprocidade e lealdade que nascem deles (Putnam, 2000).

Para Amâncio (2004), o *capital social* deve ser visto como um ativo que oferece às comunidades a possibilidade de consolidar suas metas através de suas próprias potencialidades e capacidades, discutidas e exercidas por laços de solidariedade e de confiança mútua, expandindo, assim, o seu poder de participação e de exigência da prestação de contas pelo Estado.

Segundo Baquero e Baquero (2007), as raízes do conceito de *capital social* estão no trabalho de Coleman, para quem o capital social é gerado como um corolário do envolvimento dos indivíduos em atividades que exigem sociabilidade. Consoante os referidos autores, "Coleman usou o conceito para mostrar de que forma os laços sociais e as normas compartilhadas podiam enaltecer a eficiência econômica e ajudar as pessoas a se tornarem mais educadas, encontrarem empregos e acumularem capital" (Baquero; Baquero, 2007, p.137).

Putnam (2000), por seu turno, sugere que a qualidade da governança é determinada pelo nível de capital social dentro de uma região. Segundo este autor, criar capital social supõe criar mecanismos de cooperação, reciprocidade e confiança mútua que estimulem a capacidade das pessoas de expandirem suas liberdades. Desse modo, *capital social* diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas (Putnam, 2000).

Para Amâncio (2004), a *confiança* é o elemento chave para a consolidação do *capital social*, e leva à *cooperação*, que, por seu turno, é imprescindível ao

estabelecimento e manutenção dos 'laços horizontais' que devem fundamentar o *capital social*.

Consoante esta autora, que segue o entendimento de Putnam (2000) acerca desta matéria, o *capital social* tem o poder de criar oportunidades, capacidades e potencialidades para os diversos atores sociais se engajarem com outros membros da sociedade civil, com o Estado e com o mercado, e, nesse sentido, torna-se uma peça-chave essencial ao desenvolvimento local e à superação das relações de *dominação* e *opressão* que esmagam a maioria da população.

Já para Bourdieu (1998):

> [...] capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (p.67).

Assim, considerando que, no âmbito deste estudo, o *empoderamento* é um *ato social* (Freire, 1987), e que, portanto, requer, um processo de ação coletiva que se dá na interação entre os indivíduos, num cenário de desequilíbrio nas relações de poder da sociedade, pode-se afirmar que *capital social* e *empoderamento* são ideias intimamentes ligadas entre si.

Isso porque o *empoderamento*, na perspectiva freireana (Freire, 1987), emerge de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, num sistema de *dialogicidade* que gera um pensamento crítico e contestador, e que favorece a construção de uma capacidade, pessoal e social, de transformação das (injustas e opressoras) relações sociais de poder.

Assim, pode-se dizer que o *empoderamento* estimula a formação do *capital social*, uma vez que a *libertação dos oprimidos* (Freire, 1987) é um processo coletivo e que requer, por isso, confiança interpessoal, sentimento de solidariedade e pertencimento, colaboração genuína entre os membros da coletividade, etc.

Também, é possível asseverar que, uma vez gerado, o *capital social* fomenta um contínuo e permanente processo de *empoderamento*, através do qual um crescente número de membros da coletividade adere ao irresistível movimento de *superação* das relações de *opressão* (Freire, 1987) e, por conseguinte, de reconstrução da sociedade na qual encontram-se inseridos.

Empoderamento e *capital social*, portanto, formam um círculo virtuoso em que um promove o outro, abrindo então esperançosos caminhos para a geração de uma *cidadania* ativa, consciente e participativa, capaz de promover mudanças socioeconômicas significativas, que acarretem na destruição das relações de *opressão*, *dominação* e *injustiça*, e, consequentemente, na edificação de um novo modelo de sociedade, baseado em valores como democracia participativa, solidariedade, equidade, justiça social e sustentabilidade ecológica.

3.2. Educação ambiental (emancipatória) não-formal, empoderamento e cidadania

Neste tópico, cuidaremos de articular as ideias de educação ambiental emancipatória não-formal, empoderamento e cidadania, tanto entre si, quanto com assuntos correlatos, como desigualdade social, inequidades econômicas, pobreza e sustentabilidade.

Tentaremos aqui pintar um mosaico de ideias capaz de retratar, o mais fielmente possível, o complexo quadro no qual se insere a EA emancipatória, bem como os reflexos que ela lança sobre o mesmo.

Arrancando com nossas considerações, sustentamos, de pronto, que educação ambiental emancipatória não-formal, empoderamento e cidadania, nos termos em que os apresentamos na nossa pesquisa até então, possuem uma relação umbilical entre si.

Num contexto histórico marcado pela consolidação do neoliberalismo em nível mundial, pelo deslocamento do poder do Estado e da Sociedade Civil para a órbita do Mercado, pela redução dos espaços democráticos e de participação social, e pelo aprofundamento das desigualdades e carências sociais (Lima, 1999), a educação

ambiental emancipatória, fundamentada sobretudo pela pedagogia *libertária* de Freire (1987), surge como um importante projeto pedagógico-político de transformação social, incumbido de, ao lado de outros instrumentos (econômicos, políticos etc.), possibilitar a superação das inequidades que caracterizam a modernidade, bem como do quadro de opressão/dominação/manipulação no qual se encontra a grande maioria da população brasileira – os *oprimidos*.

Nesse sentido, a partir do empoderamento dos *oprimidos*, para utilizar a já clássica adjetivação cunhada por Freire (1987), o que se dá por meio de práticas pedagógicas *dialógicas* e *críticas*, a educação ambiental emancipatória, especialmente em seu prisma não-formal, abre caminhos para a forja de uma (eco)cidadania ativa e participativa, *conditio sine qua non* para a construção de uma sociedade pautada pelos princípios e valores da sustentabilidade.

Segundo Loureiro (2011), é justamente no desenvolvimento de uma cultura democrática e na ampliação da consciência cidadã e da cidadania ativa - que se materializa por meio da participação social -, que estão alguns dos desafios centrais de uma educação ambiental emancipatória. Nas palavras do autor:

> Para a educação emancipatória, a participação é o solo que a sustenta, enraíza, alimenta e reproduz. Por isso a ausência de participação na educação reforça o seu caráter autoritário, assim como anula as possibilidades de crescimento, autonomia e emancipação do educando (Loureiro, 2011, p.143).

A educação ambiental emancipatória é um processo articulado e compromissado com a *sustentabilidade* e com a *participação*, apoiado numa lógica que privilegia o *diálogo* e a *interdisciplinaridade*, e que objetiva promover uma maior participação dos cidadãos na sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, e propondo novos caminhos (Jacobi, 2005).

Nas palavras de Leff (2001), em artigo no qual debruça-se sobre a *pedagogia do ambiente*:

> A educação ambiental fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novos critérios de tomada de decisões dos governos, guiados pelos princípios de sustentabilidade ecológica e diversidade cultural, internalizando-os na racionalidade econômica e no planejamento do desenvolvimento. Isto

> implica educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem (p.256).

Neste mesmo artigo, Leff (2001) promove um importante diálogo com a pedagogia de Freire (1987), propondo uma *educação ambiental popular* que bebe das fontes da educação popular crítica e da pedagogia da libertação para estabelecer novas vias para a construção, transmissão e apropriação do saber.

Tal qual proposto por Freire (1987), Leff (2001) sustenta que o ambiente, em seu contexto físico, biológico, cultural e social, deve servir como fonte de aprendizagem, como uma forma de concretizar as teorias na prática a partir das especificidades do meio, por meio de uma pedagogia da complexidade que ensine a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história (Leff, 2001, p.259).

Nesse sentido, como também sustenta Freire (1987), "o mundo não é, o mundo está sendo" (p.76), o que significa dizer que a realidade (desigual e opressora) vivida pelos *oprimidos* não é algo dado, pronto, acabado e imutável; ao contrário, ela é fruto de um conjunto de fatores que pode sim ser superado, de modo que os homens devem, não se *adaptar* a ela, e sim *transformá-la*, para, assim, tornarem-se *sujeitos* da História capazes de operar a construção de um novo modelo de sociedade, mais justo, democrático e sustentável.

> E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade (BRASIL, 2005, p.18).

Assim, num momento histórico marcado pela crise da democracia (Baquero; Baquero, 2007), EA emancipatória (não-formal), empoderamento e cidadania são

ideais que se entrelaçam para, em contextos marcados pela pobreza e pela desigualdade social, criar um quadro de esperança e renovação que abre caminhos para a superação da prolemática sociecológica que caracteriza a modernidade, por meio do exercício de uma cidadania ativa e comprometida com a preservação das condições ecológicas de habitalidade do planeta e com a forja de modelos de desenvolvimento ecologicamente sustentáveis e socialmente justos.

Conforme Domiciano (2012), a educação ambiental deve tratar de aspectos ligados à cidadania, além de perseguir os princípios da igualdade, solidariedade, reciprocidade e cooperação, princípios estes indicadores da presença de *capital social* numa determinada comunidade.

E a presença de *capital social* numa comunidade confere a seus membros o poder de participar, juntamente com suas estruturas organizacionais, nos processos sociais, o que revela então o seu *empoderamento* (Domiciano, 2012, p.308).

Segundo este autor, os grupos e comunidades que possuem *capital social*, em suas várias manifestações, "[...] podem cumprir com mais desempenho as condições de empoderamento, transformando setores sociais excluídos em atores, permitindo uma participação efetiva, influindo nas estratégias adotadas pela sociedade" (Durston, 2003, *apud* Domiciano, 2012, p.308).

Ancorando-se em Saito (2002), Domiciano (2012) sustenta que a educação ambiental deve ter um compromisso autêntico, verdadeiro, com a *ação transformadora intencional* (Saito, 2002), aquela de facto compromissada com a busca de uma sociedade mais justa, livre das relações de dominação.

Isso, segundo Saito (*apud* Domiciano, 2012), externa a condição *transformadora*, *emancipatória*, da educação ambiental, que abre vias para o *empoderamento* da comunidade, para o fortalecimento de suas dimensões sociais, culturais e políticas.

A educação ambiental, portanto, *problematizando* as questões cotidianas – conforme a metodologia dialógica-problematizante de Freire (1987) -, deve traçar caminhos para uma *reconstrução* da sociedade a partir da efetiva *participação* dos cidadãos, mediante laços de confiança e solidariedade (Domiciano, 2012).

Educação ambiental e capital social, portanto, para Domiciano (2012), uma vez conjugandos, descortinam esperançosas perspectivas para o empoderamento das pessoas frente aos seus problemas, sejam eles impostos pela ação – ou omissão – dos governos, ou pelos laços de dominação forjados pelas classes dominantes.

E empoderamento, aqui, não vem de um esforço individual, mas, como observou Freire (1987), de uma ação coletiva – "ato social" -, por meio da qual as pessoas *problematizam* as suas relações com o mundo, mergulhando então num processo de reflexão e ação do seu fazer cotidiano que lhes proporciona o *desvelamento* do mundo e das relações de poder que influem no seu cotidiano.

Assim, aqueles outrora excluídos e impedidos de *serem mais* (Freire, 1987), a partir de um conhecimento construído coletivamente, que por sua vez lança luzes para a formação de um *capital social* forte e coeso, podem, *empoderados* durante este processo, se *emancipar*, se *libertar* das amarras da dominação e se *transformarem* em seres ativos, em cidadãos participantes, em sujeitos da história (Freire, 1987).

Sintetizando, consoante leciona Domiciano (2012), "[...] a ação participativa peculiar do capital social tende a favorecer a educação ambiental e, esta, que deve se estabelecer por si em um espaço coletivo, permite o desenvolvimento do capital social, num verdadeiro ciclo virtuoso, que pode alavancar o empoderamento de uma comunidade" (p.316).

3.3. Considerações finais

Neste capítulo, cuidamos de, num primeiro momento, apresentar a ideia de empoderamento sob a perspectiva da pedagogia Freireana, para, feito isso, passarmos à articulação desta ideia com a noção de capital social e, posteriormente, com alguns conceitos-chave como educação, democracia, pobreza e cidadania.

De acordo com Freire (1987), a *pedagogia do oprimido* tem dois momentos distintos. O primeiro, em que os *oprimidos* desvelam o mundo da *opressão* e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; e o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta deixa de ser uma *pedagogia dos oprimidos* e passa a ser a pedagogia dos *homens em processo permanente de libertação*.

Para o autor, até o momento em que os oprimidos não tomem consciência de seu estado de opressão, eles "aceitam", *fatalistamente*, como se aquela fosse uma realidade imutável, um destino histórico inalterável, o estado de opressão no qual se encontram (Freire, 1987).

Assim, somente quando os *oprimidos* descobrem, nitidamente, o *opressor* e a *opressão*, e se engajam numa luta *organizada* por sua *libertação*, é que começam a crer em si mesmos, superando, assim, a sua "convivência" passiva com o regime opressor, e abrindo vias, então, pela *ação dialógica*, para a reconstrução de sua realidade (Freire, 1987).

Daí a importância da educação ambiental (emancipatória) não-formal, que opera justamente este *desvelamento* do mundo ao *problematizar* a realidade na qual se encontram, questionando os fundamentos e valores da sociedade moderna, e incentivando e promovendo um *engajamento* e uma *participação* consciente e permanente dos cidadãos na superação dos cenários de injustiça e exclusão no qual se encontram, e, então, na recriação do mundo a partir dos princípios e valores da sustentabilidade, da justiça social, da solidariedade, da diversidade cultural e da democracia participativa.

A educação ambiental (emancipatória) não-formal desperta os indivíduos para as incoerências e inequidades do modelo de desenvolvimento em voga, proporciona-lhes uma visão *crítica* e *holística* da realidade, e lhes confere um papel de protagonismo na construção de uma sociedade justa e ecologicamente sustentável. Deixam, então, de ser *coisas*, e transformam-se em sujeitos históricos (Freire, 1987) capazes de mudar o curso da História.

Para que isso seja possível, contudo, é essencial que os *oprimidos* tenham um papel fundamental no processo de transformação, ou seja, *educador* e *educando*, unidos por laços autênticos de *solidariedade* e *cooperação*, devem construir juntos o conhecimento.

Em outras palavras, numa visão *libertadora* da educação, o conteúdo programático não é *imposto* ao povo, mas, ao contrário, porque nasce e parte dele, em *diálogo* com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (Freire, 1987). Nas

palavras de Freire, “[...] a educação autêntica [...] não se faz de A *para* B ou de A *sobre* B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (p.96-97).

Por isso, o educador comprometido com a educação ambiental (emancipatória) não-formal deve fazer do cenário educativo um espaço de democrática construção do conhecimento, no qual, por meio do *diálogo*, ele e os educandos *desvelem* juntos o mundo e o *problematizem*, abrindo, assim, as vias para o *empoderamento*, para a *libertação* dos *oprimidos*.

Assim, abrem-se caminhos para o exercício verdadeiro da *cidadania*; não daquela meramente formal, circunscrita ao momento do voto, mas sim daquela que é a representação da *participação* - permanente, direta, responsável e consciente – dos indivíduos na gestão de seus modos de vida, num cenário socioambiental que seja marcado pela *equidade* e pela *sustentabilidade.*

Trata-se, portanto, de uma noção de *cidadania* que requer um indivíduo *sabedor* da complexidade da questão ambiental e da *interdependência* de suas dimensões, e *engajado* na superação de seus problemas e na construção de um novo modelo de sociedade, mais justo, solidário e sustentável.

Daí, mais uma vez, a importância da EA Emancipatória, sobretudo em sua faceta não-formal, uma vez que, consoante Castro e Baeta (2011), o desenvolvimento da *autonomia intelectual* é essencial ao exercício da (eco)cidadania, pressuposto básico da educação ambiental.

Para estes autores, é fundamental que os indivíduos alcancem níveis de *autonomia intelectual* que lhes permitam compreender as relações de interdependência entre as diferentes instância sociais e econômicas, as políticas públicas e as consequências dessas inter-relações na qualidade de vida” (Castro; Baeta, 2011).

Segundo eles, esta *autonomia intelectual* é a base para uma participação crítica, consciente e autônoma do ator social. No mesmo sentido, Leite (2007), ao

tratar do *princípio da informação*[36], refere que "[...] a participação sem informação adequada não é credível nem eficaz, mas mero ritual" (p.166).

Corroborando este posicionamento, Barros (2007) sustenta que "[...] a informação é o fundamento para uma decisão livre e aquele que dispõe de mais recursos informacionais tem melhores condições de fazer uma avaliação melhor sobre determinado risco ambiental" (p.168).

Educação ambiental e participação, desse modo, encontram-se umbilicalmente atreladas, num círculo virtuoso de *conhecimento, informação* e *participação*.

E a *participação* dos indivíduos na gestão do ambiente, no cenário brasileiro, mais do que recomendável, é um desejo, uma imposição da Constituição Federal brasileira em voga, que consagrou em seu artigo 225 um autêntico e indissociável pacto entre Estado e sociedade civil na defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Segundo este artigo:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Vê-se, portanto, que além de criar um *direito fundamental* ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, a CF/88 estabeleceu como um *dever*, tanto do Poder

---

[36] O *princípio da informação*, cada vez mais solidificado no cenário jurídico internacional, impõe aos Estados o dever de disponibilizar aos indivíduos, de maneira clara e compreensível, as informações relativas ao meio ambiente. A Declaração do Rio-92, em uma das frases do princípio 10, afirma que "[...] no nível nacional, cada indivíduo deve ter acesso adequado a informações relativas ao meio ambiente de que disponham as autoridades públicas, inclusive informaçõessobre materiais e atividades perigosas em suas comunidades". A lei 6938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil, em seu artigo 4º, V, estabelece que esta política visará, dentre outros, à divulgação de dados e informações ambientais e à formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico. Segundo Machado (2005), "[...] a informação ambiental deve ser transmitida de forma a possibilitar tempo suficiente aos informados para analisarem a matéria e poderem agir diante da Administração Pública e do Poder Judiciário" (p.88).

Público quanto da coletividade, defendê-lo e preservá-lo, considerando, também, o interesse das gerações vindouras (*princípio da equidade intergeracional*[37]).

O Estado de Direito Ambiental[38], afinal, não é um Estado de "sabichões ambientais" (Canotilho, 2004, p.8), muito menos um Estado que minimiza, dificulta, ou até inviabiliza, a participação dos cidadãos na gestão e proteção dos recursos naturais. Ao contrário, é um Estado que a fomenta e incentiva, porque reconhecedor é da sua importância, tanto para as decisões em si quanto para a *transparência* e *legitimação* dos processos decisórios.

Para Canotilho (2004), "[...] a protecção sistemática e global do ambiente não é uma tarefa solitária dos agentes públicos, antes exige novas formas de comunicação e de participação cidadã" (p.12), e é exatamente por isso que a Constituição brasileira de 1988 é extremamente aberta, num sentido democrático-ambiental (Leite, 2007), tendo, por consequência, firmado um indissociável pacto entre Estado e coletividade, pelo qual ambos assumem deveres, responsabilidades e obrigações com a questão ambiental.

Desse modo, irmanados por laços de *solidariedade intra* e *intergeracional,* Poder Público e sociedade civil devem, num sistema de responsabilidades compartilhadas, proteger e defender o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, tanto para as

---

[37] Nas palavras de Caetano (2007), o princípio da equidade intergeracional "[...] nada mais é do que o princípio da igualdade revestido de um caráter ambiental mais um *plus* espacial e temporal" (p.249). Trata-se, portanto, de considerar os interesses das gerações futuras durante os processos de tomada de decisão presentes, sobretudo naqueles em que houver sério risco de um dano ambiental que possa vir a impedir as gerações vindouras de atender as suas necessidades basilares. Este princípio, portanto, está no âmago da ideia de *desenvolvimento sustentável*, e, nos termos em que fora abraçado pela Constituição brasileira de 1988, não é mera promessa, mas "[...] a expressão de um *compromisso jurídico de solidariedade intergeracional*" (Ayala, 2004, p.249). Destarte, o dever imposto por esta Carta Constitucional em sopesar os interesses das gerações que estão por vir é uma *obrigação política* e *jurídica*, capaz, portanto, de condicionar a atividade do Poder Público e da coletividade ao respeito de tais interesses.

[38] Segundo Benjamin (2007), "A Constituição de 1988 instituiu uma verdadeira ordem pública ambiental, que conduz o Estado de Direito Social e o modelo político-econômico que adota a assumirem a forma de Estado de Direito Ambiental" (p.121). Em termos concisos, o Estado de Direito Ambiental pode ser apresentado como um "Estado de Bem-Estar Ambiental", mais próximo dos cidadãos, e que com eles se mistura, uma vez que pautado por uma gestão efetivamente democrática dos recursos naturais, na qual a apropriação da natureza se dê em consonância com o seu potencial produtivo e com os diversos valores culturais que informam as relações do homem com o meio. Trata-se de um Estado transparente, garantidor de uma democracia participativa (informação + participação) e que "[...] se propõe a aplicar o princípio da solidariedade econômica e social para alcançar um desenvolvimento sustentável, mediante o controle jurídico do uso racional do patrimônio natural" (Capella *apud* Leite, 2007, p.150).

presentes quanto para as futuras gerações, nos termos do mencionado artigo 225 da Carta Magna brasileira.

Assim, para arrematar, sustentamos que educação ambiental, empoderamento, capital social e participação são conceitos-chave que se articulam para abrir esperançosos caminhos à construção de uma *cidadania socioambiental* que supere as relações de *dominação*, *opressão* e *injustiça* (Freire, 1987), possibilitando, assim, a forja de um novo modelo de sociedade, no qual, Estado e coletividade, juntos, possam elaborar modelos de desenvolvimento que sejam, não a expressão de um paradigma *ecocida*[39], mas sim a consagração dos valores emergentes do ambientalismo, como solidariedade, justiça social, equidade intra e intergeracional, gestão participativa dos recursos naturais, diversidade cultural e sustentabilidade ecológica.

PONDERAÇÕES FINAIS

Nesta primeira parte da pesquisa, buscamos construir um mosaico acerca da educação ambiental emancipatória não-formal, motivo pelo qual tentamos abordar, ainda que de forma concisa, em virtude dos limites que são impostos a este trabalho, todos os seus aspectos principais e características mais marcantes.

Esse tarefa revelou-se extremamente importante, uma vez que foi a partir da análise feita nesta sessão inaugural da pesquisa que arrancamos para a análise do nosso objecto de estudo e para a busca por respostas para a pergunta de partida que orientou e direcionou este ensaio.

Antes, porém, de adentrar na discussão sobre a educação ambiental emancipatória em sua dimensão não-formal, realizamos uma aproximação entre a ecologia humana e a educação ambiental, no sentido de revelar as suas interfaces e,

[39] "*Ecocídio* – o assassínio do meio ambiente – corresponde ao inconsciente assassínio perpetrado pelos homens contra a humanidade. Insensato, inacreditável, inconcebível, mas real. Os fatos o confirmam. O ecocídio é cometido em todos os lugares do mundo, em todos os países, em todos os regimes políticos, sociais e econômicos" (Cesarman, 1973, p.14).

com isso, justificar a escolha do tema da nossa pesquisa no âmbito de um mestrado em “Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos”.

Interligadas pela ideia da *transdisciplinaridade*, ecologia humana e educação ambiental propõem uma abordagem articulada, sistêmica e complexa dos fenômenos da vida, e do homem em seu meio, o que abre esperançosos caminhos para uma (re)interpretação do mundo, mais condizente com a indissociabilidade dos meios - natural, cultural, social, político, econômico etc – que lhe dão forma.

Nesse sentido, a educação ambiental, na perspectiva da ecologia humana, lança luzes para a superação da crise ambiental que caracteriza a sociedade moderna, uma vez que esta é, sobretudo, uma crise do conhecimento; uma crise do paradigma da modernidade e dos princípios e valores que o sustentam.

Desse modo, a educação ambiental foi concebida como uma ferramenta estratégica no processo de transição para sociedades sustentáveis, incumbida, especialmente, de operar uma reformulação na forma pela qual os homens compreendem o mundo e a natureza e, num momento seguinte, na maneira com a qual se relacionam entre si e com o ambiente natural no qual estão inseridos.

A EA concebe o meio ambiente em sua *totalidade* e *complexidade* e, com um enfoque *holístico*, *democrático* e *participativo*, estimula o fortalecimento de uma consciência crítica acerca da problemática ecológica, e apresenta a defesa da qualidade do meio ambiente como um valor inseparável do exercício da cidadania.

No cenário brasileiro, a EA começou a aparecer em meados da década de 1970, sob os auspícios de um governo autoritário, ditatorial, que lhe deu um perfil *conservacionista, tecnicista, conservador, ecologizado* e *apolítico*.

Em seus primórdios, portanto, a educação ambiental não estava comprometida com a *libertação dos oprimidos* (Freire, 1987) nem como a transformação *socioecológica*, revelando-se então como uma EA tímida, focada em ações pontuais de conservação e em propostas que não implicassem profundas modificações no modelo econômico vigente.

Este quadro começou a se alterar com o amadurecimento da questão ambiental a nível internacional e com o processo de democratização do Estado

brasileiro, quando foi se forjando a ideia de uma educação ambiental *crítica*, *política*, comprometida com a renovação cultural, ética e política da sociedade, com a superação das inequidades socioeconômicas e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Começava então a surgir uma educação ambiental *transformadora, crítica, libertária, emancipatória*.

Segundo Loureiro (2004), as influências teóricas e pedagógicas que vêm moldando a EA *emancipatória* são variadas, indo da educação popular e da pedadogia freireana aos "ecossocialistas" (Boaventura de Sousa Santos e Enrique Leff), passando pelas influências da abordagem histórico-social crítica, da Escola de Frankfurt e do paradgima da complexidade (Edgar Morin).

De acordo com seus defensores, dentre os quais nos posicionamos, a EA emancipatória entende a educação como um instrumento de *transformação social*, inspirado no fortalecimento dos sujeitos e no exercício da cidadania, no sentido da superação das formas de *dominação* capitalistas e na geração de formas plurais, democráticas e sustentáveis de desenvolvimento.

A EA emancipatória busca *libertar* e *revolucionar* os indivíduos, tornando-os cidadãos ativos na superação das inequidades das relações sócioeconômicas vigentes, na geração de uma ética que se possa dizer ecológica e na construção de um patamar civilizatório que seja a expressão de uma nova (e sustentável) forma de relação entre homem, sociedade e natureza.

Por isso, ela difere completamente da EA tida como *convencional*, eis que esta tem uma concepção *reducionista*, *fragmentada* e *despolitizada* da questão ambiental, e direciona-se para mudanças sutis nos padrões de desenvolvimento vigentes, que não impliquem, por isso, a mudança da atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais.

A EA emancipatória, por seu turno, projeto pedagógico-político de transformação social, compreende a temática ambiental em toda a sua *complexidade*, adotando uma postura *crítica* que promove a *participação* e o *exercício da cidadania* como formas de *superação* das relações de *opressão/dominação* e de construção de

uma sociedade apoiada em princípios e valores como sustentabilidade ecológica, justiça social e solidariedade.

E exatamente por trazer em seu âmago esta elevada carga *revolucionária* é que a educação ambiental (emancipatória) não pode ser substiuída pela "Educação para o Desenvolvimento Sustentável".

Isso porque o termo EDS opera uma colonização e um esvaziamento dos ideais emancipatórios intrínsecos à Educação Ambiental (Emancipatória) e, com uma elevada carga tecnocêntrica e economicista, objetiva a continuidade dos processos de dominação da natureza pela lógica do capital e pela razão científica através de um "conservadorismo dinâmico" por meio do qual se promovem mudanças discursivas e/ou cosméticas destinadas tão-somente a possibilitar a mantença do modelo de sociedade/desenvolvimento vigente.

Assim, posicionamo-nos ao lado daqueles que refutam a subsituição do termo Educação Ambiental (Emancipatória) pelo Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na medida em que aquele é o que melhor se adequa aos reais propósitos deste projeto pedagógico-político transformador, que revela-se ainda mais *revolucionário* quando realizado em sua dimensão não-formal.

A educação não-formal, afinal, está umbilicalmente ligada aos conceitos de cultura política e de educação social/popular, revelando-se como uma prática educativa que se dá na *práxis* social, por meio de uma pedagogia dialógica e emancipatória que busca a formação de cidadãos aptos a superarem os problemas que afetam diretamente os seus modos de vida, e a participarem ativamente na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável.

A EA emancipatória, em seu prisma não-formal, portanto, compromete-se com a *libertação dos oprimidos* (Freire, 1987), com a geração de uma ética que se possa dizer ecológica e com a formação de cidadãos ativos e participativos, engajados na superação das inequidades socieconômicas que marcam a sua realidade e na construção de novas vias de desenvolvimento, que respeitem os seus laços culturais com o meio e que orientem-se ao alcance da qualidade de vida em todas as suas

dimensões, tanto para as presentes quanto para as futuras gerações (princípio da equidade intergeracional).

Ancorada na pedagogia dialógica de Freire (1987), a EA emancipatória propõe o *desvelamento* do mundo, a *problematização* da realidade vivida e a *emancipação* dos sujeitos dos quadros de opressão/manipulação/desigualdade no qual se encontram, o que abre as portas para a reconstrução da sociedade moderna, no sentido da forja de um novo patamar civilizatório, que seja marcado pela harmonia e sustentabilidade das interrelações entre os meios natural, cultural, social, econômico etc.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Nesta segunda parte do nosso trabalho, cuidaremos de apresentar e analisar o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Para isso, num primeiro momento, oferecemos uma visão geral, panorâmica, do projeto 'Histórias de Quintal', momento no qual discutiremos os seus objetivos, grupo-alvo, localização geográfica, contexto sócio-ecológico-econômico etc.

Já num segundo momento, mergulharemos de forma um pouco mais profunda em nosso objeto de investigação, oportunidade na qual apresentaremos as atividades que foram realizadas no âmbito deste projeto no ano de 2012.

Para facilitar o nosso trabalho e a compreensão acerca da matéria, elaboramos tópicos específicos para os principais blocos de atividades desenvolvidas, o que, esperamos, facilitará a organização da informação e, consequentemente, contribuirá para um melhor entendimento a respeito dos temas e questões que iremos debater.

CAPÍTULO 4 – O PROJECTO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL'

Cuidaremos aqui, neste primeiro capítulo da segunda parte da nossa pesquisa, de oferecer uma visão geral do projeto 'Histórias de Quintal', apresentando então todas as informações que possam ser relevantes para uma escorreita compreensão acerca de seus pontos mais importantes.

4.1. A ONG

'Histórias de Quintal' é um projeto da organização não-governamental EMCANTAR[40], que, desde 1996, atua nas áreas da Cultura, Educação e Meio Ambiente, nas cidades mineiras de Araguari e Uberlândia, desenvolvendo ações em duas frentes de atuação, quais sejam:

a) 'Grupo Artístico EMCANTAR': trabalho musical que, mesclando tradição e inovação, tem nos elementos da cultura popular brasileira a sua matéria prima, e objetiva primordialmente a construção de uma concepção de arte capaz de propocionar um novo olhar sobre a vida e de promover um *encantamento* com o mundo e um sentido de pertencimento e cidadania, possibilitando, assim, uma maior compreensão e apropriação da cultura nacional.

   No âmbito desta ação, o grupo EMCANTAR gravou o 'CD EMCANTAR' (1999) e o 'CD MUTIRÃO' (2003); gravou e lançou o 'KIT PARANGOLÉ – Canções e Brincadeiras (2009), composto por um média metragem, um CD de playback, um livreto e um CD de canções e brincadeiras populares; gravou e lançou o álbum 'Escutatória' (2012) e já realizou mais de 500 apresentações artísticas.

b) Ações e Projetos Educacionais: a instituição desenvolve projetos de formação continuada e oficinas com foco em 'Vivências Artísticas e Educação Socioambiental', envolvendo educadores e alunos de escolas públicas, associados de instituições empresariais parceiras, além de crianças e jovens da comunidade das cidades mineiras de Araguari e Uberlândia.

---

[40] www.emcantar.org

> Em toda a experiência artístico-educacional da organização foram envolvidos mais de 1.000 educadores, 15.000 alunos e 500 pessoas da comunidade. Foram produzidos 07 livros (2006 a 2011) com alunos participantes dos projetos e foi gravado um CD ('Arte de Fato' – 2008) com crianças de 06 a 12 anos, estudantes da rede pública de ensino de Uberlândia, dentre outros resultados[41].

A organização EMCANTAR já recebeu diversos prêmios, títulos e certificações pela sua atuação[42], e é uma entidade reconhecida e admirada em Uberlândia e região. Tem como missão "empreender ações de transformação individual e social, promovendo vivências artístico-culturais, atividades de formação continuada e práticas socioambientais"[43].

E, como visão, "contribuir para um modo de vida fundado no encantamento com o mundo, na cooperação entre os indivíduos e no relacionamento responsável com o espaço ocupado"[44].

Por último, como diretriz de suas ações relativas ao meio ambiente, o EMCANTAR tem uma concepção socioambeintal que "[...] visa consolidar práticas consistentes que, realizadas no dia-a-dia, promovam novas posturas e outros olhares sobre o mundo em que vivemos"[45].

Essa perspectiva sugere a análise e a (re)inserção do ser humano como parte da natureza e a promoção de um pensamento socioambiental que insira, na prática da vida, a crença de que todos os organismos estão profundamente inter-relacionados com o seu ambiente, que não se limita à sua faceta ecológica.

Partindo desse pressuposto, o EMCANTAR entende que "[...] não há como separar cultura e meio ambiente, pois a forma como as pessoas vivem e desenvolvem

---

[41] Para mais resultados do grupo EMCANTAR: http://www.emcantar.org/emc10.qps/Ref/QUIO-6SWUTU Acesso em 18.02.2013

[42] Acesse http://www.emcantar.org/emc10.qps/Ref/QUIO-6SWUTU para descobrir as conquistas da ONG EMCANTAR. Acesso em 18.02.2013

[43] Fonte: http://www.emcantar.org/ Acesso em 17.04.2013

[44] Fonte: http://www.emcantar.org/ Acesso em 17.04.2013

[45] Fonte: http://www.emcantar.org/ Acesso em 17.04.2013

seus hábitos influenciam diretamente o espaço onde elas se encontram e vice-versa [...]"[46].

4.2. Descrição do projecto

O projecto 'Histórias de Quintal' é o resultado da parceria entre o EMCANTAR e o Instituto Algar, no âmbito do *Programa Algar Transforma*.

O Instituto Algar é uma organização sem fins lucrativos criada em Janeiro de 2002 com o objetivo de coordenar e orientar os programas sociais do Grupo Algar[47]. Tem como visão "contribuir para o desenvolvimento do ser humano, visando a sustentabilidade social e ambiental"[48], e, como missão, "educar, articular e mobilizar pessoas e organizações para a prática da sustentabilidade"[49].

Para isso, desenvolve os seus projetos em três frentes, quais sejam: *Programa Algar Educa*[50], *Programa Algar Lê*[51] e *Programa Algar Transforma*.

O *Algar Transforma* é um programa de Educação Integral que oferece a crianças e adolescentes da região Leste de Uberlândia atividades nas áreas de Cultura e Artes, Educação Ambiental e Cultura Digital.

É realizado pelo Instituto Algar com cooperação educacional, e eventualmente execução, do EMCANTAR, em parceria com escolas públicas e instituições comunitárias do setor leste de Uberlândia. Tem como objetivo, por meio de ações de Educação

---

[46] Fonte: http://www.emcantar.org/ Acesso em 17.04.2013

[47] O nome *Algar* vem das iniciais de seu fundador, Alexandrino Garcia, que, em 1954, constituiu em Uberlândia a CTBC, uma empresa de serviços de telefonia. Atualmente, o Grupo atua nos setores da TI/Telecom, Agro, Serviços e Turismo. Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/conteudo.aspx?cont=25 Acesso em 15.04.2013

[48] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/conteudo.aspx?cont=17 Acesso em 15.04.2013

[49] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/conteudo.aspx?cont=23 Acesso em 15.04.2013

[50] O Algar Educa é um Programa de formação de educadores voltado para o desenvolvimento de propostas de Educação Integral. Contém atividades presenciais e a distância. Supõe a realização de tarefas decorrentes dos encontros de formação e orientadas no decorrer do Programa. Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/programas_sociais.aspx?id=20 Acesso em 15.04.2013

[51] O Algar Lê é um programa de formação continuada de educadores da rede pública de ensino fundamental de Uberlândia-MG. É desenvolvido por meio de oficinas de educação, focadas no uso de jornal impresso em sala de aula como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do 1º ao 9º anos. O programa é uma iniciativa do Instituto Algar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, por meio do CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/programas_sociais.aspx?id=21 Acesso em 15.04.2013

Integral no contraturno escolar, promover o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes que sejam da região leste da cidade, e que aí estudem em escolas públicas.

Em entrevista que segue anexada a esta pesquisa, Ana Carolina Ferreira Francisco, que desde 2011 gerencia este programa, diz que ele surgiu para complementar a atuação das escolas, que na maioria das vezes não têm estrutura, recursos humanos e metodologias para desenvolverem atividades nas áreas de Cultura e Artes, Educação Ambiental e Cultura Digital, que são macrocampos tidos pelo Ministério da Educação e Cultura brasileiro como fundamentais ao pleno e satisfatório desenvolvimento humano do aluno, e que devem, por isso, fazer parte das propostas de Educação Integral.

E é justamente no âmbito deste programa que nasceu o 'Histórias de Quintal'.

Conforme Ana Carolina, o projeto leva este nome "poético" para remeter à infância que ela e as pessoas de um modo geral daquela cidade tiveram, nos quintais das casas, numa época em que as relações com a família e os amigos eram diferentes, mais pessoais. De acordo com ela, este nome procura fazer referência ao aspecto acolhedor do quintal, espaço de diversão em família e de compartilhamento de histórias, sobretudo em uma cidade bucólica como Araguari, onde ela nasceu.

Nesse sentido, o projeto objetiva sensibilizar, despertar a paixão pelo mundo, abrindo os olhos dos alunos para o fato de que eles são seres vivos, estão vivos num mundo que os cerca, e participam deste mundo.

'Histórias de quintal', assim, reconhece que tudo está interligado com tudo, e promove uma percepção do 'eu no mundo, eu com o mundo, e o meu mundo', abrindo caminhos para uma educação ambiental realizada pelos meios da arte e da sensibilidade.

O projeto tem, então, como objetivo principal educar *socioambientalmente* as crianças e jovens, fazendo-os perceber que eles têm responsabilidades no mundo do qual participam e, a partir daí, provocar uma mudança em seus hábitos e posturas diários.

Para atingir esse objetivo, o EMCANTAR pensou em oficinas de criação, produção e teoria nas quais as questões socioambientais pudessem ser trabalhadas de forma interativa, participativa e dinâmica, através de um conjunto de atividades que pudessem não apenas *informar* os alunos, mas, especialmente, incentivá-los a tornar os seus hábitos sustentáveis, social e ecologicamente falando.

Tais atividades englobavam, dentre outros, oficinas de produção de objetos decorativos e acessórios a partir de materiais recicláveis, exibição de filmes e documentários, e trabalhos de campo. O eixo norteador do projecto é a *pedagogia dos 4R's* - Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar - e a das *3 ecologias* - individual, social e ambiental -, que são trabalhadas de forma dinâmica e participativa nas ações realizadas.

O projecto, portanto, é uma investida na educação ambiental não-formal que busca, a partir dessas oficinas, promover a conscientização *socioambiental* do grupo-alvo, despertando-lhes o interesse pela questão ecológica, promovendo a mudança de seus hábitos diários e, por conseguinte, motivando-os a atuar, individual e coletivamente, no sentido da melhoria das suas condições de vida e do mundo como um todo.

As oficinas foram concebidas para serem espaços democráticos de partilha de ideias e experiências, nos quais os participantes pudessem expressar a sua criatividade e adquirir conhecimento por meio de técnicas pedagógicas participativas, fundadas na sua ampla e direta participação.

Formado por um amplo e diverso leque de atividades, com eixo na produção de artigos a partir de materiais recicláveis, o projeto 'Histórias de Quintal' busca conscientizar *socioecologicamente* o público-alvo e, durante este processo, e como decorrência dele, formar cidadãos conscientes do mundo que os cercam e determinados a agir, diretamente, na construção de uma nova sociedade.

A sua primeira edição foi em 2011[52], mas, no âmbito desta pesquisa, analisaremos apenas as atividades do ano de 2012, uma vez que um estudo completo

[52] As raízes do projecto, contudo, estão nas atividades de educação ambiental que o EMCANTAR desenvolve desde 2009, sendo, portanto, o resultado das bem sucedidas experiências da organização nesta área.

do projeto, desde a sua versão inaugural, demandaria um aprofundamento da pesquisa que extrapolaria os limites impostos a um estudo de mestrado.

As oficinas, em 2012, tiveram uma carga horária semanal de 06 (seis) horas[53], tendo sido realizadas de terça à quinta-feira, das 14h às 16h, no CESAG – Clube Centro Esportivo Alexandrino Garcia, localizado no Bairro Alvorada, na rede Leste da cidade de Uberlândia.

Os atores envolvidos neste projeto são o seu patrocinador – Instituto Algar -, a ONG Casa[54], a 'Orquestra Jovem'[55] e o CESAG[56].

4.3. Objetivos do projecto

O projecto 'Histórias de Quintal' possui três objetivos magnos:

a) Realizar um processo de formação ambiental;
b) Trabalhar com a criatividade dos participantes e o uso de materiais recicláveis para a construção de novos objetos;
c) Estimular a capacidade de resolver problemas, sensibilizar e mobilizar, criando posturas e hábitos socialmente responsáveis.

De acordo com Ana Carolina, o objetivo primordial do projeto é dar uma nova percepção do mundo, da vida, para os alunos, provocando então uma mudança nos seus hábitos e posturas diários.

E como objetivos específicos, segundo ela, estariam promover o conhecimento da realidade acerca dos materiais recicláveis da cidade, e apresentar a *pedagogia dos 4R's* e das *3 Ecologias*.

---

[53] Esta carga horária foi uma aposta dos gestores do projecto, uma vez que, no ano anterior, por exemplo, as oficinas ocorriam apenas uma vez por semana, e duravam duas horas; muitas vezes, inclusive, tinham a duração de apenas 50 minutos, conforme nos relatou em entrevista Samantha Silva, responsável pelo projecto em 2012.
[54] http://ongcasa.org.br/2000inove/
[55] http://orquestrajovemdeuberlandia.blogspot.com.br/p/sobre-o-projeto.html
[56] Centro Esportivo Social Alexandrino Garcia, localizado na Rua Maria Augusta de Morais, 04, Conjunto Alvorada, Uberlândia, MG, Brasil.

4.4. Caracterização socioeconômica da região

O projeto 'Histórias de Quintal' é desenvolvido na cidade de Uberlândia, localizada na Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba[57], Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil.

O Sudeste é formado pelos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo e, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE[58], em 2010, é a região mais populosa do Brasil, com 80.364.410 habitantes. Tem uma extensão territorial de 924.511,3 quilômetros quadrados, e é a mais desenvolvida região brasileira, a principal responsável pela geração de riquezas econômicas do país (56,4% do Produto Interno Bruto – PIB – nacional)[59].

O Setor Terciário é o principal segmento de atividade desta região, que possui também uma agricultura dinâmica e diversificada, destacando-se o cultivo de café, laranja e cana-de-açúcar. Além disso, Minas Gerais possui grandes reservas de ferro e manganês, e a maioria do petróleo produzido no país é extraída na bacia de Campos, no Rio de Janeiro[60].

O estado de Minas Gerais possui uma superfície de 586.522,122km2, e seu território fica entre os paralelos 14º13'58" e 22º54'00" de latitude sul, e os meridianos de 39º51'32" e 51º02'35" a oeste de Greenwich.

Com uma população de 19.597.330 habitantes, MG[61] tem uma densidade demográfica de 33,41 habitantes por quilômetro quadrado, e é formada por 853 municípios[62], dentre os quais Uberlândia, que, com uma população de 604.013 pessoas, é um dos mais importantes do estado.

---

[57] O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) divide Minas Gerais em 12 mesorregiões e 66 microrregiões, o que, segundo este órgão, tem aplicações importantes na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias. Fonte: http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044 Acesso em 09.03.2013

[58] Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br)

[59] Fonte: http://www.brasilescola.com/brasil/a-regiao-sudeste.htm Acesso em 09.03.2013

[60] Fonte: http://www.brasilescola.com/brasil/a-regiao-sudeste.htm Acesso em 09.03.2013

[61] Sigla oficial do estado de Minas Gerais.

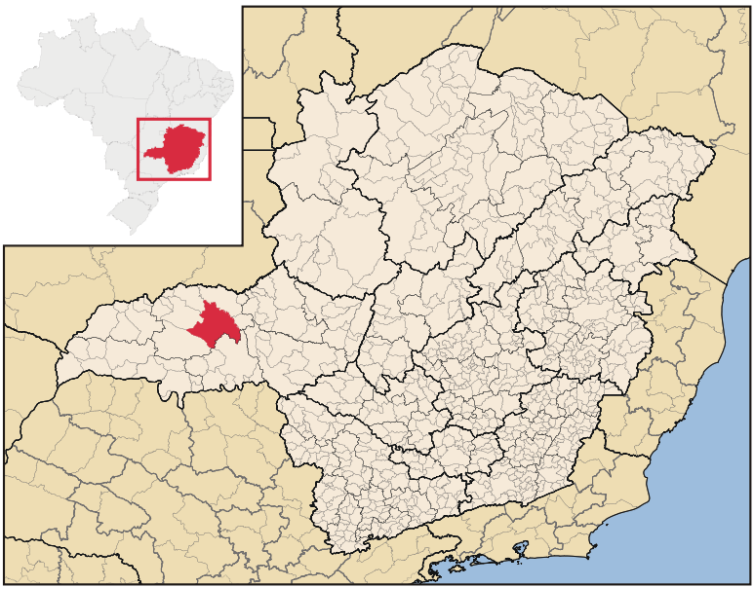
[62] Censo IBGE 2010.

Mapa 1. Região Sudeste

Fonte: IBGE

Uberlândia ocupa uma área de 4.115km2, localizada nos biomas do Cerrado e da Mata Atlântica[63]. A vasta maioria de sua população vive na zona urbana (587.266 habitantes) e a sua densidade demográfica é de 146,78 habitantes por km2[64].

Mapa 2. Localização de Uberlândia em Minas Gerais



Fonte: Wikipédia

[63] Fonte: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/265.pdf Acesso em 26.02.2013
[64] Fonte: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/265.pdf Acesso em 26.02.2013

Principal cidade do Triângulo Mineiro[65], com uma receita que vem majoritariamente do Setor Terciário[66], Uberlândia sofreu um crescimento populacional acelerado nos últimos dez anos (Tabela 1).

Tabela 1. Crescimento populacional

Crescimento populacional 2000-2010			
Área	**2000**	**2010**	**%**
Urbana	488.982	587.266	20,1%
Rural	12.232	16.747	36,9%
Totais	501.214	604.013	20,5%

Fonte: IBGE

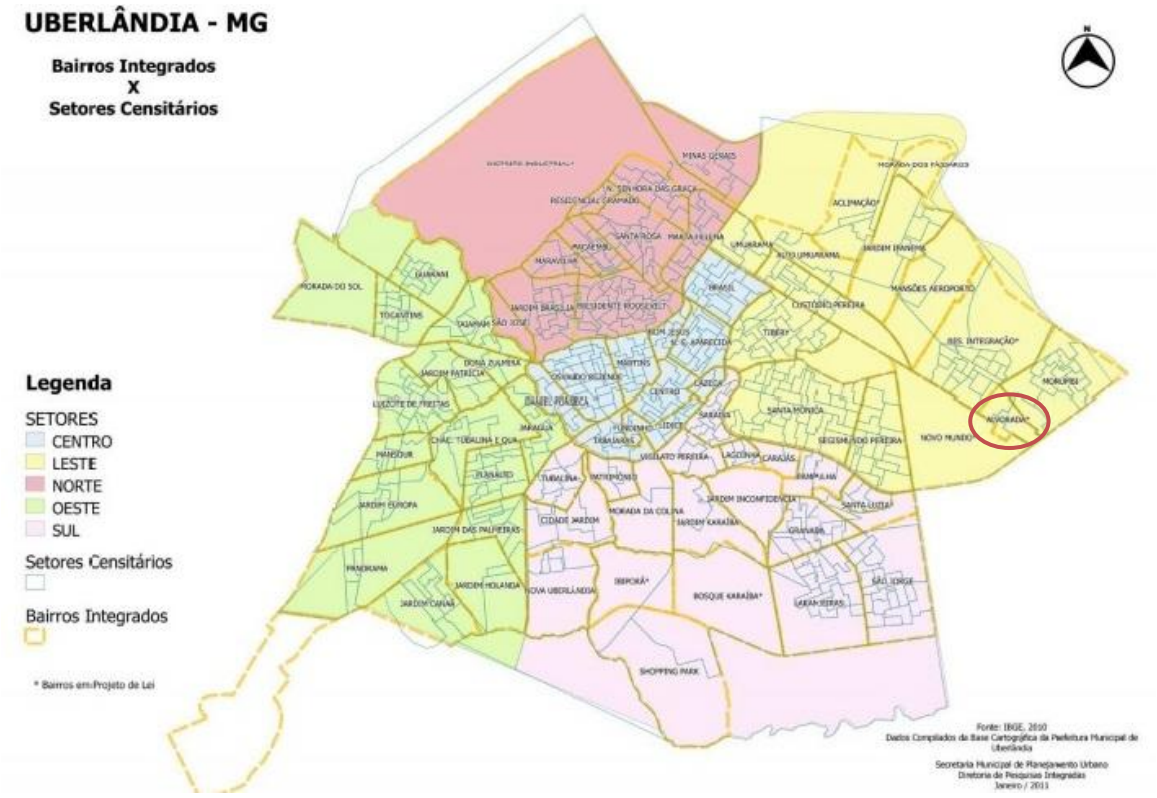
A população da cidade é majoritariamente jovem e, no que tange aos grupos de idade, jovens do sexo feminino com idade entre os dez (10) e os dezenove (19) anos (faixa etária do público-alvo do projecto em estudo no ano de 2012) representam 7,89% de sua população.

As atividades do projeto 'Histórias de Quintal' são realizadas na sede campestre do CESAG, localizada no periférico bairro Alvorada, que fica às margens da rodovia BR-452 e faz parte da região do *Grande Morumbi*, composta pelos bairros Alvorada, Joana Darc, Dom Almir, São Francisco, Celebridade, Prosperidade, Jardim Sucupira e Vila Marielza, todos na zona leste da cidade.

[65] "Triângulo Mineiro" é uma das dez regiões de planejamento estabelecidas pelo governo estadual de Minas Gerais. As outras nove são: Alto Paranaíba, Central, Centro-Oeste de Minas, Jequitinhonha/Mucuri, Mata, Noroeste de Minas, Norte de Minas, , Rio Doce e Sul de Minas. Fonte: http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5671-regioes-de-planejamento/69548-as-regioes-de-planejamento/5146/5044 Acesso em 09.05.2013

[66] Fonte: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1430.pdf Acesso em 26.02.2013

Figura 1 Mapa de bairros de Uberlândia



Fonte: IBGE

Como se percebe pelo mapa acima, o bairro *Alvorada* é pequeno e limitado pelos bairros Morumbi, Novo Mundo e BPS Integração.

Já na figura 2 (na página seguinte) apresenta-se a localização da sede campestre do CESAG, onde foram realizadas as atividades do projecto ora analisado.

Segundo o Censo de 2010 do IBGE, o *Grande Morumbi* conta com uma população de mais de 18.000 habitantes, e conforme o SIAB – Sistema de Informação de Atenção Básica -, elaborado pela Secretaria de Assistência à Saúde[67], os bairros *Alvorada* e *Sucupira* possuem, juntos, uma população de 5.875 habitantes.

De acordo com este mesmo documento, o abastecimento de água pela rede pública atende 92,32% das casas, e a coleta pública de lixo é realizada em 99,83% das residências. Além disso, apenas 6,04% da população dessa área possui acesso a planos de saúde privados; todo o restante depende do sistema público de saúde.

[67] Este documento nos fora cedido pelo EMCANTAR e está anexado ao final desta pesquisa.

Ainda segundo este levantamento de dados, 76,65% das crianças entre 7 (sete) e 14 (catorze) anos estão na escola, e o índice de alfabetização dos que possuem 15 ou mais anos de idade atinge a marca de 96,23%.

Figura 2. Localização da sede campestre do CESAG

Fonte: Google Maps

E consoante um levantamento feito pelo EMCANTAR, que igualmente segue anexado a esta pesquisa, a região do *Grande Morumbi* possui um total de 12 (doze) escolas, todas da rede pública.

De modo geral, Ana Carolina descreve assim a região do *Alvorada*:

> Bairros localizados na periferia da cidade, em local afastado do centro da cidade, com casas oriundas, em sua maioria, de ocupação. Os adultos, quando trabalham, é fora da região e, em sua maioria, em empregos informais. Quando as mães trabalham, deixam as crianças com vizinhos ou irmãos mais velhos. Os jovens começam a trabalhar cedo para complementar a renda. A escolaridade dos adultos é baixa. As famílias não apresentam viver na extrema miséria, mas têm dificuldades de acesso a cultura, por exemplo. Estão localizados nessa região o presídio Jacy de Assis e o CSEU (Centro Socioeducativo de Uberlândia). Isso faz com que muitas famílias dos presidiários morem na região. Além disso, há apenas uma

praça (na região). Com exceção das escolas públicas (06) e algumas creches, há carência de espaços públicos de lazer, formação e convivência (praças, centros esportivos, bibliotecas comunitárias, espaços culturais etc.)[68].

4.5. Público-alvo

O projeto tem como público-alvo crianças e adolescentes moradores dos bairros da Rede Leste da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

No ano de 2012, o grupo-alvo do programa variou entre três (03) e oito (08) adolescentes do sexo feminino, com idades entre doze (12) e dezessete (17) anos[69].

Consoante Ana Carolina, um dos critérios para a escolha do grupo-alvo foi o fato de os candidatos serem da região leste da cidade e, ainda, estudantes de escolas públicas.

Outro critério foi o da idade. A idade mínima para participação nos projetos do âmbito do Programa Algar Transforma é de sete (07) anos, mas, especificamente para o "Histórias de Quintal", pensou-em em trabalhar com jovens a partir de onze (11), doze (12) anos, uma vez que o projecto envolvia trabalhos com conceitos mais profundos (Pedadogia dos 4 R's, 3 Ecologias) e atividades de produção.

Segundo Ana Carolina, havia um número limite de 20 participantes, para que, desse modo, as atividades pudessem trazer mais resultados, o que fatalmente não aconteceria se o número de alunos fosse muito grande.

E de acordo Samantha Silva, líder das oficinas[70], esta redução no número de participantes foi um avanço em relação às experiências embrionárias do projecto, uma vez que antes, dado ao elevado número de crianças envolvidas, não era possível fazer

---

[68] Ana Carolina enviou-nos esta apresentação da região por email (que também segue anexado a esta pesquisa). Não há dados oficiais nem uma apresentação oficial do perfil socioeconômico desta região, motivo pelo qual pedi que Ana Carolina, que há anos atua nesta área, me desse as suas impressões a este respeito.

[69] Em 2012, o projecto também teve a participação de Luana Graziela Rosa de Almeida, 24 anos, que trabalha fazendo a limpeza do local onde foram realizadas as oficinas e que, por ter demonstrado interesse no projecto, foi convidada pelo EMCANTAR para dele participar.

[70] Conforme nos disse em entrevista, Samantha Silva explica que o EMCANTAR prefere utilizar a expressão 'líder', e não 'coordenadora', porque aquela melhor reflete o desejo de *horizontalização* das hierarquias da organização, que procura meios efetivamente democráticos e participativos de gerir e desenvolver os seus projectos.

um trabalho mais consistente, e que pudesse, por isso, viabilizar resultados mais sólidos, duradouros.

Em Março de 2012, seis (06) jovens iniciaram o projeto, número esse que permaneceu no mês seguinte. Em Maio, outra adolescente entrou no grupo, totalizando então sete (07) jovens diretamente envolvidas com o projeto. Em Junho, o projeto teve o seu maior grupo-alvo, oito (08) participantes. Em Agosto, contudo, três (03) alunas deixaram o projeto, o que significou a redução do público-alvo para cinco (05) participantes. Em Setembro, por sua vez, outra jovem deixou o projeto, reduzindo ainda mais o grupo-alvo do projeto, que então passou a ter quatro (04) participantes (índice de evasão de 50%, se comparado ao mês de Junho). Já em Outubro, mais uma jovem deixou o projeto, de modo que, em 2012, o projeto 'Histórias de Quintal' foi finalizado com apenas três (03) participantes.

Segundo Ana Carolina e Samantha Silva, esta evasão ocorreu especialmente pelo fato de as jovens necessitarem sair à procura de emprego para complementar a (baixa) renda familiar, ou então terem que arcar com os cuidados dos irmãos menores.

Ainda segundo elas, muitos jovens nessa idade procuram cursos profissionalizantes para terem melhores oportunidades de trabalho, ou então preferem se dedicar integralmente aos estudos para terem chances de serem aprovados nos concorridos processos seletivos das universidades federais.

De acordo com elas, esta dificuldade está presente em várias organizações que trabalham com um grupo-alvo nessa faixa etária, e isto foi, talvez, segundo elas, o principal e único problema do projecto em 2012.

4.6. Atividades desenvolvidas em 2012

Para o alcance dos objetivos buscados pelo projeto, no ano de 2012, foram pensadas as seguintes atividades:

a) Oficinas de reciclagem;
b) Oficinas teóricas – *Pedagogia dos 4R's*, Consumo Consciente e Sustentabilidade, e *3 Ecologias*;

c) Visita ao Aterro Sanitário de Uberlândia e à ARCA – Associação de recicladores e catadores autônomos de Uberlândia;
d) Exibição de filmes e documentários;
e) Encontro e diálogo com os pais;
f) Exposição dos materiais produzidos em eventos do Instituto Algar;
g) Criação de um diário de comportamento ambiental;
h) Publicação de notícias do projeto no blog do 'Programa Algar Transforma'[71];
i) Organização de uma Feira Ecológica.

4.7. Indicadores

Para avaliar as atividades desenvolvidas pelo projecto, e descobrir os seus resultados, a organização EMCANTAR pensou nos seguintes indicadores:

a) 'Percepção da problemática': questionário semestral sobre as questões trabalhadas - consumo consciente, sustentabilidade etc. -, com o objetivo de observar o impacto do projeto sobre o conhecimento dos participantes acerca da problemática socioambiental;
b) 'Comportamento sustentável': por meio de uma planilha de hábitos recomendáveis e de diários dos participantes, observar, bimestralmente, a mudança – ou não – de seus comportamentos no que se refere à temática socioambiental, em resultado da formação vivenciada no projeto;
c) 'Feira Ecológica': exposição dos produtos criados ao longo do ano e, através de um relatório, observar os resultados práticos do processo de formação desenvolvidos no ano.

CAPÍTULO 5 – AS ATIVIDADES DO PROJECTO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL' EM 2012

Neste capítulo, apresentaremos de forma um pouco mais detalhada as atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projecto em estudo no ano de 2012.

Não estudamos as edições anteriores do projeto, uma vez que tal aventura demandaria um estudo mais longo e aprofundado, incompatível, portanto, com as diversas limitações impostas a uma pesquisa de mestrado.

[71] http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/

Para facilitar a apresentação dos dados e melhor organizar as informações que aqui serão apresentadas e discutidas, criamos tópicos específicos para cada grupo de atividades desenvolvido no projecto, esperando, com isso, acima de tudo, possibilitar uma compreensão clara e precisa do nosso objeto de estudo.

5.1. Oficinas de reciclagem

As oficinas de reciclagem são o núcleo do projeto em estudo, as atividades-eixo em torno das quais todas as outras gravitam.

Durante todo o ano de 2012, foram realizadas mais de 40 oficinas de produção de artigos a partir de materiais recicláveis (tais como garrafas PET, folhas de jornais e revistas, retalhos de tecido), totalizando uma carga horária superior a 80 horas.

Segundo Samantha Silva, em entrevista anexada a esta pesquisa, a cada um ou dois meses, escolhia-se um material reciclável e, então, ela, enquanto responsável pelas oficinas, explicava, conversava e refletia com os participantes a seu respeito, aproveitando esta oportunidade para discutir questões relacionadas ao consumo consciente, ao consumismo, etc.

Assim, as atividades de reciclagem funcionavam como um *tema problematizador* para a discussão de questões socioecológicas, não funcionando tão-somente como uma atividade-fim, o que as tornaria um mero exercício lúdico e criativo.

Através destas oficinas, ela buscava trabalhar a *Pedagogia dos 4R's* (Repensar, Reutilizar, Reaproveitar e Reciclar) e a das *3 Ecologias*, além de buscar o fortalecimento da autoestima das alunas e o incremento da sua criatividade. Ainda, tais oficinas abriam vias para novas fontes de renda para as alunas, uma vez que muitas delas passaram a criar materiais recicláveis para vender.

Também, estas oficinas trabalhavam a comunicação, o diálogo, a sensibilidade e a pesquisa, apresentando a Internet não apenas como mera diversão, mas também como importante fonte de pesquisa acerca das questões socioambientais.

De acordo com Samantha, estas oficinas eram uma forma mais dinâmica, interativa, lúdica e participativa de construção do conhecimento e, também, uma forma de *valorizar* e *valorar* o material utilizado, o que oferecia maiores chances de mudança dos hábitos e posturas diários dos alunos.

Para ela, estas oficinas eram a atividade preferida das alunas, pois, além de aprenderem sobre as questões ecológicas e socioambientais de uma maneira divertida, elas também adquiriam habilidades que lhe dariam possibilidades de renda.

Na sequência, algumas fotos das oficinas e dos materiais produzidos[72].

Foto 1. Alunas durante oficinas de produção com materiais recicláveis

[72] As fotos que ilustram esta parte da pesquisa foram-nos gentilmente cedidas pelo EMCANTAR.

Foto 2. Pulseiras feitas a partir de materiais recicláveis

Foto 3. Bolsa feita a partir de folhas de jornal

5.2. Filmes e documentários

Durante o projecto, as alunas tiveram a oportunidade de assistir a alguns filmes e documentários que foram criteriosamente escolhidos pela coordenadora das oficinas, Samantha Silva.

O objetivo primordial desta atividade era, segundo ela, 'causar um impacto' nas jovens, despertando-lhes o senso crítico e abrindo-lhes os olhos para novas realidades. Além disso, esta atividade buscava promover uma inserção cultural, oferecendo às alunas a possibilidade de acesso a bens culturais antes inalcançáveis.

Buscava-se, desse modo, trabalhar o *Repensar*, complementando as discussões e trabalhos com os materiais recicláveis. Para Samantha Silva, o *repensar* não diz respeito tão-somente a uma reflexão sobre os hábitos cotidianos, mas envolve também a visão de mundo, razão pela qual ela escolheu filmes que pudessem fazer as participantes enxergar a vida sob um prisma novo, diferente.

Além disso, estes filmes serviram também para promover um acesso à cultura, uma vez que as jovens, residentes numa área pobre e periférica da cidade, estão excluídas, também, culturalmente falando.

Segundo Samantha Silva, em razão dos limites impostos pela carga horária diária das oficinas, muitas vezes uma atividade com os filmes e documentários era realizada em duas, ou eventualmente até três oficinas, o que ocorria da seguinte maneira: primeiramente, ela fazia uma breve apresentação do filme, e somente depois o exibia. Então, em casa, as alunas escreviam suas observações no 'Diário de Comportamento Ambiental' e, na oficina seguinte, discutiam e conversavam a respeito do filme, além de trabalhar com materiais relacionados à sua temática.

Os filmes e documentários que as alunas assistiram em 2012 foram: 'Ilha das Flores'[73], 'Nascidos em bordéis'[74], 'O fabuloso destino de Amelie Poulain'[75], 'Erin

---

[73] Para informações acerca deste filme: http://www.filmesbrasileiros.net/ilha-das-flores/ Acesso em 14.05.2013

[74] Sobre este filme: http://www.filmesdecinema.com.br/filme-nascidos-em-bordeis-6702/ Acesso em 14.05.2013

Brockovitch'[76], 'A história das coisas'[77], 'Lixo extraordinário'[78] e, finalmente, um vídeo sobre um instituto de reciclagem de Uberlândia.

De acordo com Samantha, o filme que mais marcou as alunas foi o 'Nascidos em bordéis', uma vez que ele destruiu a visão romantizada da Índia, então propagada por uma telenova brasileira da época. Ainda, este filme mostrou às jovens uma realidade parecida com a sua, o que lhes despertou para a universalidade de alguns dos seus problemas.

Outro filme que as impressionou sobremaneira foi 'Erin Brockovitch', relatou-nos Samantha Silva. Isso porque, segundo ela, a personagem do filme apresentou-se às meninas como uma heroína, uma mulher forte e determinada que lutou pela sua comunidade e pelo meio ambiente.

Este filme, segundo Samantha, inspirou as participantes, que, logo após o filme, já diziam que gostariam de ser como Erin Brockovitch.

Foto 4. Alunas assistindo a um filme durante as oficinas

[75] Sobre este filme: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27063/ Acesso em 14.05.2013
[76] Para mais informações sobre Erin Brockovich, acesse seu site pessoal: http://www.brockovich.com/ Acesso em 14.05.2013
[77] Site oficial do projeto *Story of stuff*: http://www.storyofstuff.org/ Acesso em 14.05.2013
[78] Site oficial do filme: http://www.lixoextraordinario.net/ Acesso em 14.05.2013

5.3. Diário de comportamento ambiental – DCA

No âmbito do projecto, as alunas criaram um "Diário de comportamento ambiental – DCA", cujo objetivo magno era trabalhar a escrita, a leitura e a reflexão sobre os hábitos diários das jovens.

As alunas deveriam, em casa, escrever no diário sobre qualquer assunto, não apenas sobre as questões ecológicas, e este documento fora concebido para ajudá-las a *repensar* suas posturas cotidianas, além de servir também como ferramenta de promoção da escrita e da leitura. Ainda, este diário serviu também para ser um registro documental do projecto.

De acordo com Samantha, as alunas sempre escreviam; ela não precisava cobrá-las para isso. Elas sempre gostavam de mostrar e de ler os textos durante as oficinas, e isto as motivou a melhorar na escrita e na leitura cada vez mais, a buscar mais conhecimento, uma vez que elas não queriam 'se envergonhar' diante das outras participantes.

5.4. Trabalhos de campo

Durante o projecto em 2012, as jovens realizaram visitas ao aterro sanitário de Uberlândia e à ARCA[79], e o objetivo central dessas atividades foi o de ilustrar o conteúdo trabalhado durante as oficinas e mostrar para as alunas realidades que antes elas desconheciam.

Acompanhadas pela líder das oficinas, as jovens foram até esses locais, realizaram a visita com algum dos responsáveis do local, que lhes apresentou a sua estrutura e funcionamento e, posteriormente, escreveram nos seus Diários de Comportamento Ambiental as suas impressões e observações. Na oficina seguinte, as alunas conversavam então a respeito da visita e externavam as suas opiniões.

[79] Associação de recicladores e catadores autônomos de Uberlândia, Minas Gerais.

Conforme nos disse Samantha Silva, as meninas adoraram essas visitas e ficaram bastante impressionadas com os locais. Mostravam-se bastante curiosas e animadas com a atividade.

O blog do programa *Algar Transforma*[80] assim apresenta a visita ao aterro sanitário de Uberlândia:

> No dia 22 de maio, a turma da oficina de Meio Ambiente fez o seu primeiro passeio previsto no programa. Fomos ao Aterro Sanitário de Uberlândia, para saber como é feita a destinação do lixo de nossa cidade. Antes de contarmos como foi o passeio, perguntamos: Você sabe o que é um aterro sanitário? De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), aterro sanitário é uma técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos no solo, sem causar danos à saúde pública e ao meio ambiente. Os resíduos são compactados e enterrados para que não haja a emanação de mau cheiro e a atração de animais e vetores. Sempre vemos na televisão e jornais, ou ouvimos falar de lugares para onde nosso lixo é destinado.
>
> Geralmente estes lugares são feios, sujos, mal cheirosos e geram riscos às pessoas e animais que sobrevivem catando lixo, esses lugares são chamados de Lixão, pois não há controle e monitoramento. Estes lugares também são conhecidos pela proliferação de animais que transmitem doenças.
>
> No aterro sanitário, a situação é bem diferente, pois há gestão e o ambiente é controlado e monitorado, tudo que não se vê é o lixo. As participantes do Programa ficaram surpresas em observar como nossos resíduos são tratados no aterro sanitário. Fomos recebidas pela gestora ambiental do Aterro Sanitário, Mariana, que nos explicou todo o processo de construção, operação e controle, e nos forneceu dados sobre a quantidade de lixo depositada diariamente no aterro. São aproximadamente 600 toneladas diárias, e esse número diminuiu apenas 1% com a implantação da coleta seletiva em alguns bairros da cidade de Uberlândia.
>
> Esse já é o segundo aterro sanitário de Uberlândia, o espaço ocupado é enorme e, cada vez mais, precisaremos de mais áreas verdes para destinar nossos resíduos. Por este motivo, a separação do nosso lixo é de extrema importância, jogando fora somente o que não pode ser reutilizado e reciclado.
>
> Atualmente, o aterro sanitário já encerrado, produz energia dos resíduos enterrados, com o processamento do biogás captado. Essa energia já abastece o novo aterro e o restante é vendido à CEMIG. Mariana também nos contou que a energia gerada abasteceria uma cidade de 40 mil

[80] http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma

habitantes e o que o novo aterro sanitário, de acordo com as previsões, encerrará suas atividades em 2030.

As participantes ficaram muito animadas de ver que trabalhos como este podem minimizar o impacto que causamos no meio ambiente. Isabela, participante do programa, ficou incrédula com o tamanho da área e disse que "se não tivermos consciência das nossas ações podemos perder áreas naturais para o lixo que produzimos" [81].

Foto 5. Participantes do projecto durante visita ao aterro sanitário de Uberlândia

Já no que diz respeito à visita à ARCA, o referido blog assim descreve esta atividade:

No dia 19/09, as participantes da oficina de Meio Ambiente do Programa Algar Transforma, fizeram uma visita à ARCA para conhecer mais sobre a coleta seletiva e a reciclagem de resíduos sólidos. Fomos recebidas por Dona Helena, presidente da Associação que contou sobre todo o processo, triagem, venda e reciclagem dos materiais.

A primeira impressão do local é de limpeza e cuidado com o ambiente os recicladores usam EPI's e não se sente cheiro de chorume, líquido originado pelo lixo. Todo material proveniente da coleta seletiva da Prefeitura de Uberlândia é separado por eles em fardos de papel, papelão, plástico, vidro

[81] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/atividade.aspx?atv=289 Acesso em 16.04.2013

e vendido a atravessadores com destino a indústrias recicladoras, são aproximadamente 25 toneladas/mês de resíduos, onde apenas 13 toneladas servem para a venda, o restante é destinado ao aterro sanitário de Uberlândia.

Conta Dona Helena que as dificuldades enfrentadas são diversas, vão desde ao preço baixo que cada material vale, aos atravessadores que cobram um preço injusto pelo resíduo, à Associação que não possui um transporte para que possam vender o material diretamente à indústria, até ao próprio governo que não incentiva e investe na coleta seletiva.

Apesar das dificuldades, Dona Helena se comove ao contar sobre sua luta em manter a Associação e, afirma, que não pretende deixar a ARCA, enquanto, todos os recicladores tiverem estabilizados com um salário mais justo.

As participantes deixaram o local comovidas, Isabela Gomes, Natália Marques e Bruna Oliveira declararam que a sociedade ainda é muito ingrata e não entende e valoriza o trabalho destas pessoas, enquanto muitos consomem, existem pessoas que vão além e reciclam[82].

Foto 6. Associação de recicladores visitada pelas alunas

[82] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/atividade.aspx?atv=350 Acesso em 16.04.2013

5.5. Exposições

As alunas realizaram cinco exposições dos produtos que criaram nas oficinas de reciclagem.

O objetivo destas exposições, ou da participação das jovens nestas exposições, foi o de mostrar aos parentes e amigos das jovens, ao público em geral e aos patrocinadores do projecto, o que vinha sido feito e os produtos que vinham sendo fabricados.

Segundo Samantha Silva, as jovens mostravam muita empolgação quando sabiam das exposições, produziam mais, e se sentiam satisfeitas e orgulhosas quando viam a reação positiva do público. Os patrocinadores do projecto e o Instituto Algar também ficavam muito felizes com as exposições e com os materiais criados.

Foto 7. Samantha Silva, no canto esquerdo, e Ana Carolina Ferreira, no canto direito, com as alunas durante exposição dos materiais

O blog do projecto apresentou da seguinte maneira a exposição dos produtos criados pelas jovens no âmbito das oficinas:

> As participantes do Programa Algar Transforma finalizaram o semestre de 2012 com uma exposição no Alvorada Cultural e apresentaram todo o trabalho que realizaram nas oficinas de meio ambiente.

> Foram expostos diversos produtos criados a partir da reciclagem de materiais que as participantes trouxeram de suas próprias casas, dentre os materias criados, foram expostos as bolsas feitas de caixinhas de leite, pulseiras de pet, colares feitos com folhas de revistas antigas e flores de retalhos de tecido.
>
> Junho foi um mês de grande produção e criatividade, diz Natália Marques, participante das oficinas, fomos divididas em grupos por afinidades à técnica e criamos objetos que não se percebiam do que eram feitos, muitas pessoas que visitaram a nossa banca ficaram incrédulas quando contávamos do processo de criação do produto e queriam comprar.
>
> Fechamos o primeiro semestre contentes com o resultado e cheias de novidades para o segundo semestre, a proposta é reciclar novos materiais e promover uma Feira Ecológica para expor e divulgar o trabalho para outras instituições e parceiros[83].

5.6. Outras atividades

Além das atividades reveladas acima, que foram o eixo do projecto em 2012, as alunas realizaram ainda outras ações, como pesquisas na Internet e em revistas 'National Geographic', participaram de uma Festa Junina, e tiveram um encontro com as mães.

De acordo com Samantha Silva, o encontro com as mães, que ocorreu no dia em que é celebrado o dia das mães (10 de maio), foi bastante emocionante, uma vez que foi uma oportunidade na qual mães e filhas puderam dialogar abertamente sobre a sua relação e apresentar suas opiniões sobre o que poderia ser melhorado, para que elas tivessem uma melhor convivência.

Ainda, para Samantha Silva, meio ambiente diz respeito a tudo, envolvendo, assim, questões como relações interpessoais. Por isso, tendo essa visão sistêmica, ela partiu do princípio que era impossível para as jovens cuidarem do ambiente sem, antes, cuidarem delas mesmas e das relações que elas travavam com seus familiares e amigos.

---

[83] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/atividade.aspx?atv=327 Acesso em 16.04.2013

Daí a ideia do encontro com as mães, que é assim descrito pelo blog do programa *Algar Transforma:*

> O encontro com as mães no dia 10 de maio no Programa Algar Transforma não poderia ter sido melhor. Com participação da maioria, promovemos um bate-papo que emocionou as pessoas presentes. Nestes diálogos as mães disseram o que gostaria que mudasse na relação entre elas e suas filhas, expondo sua vivência, citando problemas e qualidades que percebem na relação com as filhas. Foi neste momento, que todos se emocionaram, pois as qualidades citadas superaram os problemas, o que amenizou os conflitos, cedendo espaço a troca de carinhos e até as palavras que por muitos anos ficaram guardadas no fundo do coração.
>
> As filhas também tiveram o seu espaço e a emoção não foi diferente. Além disso, elas prepararam uma surpresa, entregaram uma linda bolsa feita por elas, com caixinha de leite e tecidos reutilizados, produzidos durante as oficinas de meio ambiente, ministradas no Programa Algar Transforma.
>
> Fechamos o encontro com um café bem gostoso e, por parte das mães, com promessas de mais envolvimento com as filhas e suas atividades realizadas no Programa Algar Transforma[84].

Já no que diz respeito às revistas 'National Geographic', que foram distribuídas às alunas logo na primeiro oficina, Samantha Silva diz que a sua intenção não foi fazer com que elas lessem os artigos da revista, comentar a seu respeito, mas sim oferecer a elas algo que não fazia parte da sua realidade, abrindo então caminhos para um *repensar* acerca de seu mundo. Segundo ela, as jovens, que não conheciam a revista, ficaram encantadas com as suas fotografias.

Ainda neste primeiro dia, Samantha levou para a oficina músicas que ela sabia que as meninas não conheceriam, justamente com a ideia de fazer daquele um espaço do *novo*, no qual elas aprenderiam coisas novas, ou fariam uma *releitura* daquilo que já conheciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[84] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/atividade.aspx?atv=286 Acesso em 16.04.2013

De modo geral, este foi o 'Histórias de Quintal' em 2012.

Segundo Ana Carolina, o projecto foi bem sucedido, uma vez que cumpriu os objetivos a que se propôs, e alcançou os resultados esperados.

E o que corrobora isso, de acordo com ela, é a mudança de postura das jovens, que, tão-logo as oficinas começaram, já começaram a levar para as atividades materiais trazidos de casa, o que, segundo ela, já mostrava uma mudança na percepção das participantes a respeito dos resíduos.

Para Ana Carolina, o grande mérito do projecto, muito mais do que munir as alunas com algum conhecimento socioambiental, foi o de promover essa mudança de olhar, de postura, de percepção, não apenas com relação à questão do lixo, mas com relação ao meio ambiente e à vida como um todo.

O texto abaixo, escrito por Natália Moura, 12 anos, que também participou do projecto em 2012, mostra isso:

> Antes eu não estava nem aí, eu fazia tudo que prejudica a natureza, todo lugar onde eu passava jogava o lixo na rua e gastava muita água, eu olhava o mundo de um jeito muito diferente, não me preocupava com nada que acontecia na natureza.
>
> Depois que comecei a participar da oficina de meio ambiente tudo mudou, eu olho o mundo de uma forma diferente, me preocupo com o meio ambiente, procuro ajudar o planeta fazendo a minha parte, e eu tenho certeza que cada pessoa deveria fazer a sua. Nas ruas, às vezes, eu falo para algumas pessoas não jogarem o lixo no chão, que é falta de educação, mas elas começam a falar mal, a rir da cara da gente e eu fico sem graça.
>
> Aprendi muitas coisas nas oficinas, como transformar um resíduo em outras coisas, as pessoas chamam os resíduos de lixo, mais isso não é lixo, porque lixo é o que não pode ser usado outra vez. Até eu, às vezes, faço uma coisinha errada, exemplo: quando chupo uma laranjinha e jogo o saquinho no chão, logo penso no que fiz e a jogo na lixeira, também não demoro muito no banho, separo os materiais que podem ser reciclados ou reutilizados, procuro ajudar o planeta, pelo menos, em algumas coisas. Se todos nós fizermos a nossa parte o mundo poderá ser muito melhor do que ele é hoje[85].

[85] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/producao.aspx?prod=617 Acesso em 17.04.2013

Este outro texto, igualmente escrito para o blog do *Programa Algar Transforma*, por Bruna Verônica, 14 anos, outra participante do projecto, também ilustra essa mudança de percepção:

> Antes de começar a fazer as oficinas eu via o mundo de maneira diferente, se algum parente, amigo ou colega jogasse lixo no chão eu nem me importava, porque antes até eu fazia o mesmo. Eu era desligada com o mundo, se estivesse com algum resíduo na mão e não tivesse lixeira por perto eu jogava na rua, no entanto, nem me importava com o nosso ambiente, agora faço diferente, se estou com algum resíduo e não tem lixeira por perto guardo até chegar à minha casa.
>
> Hoje eu vejo alguns materiais que pra algumas pessoas são lixo, mas para mim não, como ex: uma caixinha de leite pode se transformar numa bolsinha, a pet em pulseiras ou colares, os retalhos de tecidos podem virar flores como enfeite para o cabelo e as revistas velhas podem virar colares.
>
> Vejo o Meio Ambiente de outra forma, quando vejo algum colega jogar lixo na rua eu falo que é errado, que devemos contribuir com o nosso planeta, mas eles ainda riem de mim e não se importam.
>
> Cada vez mais estou aprendendo, por isso, penso mais antes de jogar algum resíduo fora, se eu não tiver ideia naquele momento guardo para utilizar depois, estou pensando diferente, nem tudo que se joga fora é lixo.
>
> Houve mudança dentro de casa, por que antes eu jogava garrafa pet fora, caixinha de leite, agora não eu guardo para ver o que pode fazer para reciclamos. A oficina me ajudou a mudar e faço a minha parte para melhorar o nosso mundo[86].

Ana Carolina lembra também que as jovens começaram a reciclar em casa; algumas, inclusive, passaram a vender esses artigos.

Isabela Gomes, cuja entrevista segue anexada a esta pesquisa, revela que o que mais gostou no projecto foi a relação entre a responsável pelas oficinas, Samantha Siva, e as participantes. Segundo ela, Samantha era atenciosa, dava espaço para todas expressarem as suas opiniões, e conversava com elas não apenas sobre os conteúdos das oficinas, mas também sobre questões profissionais e pessoais.

Além disso, ela destaca a importância das oficinas, que, segundo ela, "mudaram a sua visão de mundo". Ela conta que, antes das oficinas, ela jogava lixo na rua, mas

---

[86] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/producao.aspx?prod=616 Acesso em 17.04.2013

que, nas atividades do projecto, ela aprendeu que o que fazia ao ambiente, ela fazia a ela mesma, razão pela qual ela abandou este hábito. Isabela disse ainda que, ao visitar o aterro sanitário, ela pôde perceber que "o ser humano anda prejudicando demais o meio ambiente".

O texto abaixo, de sua autoria, mostra um pouco da sua renovada percepção acerca do ambiente e da relação que os seres humanos travam com ele:

> O mundo está bastante aquecido e poluído, tenho certeza que você sabe disso, mas só não passa pela sua cabeça que você é a influência desta causa. Venho te informar que tudo que você consome, tudo que você compra, está de certa forma causando poluição do ar, rios e para todos os móveis fabricados estão sendo derrubados milhares de árvores, muitas em extinção. Não só você, até mesmo eu, estamos comprando coisas sem necessidade, algo não útil no nosso cotidiano.
>
> Não quero te fazer parar de consumir, quero que você repense e tente achar uma resposta para saber de onde vem tudo o que compramos, e se há necessidade para consumir, pois a nossa "necessidade" está nos prejudicando e causando alterações no meio ambiente.
>
> O governo não está preocupado com as alterações climáticas, eu quero que você entenda que ao comprarmos algo, o imposto está embutido, estamos fazendo à vontade do governo e dos empresários e, assim, eles ficam mais ricos.
>
> Além de não se preocupar com o mundo, o governo não se preocupa com a nossa saúde, quase tudo que usamos e consumimos tem substâncias químicas e podem causar doenças.
>
> Acredito, que depois de tudo que você leu já deu para perceber que a situação é extremamente complicada, mas isso é apenas um resumo para te conscientizar que o mundo pede socorro. Vamos reverter esta situação?
>
> Contamos com a sua ajuda![87]

Assim, para arrematar, Ana Carolina conclui que, analisando os indicadores e questionários do projecto, que também seguem anexados a esta pesquisa, não houve um avanço significativo neste sentido. É claro que, segundo ela, as jovens adquiriram conhecimento, mas o mais importante foi a *apropriação* que elas fizeram de

---

[87] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/producao.aspx?prod=602 Acesso em 17.04.2013

informações que já estavam disponíveis pra elas, e a consequente mudança que elas promoveram em seus hábitos e posturas diários.

Aí entra uma das principais dificuldades do projecto, segundo ela, que é justamente a mensuração - ou a impossibilidade/dificuldade de – dessa mudança de hábitos cotidianos. Segundo Ana Carolina, essa é uma dificuldade do setor social e educacional como um todo, e ela diz que "[...]a gente percebe (essa mudança), a gente vê, a gente sente, a gente se emociona, mas colocar nos números é mais difícil".

Outra dificuldade apontada por ela foi a já mencionada questão da faixa etária das participantes, que ou saem à procura de emprego para complementar a (modesta) renda familiar, ou precisam ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos, ou buscam cursos profissionalizantes para ingressarem no mercado de trabalho com melhores possibilidades, ou até mesmo não têm a motivação necessária para participar das oficinas.

Portanto, para concluir, apesar dessas dificuldades, tanto Ana Carolina quando Samantha Silva avaliam positivamente o projecto em 2012, e acreditam que ele atingiu as suas metas e trouxe um impacto positivo na vida das jovens que dele participaram.

PARTE III

INTRODUÇÃO

Nesta terceira e derradeira parte da nossa pesquisa, trataremos de apresentar as conclusões a que chegamos após confrontar as informações e dados do projecto 'Histórias de Quintal' em 2012 com o que fora discutido na primeira parte deste ensaio, quando ofertamos uma visão geral da Educação Ambiental (Emancipatória) Não-Formal e da sua íntima relação com questões como Empoderamento (Freire, 1987), Capital Social, pobreza e desigualdade social, dentre outras.

Buscaremos, dessa maneira, responder a pergunta de partida que direcionou esta aventura acadêmica: **Em que medida a educação ambiental não-formal promovida pelo 'Histórias de Quintal', em 2012, contribuiu para o empoderamento (*empowerment*) de seu grupo-alvo?**

Antes, contudo, de adentrar nessa questão, debateremos sobre outros pontos também importantes, que decorrem da pergunta de partida, ou que com ela se relacionam umbilicalmente.

Para facilitar a sistematização da informação, e, por conseguinte, a compreensão da nossa exposição, elaboramos tópicos específicos para cada tópico que iremos enfrentar.

QUESTÃO 1: A educação ambiental não-formal promovida pelo projecto 'Histórias de Quintal' teve um perfil *conservador* ou *emancipatório*?

O primeiro ponto que analisaremos diz respeito ao perfil da educação ambiental não-formal promovida pelo 'Histórias de Quintal'.

Seria ela uma educação ambiental *conservadora*, tímida, carente de uma preocupação com a transformação dos valores vigentes e com a superação das desigualdades sociais, inerentes ao modelo de vida em voga?

Ou seria ela uma educação ambiental *emancipatória*, comprometida com o empoderamento dos *oprimidos* (Freire, 1987), com a renovação cultural e ética da sociedade, e com a sua consequente reconstrução?

Analisando todos os dados e informações do projecto em 2012, e levando em conta o que descobrimos nas entrevistas realizadas (tanto a respeito do projecto em si, quanto do perfil dos entrevistados), a partir do que apresentamos na parte inaugural desta pesquisa, e fazendo uso da **metodologia qualitativa**, chegamos à conclusão de que o projecto 'Histórias de Quintal', em sua edição de 2012, promoveu uma educação ambiental não-formal com um perfil **emancipatório.**

Primeiro, porque o projecto teve uma percepção **sistêmica** e **multidimensional** da problemática ambiental, uma vez que buscou promover um novo *olhar* sobre o mundo e a vida a partir do estímulo à arte e à sensibilidade. Assim, seguindo a diretriz do *Programa Algar Transforma* para as oficinas de meio ambiente, o projecto reconheceu como indissociáveis *cultura* e *meio ambiente*, partindo, por isso, para a (re)inserção do ser humano na natureza e para a promoção de uma ética capaz de informar hábitos e posturas *social* e *ecologicamente* responsáveis.

'Histórias de Quintal', acertadamente, não entendeu que o meio ambiente se reduz à sua faceta ecológica; ao contrário, arrancou de uma "[...] compreensão integrada (do meio ambiente) em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo

aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”[88].

Prova disso, o projecto trabalhou a questão ecológica a partir de atividades artísticas e culturais, reconheceu a importância dos vínculos familiares (encontro com as mães), ofereceu oportunidades de renda (venda dos artigos criados nas oficinas de reciclagem), promoveu a formação ambiental a partir das pedagogias dos 4R’s e das 3 Ecologias, e, o mais importante, no nosso entendimento, partiu do pressuposto de que a mudança das relações com a natureza começa com uma mudança na forma de *ver* e *perceber* o mundo; com uma mudança na forma com a qual nos relacionamos com nós mesmos, com a nossa família e, por fim, com o nosso entorno.

Em segundo lugar, o projecto adotou uma postura **crítica** e **politizada** da problemática ambiental, eis que buscou promover nas participantes a ideia de que elas têm responsabilidades sobre o mundo no qual estão inseridas e, dessa maneira, motivá-las a atuar na melhoria de suas condições de vida, e do planeta como um todo.

Ainda, ‘Histórias de Quintal’ não atribuiu a crise ecológica a um homem abstrato, indefinível; pelo contrário, ao problematizar a questão dos 4R’s e do Consumo Consciente, enfrentou a questão do *Consumismo* e, dessa forma, questionou os valores da sociedade vigente, colocando-os como causa da crise da sociedade moderna.

Atestando isso, o já mencionado texto de Isabela Gomes, escrito para o blog do *Programa Algar Transforma*, diz que o homem, com seus hábitos de consumo irresponsáveis, motivados por ‘necessidades’ forjadas, é a causa da poluição e aquecimento do mundo.

Através de um variado leque de atividades, que envolveram filmes e documentários, leitura de artigos e distribuição de revistas, trabalhos de campo, encontro com as mães e oficinas de reciclagem, o projecto objetivou *sensibilizar* as jovens para a causa socioambiental para, na sequência, *mobilizá-las*, especialmente a

[88] O desenvolvimento desta compreensão está elencado como um dos objetivos da educação ambiental no cenário brasileiro, conforme dispõe a Lei n. 9.795/99, que instituiu no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental.

partir da mudança de seus hábitos diários, a assumir uma postura mais responsável com elas mesmas, com o seu meio social e com o meio ecológico (3 Ecologias).

Dessa maneira, colaborou para a promoção da **cidadania** e da **participação social,** uma vez que incutiu nas jovens o pensamento de que elas têm responsabilidades sobre o mundo em que vivem, e que a superação da crise ecológica depende da sua participação, começando pela mudança de seus hábitos diários.

Em texto também já citado, Bruna Verônica, de apenas 14 anos, diz que as oficinas mudaram a sua forma de ver o mundo e que agora ela faz a sua parte para melhorá-lo.

'Histórias de Quintal', assim, teve uma **vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público**, oferecendo uma leitura crítica do espaço vivido pelas jovens que as permitiu, num primeiro momento, *(re)construir* a sua visão de mundo para, posteriormente, superar os hábitos que eram incompatíveis com essa nova percepção.

Não estamos querendo dizer, é óbvio, que agora, depois de participarem do projecto, as jovens se tornaram 'anjos ecológicos', seres que não trazem nenhum impacto negativo ao meio ambiente e que orientam toda e qualquer ação pelos princípios da ecologia.

É claro também que para descobrirmos qual a medida e intensidade dessa mudança de postura precisaríamos conviver diariamente com as jovens, e por um razoável período de tempo, muito embora, caso nos aventurássemos em tal empreitada, certamente algumas das escolhas feitas pelas participantes seriam motivadas pela nossa presença inquisidora.

Entretanto, a partir do que fora pesquisado, a imprensão que temos é que de facto houve uma mudança no *olhar* e na *percepção* que as jovens tinham acerca do mundo, da vida, do ambiente, e delas mesmas, o que as levou a *repensarem* a forma com a qual se relacionavam consigo mesmas, com sua família e com o seu ambiente.

Natália Moura, 12 anos, em texto igualmente já mencionado na parte anterior desta pesquisa, diz que "[...] antes eu não estava nem aí, eu fazia tudo o que prejudicava a natureza [...] eu olhava o mundo de um jeito diferente, não me

preocupava com nada que acontecia na natureza [...] Depois que comecei a participar da oficina de meio ambiente tudo mudou, eu olho o mundo de uma forma diferente, me preocupo com o meio ambiente [...]”[89].

O projecto **contextualizou** a problemática ecológica, apresentando-a a partir da realidade e dos problemas vividos pelas participantes, partindo então do *local* para o *global*, o que lhes permitiu perceber que a crise ambiental também lhes diz respeito e as afeta diretamente.

Apesar de o projecto não ter, explicitamente, trabalhado questões como Justiça Social, Democracia e Transformação Socioecológica, entendemos que isso se deu em respeito à faixa etária das participantes e, consequentemente, ao seu poder de compreensão acerca de matérias de tal complexidade.

Isto, a nosso ver, mostra que o projecto se realizou em consonância com a realidade e características de seu público-alvo, e a ausência da discussão dessas questões, na nossa leitura, não descaracteriza o perfil **emancipatório** da educação ambiental desenvolvida pelo projecto em estudo.

‘Histórias de Quintal’, enfim, propôs uma **transformação individual** em sentindo amplo (individual, social e ambiental – 3 Ecologias), atribuindo responsabilidades às participantes na defesa do meio ambiente equilibrado, tal qual prescreve a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 225, *caput*.

QUESTÃO 2: Enquanto projecto de educação não-formal, ‘Histórias de Quintal’ teve as características, princípios, objetivos e metodologias que permitem a promoção de uma educação ambiental emancipatória?

Tomando como referência o quadro com as características basilares da educação não-formal, que apresentamos no tópico 2.1 da primeira parte deste ensaio, e o que mais discutimos acerca desta matéria no capítulo que lhe fora dedicado, entendemos que **sim**.

---

[89] Fonte: http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/producao.aspx?prod=617 Acesso em 19.04.2013

As oficinas eram fundadas na efetiva **participação** das jovens, que, através das atividades de reciclagem, aprendiam conceitos *socioecológicos* e, em comunhão com a responsável pelas oficinas, Samantha Silva, construíam, **coletivamente**, uma consciência acerca da necessidade de mudança de seus hábitos.

As alunas tinham espaço para expressarem as suas opiniões e a metodologia utilizada pelo projecto revelou-se **democrática** e **interativa**, uma vez que os conceitos estudados eram trabalhados por meio de práticas que possibilitavam uma **participação direta** do público-alvo.

Além disso, o projecto foi realizado **fora** dos limites escolares, em um **ambiente** construído **intencional** e **coletivamente**.

Intencionalmente porque as jovens não eram obrigadas a participar do projecto, por algum tipo de imposição escolar, ou de qualquer outro tipo; ao contrário, decidiram participar das oficinas de forma **livre** e **espontânea.** Havia, portanto, **intencionalidade na ação**, **no ato de participar, interagir, aprender e trocar conhecimento.**

Coletivamente, porque as atividades das oficinas resultavam de sua ampla participação, especialmente a produção de artigos a partir de materiais recicláveis - a forma pela qual as pedagogias dos 4R's e das 3 Ecologias eram trabalhadas.

'Histórias de Quintal' objetivou também **"abrir as janelas do conhecimento"** das envolvidas, promovendo-lhes uma *(re)construção* do seu olhar sobre o mundo, sobre a vida, através do acesso à cultura (filmes, artigos e revistas), da promoção da arte (oficinas de reciclagem) e da formação *socioambiental* (pedagogia dos 4R's e das 3 Ecologias).

Preocupou-se assim, não apenas com a relação das participantes com o ambiente; antes, buscou *reformular* a maneira pela qual elas viam e se relacionavam com elas mesmas, com a família, com a sociedade e, então, com a natureza (3 Ecologias). Dessa maneira, visou uma **capacitação** das alunas em sentido amplo.

O projecto voltou-se **aos interesses e necessidades das participantes**, uma vez que partiu da problematização da sua realidade e dos problemas que a caracterizam para, através de técnicas pedagógicas participativas, buscar não apenas uma mudança

na forma pela qual elas se relacionavam com o ambiente, mas, também, na maneira com a qual se relacionavam com a sua família, tida como problemática por todas elas.

Além disso, numa região marcada pelas dificuldades financeiras, o projecto ofereceu às jovens uma nova possibilidade de renda, na medida em que algumas delas chegaram mesmo a vender os artigos que produziram a partir dos materiais recicláveis.

'Histórias de Quintal' buscou também **educar socioambientalmente** as alunas, revelando-lhes suas responsabilidades *no* mundo, *com* o mundo e *para* o mundo e, dessa maneira, incentivando-as a adotar posturas **cidadãs**. Ainda, o projecto arrancou da **problematização da vida cotidiana** das jovens e o seu conteúdo foi gerado a partir **da identificação dos temas relacionados às necessidades identificadas na comunidade**.

Aqui, inclui-se a dificuldade das escolas formais da região em abordar de forma satisfatória (transversal, transdisciplinar) a problemática ambiental, de maneira que o projecto preencheu esta lacuna, oferecendo às jovens que dele participaram a oportunidade de receber uma formação *socioambiental* que lhes proporcionou uma nova compreensão de meio ambiente (integrada e em suas múltiplas e complexas relações)[90], as estimulou a ter uma percepção crítica sobre a problemática ecológica[91] e as incentivou a participar diretamente na defesa do equilíbrio ambiental[92].

O projecto, também, promoveu o **resgaste e desenvolvimento da autoestima** das jovens. Luana Graziela Rosa de Almeida, por exemplo, em entrevista anexada a este ensaio, disse que "achava que não sabia fazer nada", mas que, ao participar das oficinas, ela descobriu que conseguia "fazer muita coisa".

---

[90] A Lei n. 9.795/99, em seu artigo 5º, I, estipula que um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é o "desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos". Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 19.04.2013

[91] A Lei n. 9.795/99, em seu artigo 5º, III diz que outro objetivo basilar da educação ambiental é o "estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social". Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 19.04.2013

[92] Esta mesma lei, em seu artigo 5º, IV, garante como outro objetivo essencial da educação ambiental "o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania". Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 19.04.2013

‘Histórias de Quintal’ **não** teve uma percepção **reducionista** da questão do lixo, uma vez que abordou a reciclagem como **tema gerador** para a reflexão acerca, por exemplo, dos valores culturais da Sociedade do Consumo e da necessidade de sua superação (Pedagogia dos 4R’s).

Não fez da reciclagem, assim, uma **atividade fim** destinada a camuflar o problema do lixo, um instrumento para a manutenção do padrão convencional de consumo que compensa, assim, o risco do consumismo, como adverte Layrargues (2011).

Ao contrário, o projecto não alterou a ordem dos 4R’s, não colocando, desse modo, a *Reciclagem* à frente do *Repensar*, do *Reduzir* ou do *Reutilizar*, e isso revela que ele esteve comprometido, de facto, com uma mudança de valores, com um **repensar** acerca da questão do lixo e da problemática ambiental como um todo.

Por fim, entendemos que o projecto ora analisado operou uma **reconstrução nas concepções de mundo** das jovens e lhes ofereceu uma **formação global** que abriu caminhos para um *repensar* acerca da vida como um todo e, especificamente, do seu papel e responsabilidades na superação da problemática ecológica e, por conseguinte, na construção de um mundo melhor, mais justo, mais sustentável.

Aqui, importante ressaltar que acreditamos ter havido essa reconstrução por tudo o que observamos quando da análise do projecto e entrevista com as jovens que dele participaram. Ainda, importante frisar ser impossível colocar em números esta mudança, ou mesmo descobrir a sua amplitude.

De facto, e a própria gestora do projecto nos relatou em entrevista esta dificuldade (do setor social e educacional como um todo, segundo ela), não é possível quantificar esta mudança de postura, esta mudança nos hábitos diários, muito embora ela tenha sido percepítvel, e reconhecida pela jovens que participaram das oficinas. Desse modo, a única fonte de dados relativa a tal mudança é o depoimento em entrevista das participantes.

Pode-se alegar então que elas tenham respondido às nossas perguntas de forma influenciada, motivadas pelo desejo de agradar – ou “não prejudicar” - a responsável pelas oficinas, com quem mantinham uma ótima relação. Nesse sentido,

poderia-se contestar a validade das informações colhidas em tais entrevistas, sob o argumento de serem elas insuficientes – ou suspeitas - para um satisfatório juízo de valor.

Entretanto, não entendemos desta maneira.

Novamente reforçamos aqui que mesmo na hipótetica situação de acompanharmos o dia a dia das jovens, acreditamos que as suas escolhas e decisões diárias seriam motivadas pela nossa intimidadora presença, o que, então, as tornaria também suspeitas para análise.

Assim, por estarmos a tratar de um ponto tão íntimo, subjetivo e pessoal – esta mudança de postura, de percepção do mundo -, ficamos com a impressão deixada nas entrevistas, que nos direcionou no sentido de acreditarmos sim que elas – tais mudanças – de facto aconteceram.

Mesmo que elas sejam reveladas sobretudo por hábitos aparentemente simples, como não mais jogar lixo nas ruas, entendemos que esta mudança de facto ocorreu, que ela impactou positivamente as jovens e que ela, portanto, poderá direcionar mudanças mais 'robustas' no futuro, no sentido da relação das alunas com o seu entorno.

Prova disso, Isabela Gomes nos relatou que sua participação nas oficinas a fez mudar de ideia sobre o que estudar na faculdade. Antes, disse ela, seu objetivo - e sonho de seus pais -, era estudar Direito. Depois de participar do projecto, contudo, ela resolveu estudar Engenharia Ambiental, tão influenciada que fora pelo que aprendeu nas oficinas.

Assim, para concluir, reforçarmos nosso posicionamento no sentido de que, enquanto projecto de educação não-formal, 'Histórias de Quintal', em 2012, teve de facto as características, princípios, objetivos e metodologias capazes de desevendar caminhos para a promoção de uma educação ambiental emancipatória e, por conseguinte, para a renovação ética e cultural da sociedade.

QUESTÃO 3: Em que medida o projecto 'Histórias de Quintal', iniciativa de educação ambiental (emancipatória) não-formal, contribuiu para o empoderamento (*empowerment*) de seu grupo-alvo?

Esta questão é exatamente a que fora idealizada para ser a pergunta de partida desta dissertação de mestrado, tendo sido, portanto, a dúvida que direcionou os nossos estudos e investigações na área da educação ambiental no âmbito desta pesquisa em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos.

Já arrancando para a apresentação da(s) resposta(s) a que chegamos após nossa investigação, temos que, considerando o conceito de empoderamento adotado neste estudo (Freire, 1987), e analisando os dados do projecto que pudemos colher, **não** acreditamos ter evidências capazes de nos permitir asseverar, com confiança e segurança, que elas foram de facto empoderadas, sob a perspectiva de Freire (1987).

Até porque a ideia de empoderamento, para Freire (1987), traz em seu âmago uma elevada carga **política**, direcionada à superação das relações de dominação e desigualdade das sociedades. Ora, este perfil o torna um projecto deveras complexo para crianças e jovens de doze (12) a dezessete (17) anos, de modo que não se pode esperar que eles, com essa tenra idade, sejam empoderados, de facto, sob a perspectiva de Freire (1987).

É claro que o "Histórias de Quintal" serviu para 'plantar a semente da mudança' nas jovens, e abriu sim caminhos para transformação futura da sociedade, em virtude da conscientização *socioecológica* promovida nas alunas e da consequente mudança em seus hábitos diários.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o projecto promoveu um empoderamento **inicial** e a **nível individual** nas jovens, uma vez que incutiu-lhe conceitos sociais e ecológicos capazes de transformar suas visões de mundo e, por conseguinte, seus comportamentos, e, aí, a forma pela qual se relacionam consigo mesmas e com o ambiente no qual estão inseridas.

Assim, adequando-se à realidade das crianças envolvidas, o projecto executou um trabalho introdutório de conscientização, despertando nas jovens a atenção para

as questões socioambientais, e isso, acreditamos, certamente contribuirá para que elas, num futuro não muito distante, transformem-se em cidadãs **críticas** e **participativas**, capazes de se tornarem agentes de efetiva transformação *socioecológica*.

"Histórias de Quintal", desse modo, abriu vias para que as jovens que dele participaram possam futuramente operar aquela *superação* - econômica, social, cultural, política – inerente ao conceito freireano de empoderamento (Freire, 1987).

Não estamos a dizer, contudo, importante frisar, que daqui a alguns anos estas jovens se revelarão cidadãs revolucionárias, e irão gravar seus nomes nos livros de histórias como líderes de uma mudança de paradigmas e de uma renovação dos valores da sociedade.

O que sustentamos, tão-somente, é que "Histórias de Quintal" criou condições para a formação de cidadãs conscientes e participativas no viés socioambiental, uma vez que, acreditamos, promoveu um *despertar* nas alunas para a problemática ecológica, para a sua relação com ela, e, também, para a importância de sua participação na superação da crise ambiental.

E para alcançar este objetivo, "Histórias de Quintal" fez uso de uma pedagogia **crítica**, **problematizante** e **dialógica** (Freire, 1987), que utilizou a *reciclagem* como um tema-gerador para uma reflexão **conjunta** e **participativa** acerca da problemática *socioecológica*, rompendo então com a concepção bancária da educação (Freire, 1987).

Nas palavras de Freire (1987):

> Enquanto a prática 'bancária' [...] enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sa situação como um problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la [...] O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (p.85).

Nesse sentido, “Histórias de Quintal” reconheceu nas jovens um papel fundamental no seu processo de transformação, motivo pelo qual lhes fora assegurada ampla participação nas oficinas, o que mostra que a metodologia utilizada pelo projecto realizou-se em consonância com aquela requerida pela **pedagogia libertária** de Freire (1987), segundo a qual os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em **co-laboração** (Freire, 1987, p.191).

O projecto, assim, promoveu um *repensar* acerca das relações que as jovens travam consigo mesmas, com sua família, e com o seu ambiente de um modo geral, e isso lhes deu uma noção de *responsabilidade* que, certamente, acabou também por contribuir para a elevação de sua *auto-estima.*

E muito desses resultados passa pelos *saberes* apresentados pela coordenadora das oficinas, Samantha Silva, que se alinham com aqueles tidos para Freire (1996) como essenciais à prática educativa *problematizadora, crítica, dialógica* e *emancipatória*.

Dentre tais qualidades, deduzidas pelas entrevistas que realizamos com ela e com as jovens, e também observadas ao longo dos vários anos de amizade que temos com Samantha, mencionamos: (*i*) o *respeito ao conhecimento e à autonomia do educando*; (*ii*) *a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação*; (*iii*) *a corporeificação das palavras pelo exemplo*; (*iv*) *a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação*; (*v*) *curiosidade*; (*vi*) *alegria*; (*vii*) *humildade* e *generosidade*; (*viii*) *a convicação de que a mudança é possível*; e, por último, (*ix*) *o reconhecimento de que a prática educativa deve ser dialógica*.

Assim, para concluir, entendemos que o **empoderamento** promovido pelo “Histórias de Quintal” foi *introdutório* e *individual*, uma vez que, até mesmo em consideração à idade das participantes, cuidou de direcionar uma *conscientização* inicial acerca da questão socioecológica e, aí, provocou mudanças nos hábitos diários das jovens.

Ainda, importante mencionar que o projecto serviu também para oferecer uma nova possibilidade de renda para as jovens, uma vez que algumas delas passaram a

vender os produtos que criavam nas oficinas, e este foi outro ponto do “Histórias de Quintal” que reforça esta ideia de empoderamento **individual**, muito embora, neste caso, ele tenha reflexos também no âmbito familiar.

Não se pode afirmar, entretanto, que “Histórias de Quintal” empoderou **coletivamente** as alunas, uma vez que esta ideia está ligada à transformação social, e seria irreal, até mesmo um devaneio, esperar isso de jovens entre doze (12) e dezessete (17) anos de idade.

Portanto, para arrematar, entendemos que “Histórias de Quintal” fez uso da **pedagogia freireana** (Freire, 1987) e que, graças a isso, conseguiu oferecer um processo inicial e introdutório de **empoderamento** a nível **individual** que, certamente, desvelou caminhos para um futuro **empoderamento coletivo**, aquele que fará das jovens empoderadas cidadãs conscientes e participativas no viés *socioambiental*, construtoras, portanto, de um novo modelo de sociedade, mais justo, democrático e sustentável.

CONCLUSÃO FINAL

Pesquisar a temática ecológica através da perspectiva da educação ambiental é uma tarefa enriquecedora, que nos leva aos mais diversos campos do saber e que, justamente por isso, empurra-nos constantemente para um *saber mais* acerca da complexidade - e daí a beleza - da problemática do meio ambiente.

E estudar o "Histórias de Quintal" em 2012 renovou as nossas esperanças na construção de um novo patamar civilizatório, que seja caracterizado, não pelo descompasso na relação homem x natureza, mas sim pela harmonia e sustentabilidade dos sistemas ecológicos, sociais, políticos, econômicos e culturais das sociedades.

Conhecer de perto as atividades desenvolvidas pelo projecto e descobrir, através das entrevistas realizadas com algumas das jovens que dele participaram, o impacto positivo que ele causou, reforçou a nossa crença no poder *transformador* da educação ambiental (emancipatória), especialmente em sua faceta não-formal, e instigou-nos a continuar nossas aventuras acadêmicas pelos (férteis) caminhos da educação ambiental.

Graças a esta pesquisa, pudemos aprofundar os nossos conhecimentos acerca da EA emancipatória e, também, desvendar as suas potencialidades através da análise do nosso objecto de estudo – as atividades do "Histórias de Quintal" em 2012.

Ainda, pudemos constatar a importância da pedagogia *dialógica* e *crítica* de Freire (1987) tanto para o empoderamento do público-alvo, como para a geração do conhecimento socioambiental e de uma ética que se possa dizer ecológica.

A **Educação ambiental (emancipatória) não-formal**, portanto, realizada segundo os ditames da **pegagogia de Freire** (1987), abre renovados caminhos para o **empoderamento** - e aí, *libertação* – dos oprimidos (Freire, 1987) e para a geração de um novo *pensar* sobre o mundo, *com* o mundo, *no* mundo, o que, por sua vez, torna possível o sonho de construção de um futuro mais *verde*, de um mundo mais justo, igualitário, democrático e sustentável.

EA emancipatória, pedagogia freireana e empoderamento são, pois, ideias intrinsicamente ligadas entre si, e que, em tempos de imperiosa superação de paradigmas, oferecem um quadro de esperança e renovação, materializado nas possibilidades *transformadoras* da educação ambiental.

Não estamos a dizer, contudo, que a EA é a panaceia para a complexa crise da civilização moderna, muito menos acreditamos que ela, sozinha, consiga resolver todos os problemas que marcam a modernidade.

Entretanto, considerando que a crise ambiental é, antes de tudo, uma crise do conhecimento (Leff, 2002), é inegável que a EA (emancipatória) tem um papel de destaque no leque de ações a serem tomadas no sentido da construção de um novo patamar civilizatório.

Afinal, se o homem não mudar a sua forma de ver o mundo, e, por conseguinte, de se relacionar com ele, a humanidade continuará a depredar (e possivelmente com técnicas cada vez mais apuradas) as bases ecológicas do planeta e a destruir, portanto, as suas condições de existência.

Cega e embriagada pelo crescimento econômico, a sociedade moderna precisa reformular os seus paradigmas para que a crise ambiental não acabe por criar um mundo ecologicamente *in*sustentável e ainda mais injusto social e economicamente. Daí a importância da EA emancipatória.

Pois, como disse Eduardo Galeano para encerrar o seu 'As Veias Abertas da América Latina', "Há aqueles que acreditam que o destino descansa no joelho dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens".

BIBLIOGRAFIA

AMÂNCIO, Cristhiane. **Educação Popular e Intervenção Comunitária: Contribuições para a reflexão sobre empoderamento** (Amâncio C O da G. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. Anais da 27ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; 2004, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED; 2004. v.1.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AYALA, Patryck de Araújo. *A proteção Jurídica das Futuras Gerações na Sociedade de Risco Global: o Direito ao Futuro na Ordem Constitucional Brasileira*. In.: **Estado de direito ambiental: tendências: aspectos constitucionais e diagnósticos**. Heline Sivini Ferreira, José Rubens Morato Leite (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute. **Trazendo o cidadão para a arena pública: capital social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina.** REDES, Santa Cruz do Sul, v.12, n.1, p.125-150, jan./abr. 2007.

BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. *Direito à informação socioambiental e desenvolvimento sustentável*. In: **Revista de Direito Ambiental**. n. 45. ano 12. jan. – março. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

BECK, Ulrich. **Risk society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BENJAMIN, Antônio Herman. *Constitucionalização do ambiente e ecologização da Constituição Brasileira*. In.: **Direito constitucional ambiental brasileiro**. José Joaquim Gomes Canotilho, José Rubens Morato Leite (org.). São Paulo: Saraiva, 2007.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul; JUTRAS, France. **A ecologia na escola – inventar um futuro para o planeta.** Instituto Piaget, Lisboa, 1997.

BOURDIEU, P. *O capital social – notas provisórias*. In.: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3ª edição. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CAETANO, Matheus Almeida. **O princípio da precaução no direito ambiental brasileiro: análises e perspectivas**. Monografia apresentada à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em direito, sob a orientação do Professor Doutor Fábio Guedes de Paula Machado, 2007.

CALVO, S.; GUTIÉRREZ, J. **El espejismo de la educación ambiental**, Madrid, Morata, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes Canotilho. *Estado Constitucional Ecológico e Democracia Sustentada*. In.: **Estado de direito ambiental: tendências: aspectos constitucionais e diagnósticos**. Heline Sivini Ferreira, José Rubens Morato Leite (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

CARVALHO, Francisco. *Da ecologia Geral à Ecologia Humana*. In.: **Sociológico.** N.17, (II Série, 2007), p.127-135.

CARVALHO, I. C. M. *As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a Educação Ambiental*. In.: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

_____. *O "ambiental" como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental*. In: SAUVÉ, L.; ORELANA, I.; SATO, M. (Orgs.). **Textos escolhidos em Educação Ambiental de uma América à outra**. Tomo I. Montreal: ERE UQAM, 2002, p. 85-90.

CASTRO, Ronaldo Souza de; BAETA, Anna Maria B. *Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania*. In.: **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.), 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.105-114.

CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. *Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a educação ambiental*. **Ambiente e Educação**, vol. 14(2), 2009.

CESARMAN, Fernando. **Homem, o agressor – estudo psicanalítico da destruição do meio ambiente**. 1 ed. trad.: Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1973.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. – São Paulo: Palas Athena, 1997.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOMICIANO, Carlos Shiley. **O capital social e a educação ambiental como elementos catalisadores de empoderamento em comunidades.** Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, v.28, janeiro a junho de 2012, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande.

DUVOISIN, Ivane Almeida. *A Necessidade de uma Visão Sistêmica para a Educação Ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigmas.* In.: **Educação Ambiental**

abordagens múltiplas. Organizado por Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.91-103.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental* Crítica. In.: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental/Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.25-34.

GUIMARÃES, R. P. *Modernidad, medio ambiente y ética: um nuevo paradigma de desarrollo*. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano I, n. 2, p. 5-24, 1º sem. 1998.

HAMMERSCHMIDT, Denise. *O risco na sociedade contemporânea e o princípio da precaução no Direito Ambiental*. In: **Revista de Direito Ambiental**. n. 31. ano 8. jul. – set. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel G. C. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento**. Cad. Cedes, Campinas, vol.29, n.77, p.63-79, jan/abr 2009.

JACOBI, Pedro Roberto. *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade***.** In.: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.189-205, março/2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf Acesso em 12.06.2012.

_____. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.233-250, maio/ago 2005.

LANFREDI, Geraldo Ferreira. **Política Ambiental: busca de efetividade de seus instrumentos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustave Ferreira da Costa. *Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil*. **VI Encontro 'Pesquisa em Educação Ambiental' – A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil**. Ribeirão Preto, SP, Setembro de 2011.

LEFF, Enrique. *A pedagogia do ambiente*. In.: LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.253-261.

_____. *Democracia ambiental e desenvolvimento* sustentável. In.: LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.56-64.

_____. **Epistemologia ambiental**; tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza; tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GODOY, Arilda S. *Introdução à pesquisa qualitative e suas possibilidades*. In.: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar/Abr, 1995, p.57-63.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan/mar 2006.

_____. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Saúde e Sociedade, v.13, n.2, p.20-31, mai/ago 2004.

HASSAN, Arba'at; OSMAN, Kamisah; PUDIN , Susan. **The adults non-formal environmental education (EE): A Scenario in Sabah, Malaysia**. World Conference on Educational Sciences, 2009. (Procedia Social and Behavioral Sciences 1 – 2009 – 2306.2311). Disponível em: www.sciencedirect.com.

IORIO, Cecília. *Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos*. In.: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.** Org.: Jorge O. Romano e Marta Antunes. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

LEITE, José Rubens Morato. *Sociedade de risco e Estado*. In: **Direito constitucional ambiental brasileiro**/José Joaquim Gomes Canotilho, José Rubens Morato Leite (organizadores). – São Paulo: Saraiva, 2007.

LEITE, José Rubens Morato; CAETANO, Matheus Almeida. *As facetas do significado de Desenvolvimento Sustentável - uma análise através do Estado de Direito Ambiental*. In: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado. (Org.). **Direito ao Desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, v.1, pp. 249-277.

LIMA, Gustavo F. Da Costa. *Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental*. In.: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental/Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.85-111.

_____. *Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória*. In.: **Educação ambiental: repensando o espaço da**

cidadania / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.), 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.115-148.

_____. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p.145-163, Jan/Abr de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf Acesso em Fevereiro de 2012.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. *Educação ambiental transformadora*. In.: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental/Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.65-84.

_____. *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In.: **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.), 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.73-103.

MARQUES, Angélica Bauer. *A Cidadania Ambiental e a Construção do Estado de Direito do Meio Ambiente*. In.: **Estado de direito ambiental: tendências: aspectos constitucionais e diagnósticos**. Heline Sivini Ferreira, José Rubens Morato Leite (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8" ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OST, François. **A Natureza à Margem da Lei**: a ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PIRES, I. M., CRAVEIRO, J. L. *Human Ecology: Past, Present and Future*. In.: **Studies in Human Ecology**. Hanoi, Vietnam: House for Science and Technology, 2011: 26-44.

PUTNAM, Robert D. (2000). **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pósmodernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANO; Jorge O.; ANTUNES, Marta. *Introdução ao debate sobre empoderamento e direitos no combate à pobreza.* In.: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.** Org.: Jorge O. Romano e Marta Antunes. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

_____. *Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza*. . In.: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.** Org.: Jorge O. Romano e Marta Antunes. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

RUSCHEINSKY, Aloísiso; COSTA, Adriane Lobo. *A educação Ambiental a partir de Paulo Freire*. In.: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Organizado por Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-89.

SAITO, Carlos Hiroo. *Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos*. In.: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Organizado por Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.47-60.

SAUVÉ,L. *La educacion ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: em busca de um marco de referencia educativo integrador*. **Tópicos**, v. 1, n. 2, aout, 1999. p. 7-27.

SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHMIDT, Luísa; NAVE, Joaquim G.; GUERRA, João. **Educação Ambiental: balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável**. Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

TRIGUEIRO, A. (Coord.) **Meio Ambiente no século 21.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

[UNESCO], Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Guidelines for the development of non-formal environmental education.** Unesco, 1986.

VARGAS, Paulo Rogério. "O insustentável discurso da sustentabilidade". In: **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Organizador Dinizar Becker. – 4.ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

I

QUADRO DE ATIVIDADES DO PROJECTO EM 2012				
	Competências a trabalhar	***Justificativa da atividade***	***Descrição da atividade***	***Avaliação geral da atividade***
FILMES	Despertar senso crítico, 'causar impacto' e promoção da cultura	Investigar bagagem cultural das alunas e trabalhar o REPENSAR	Exibição dos filmes, apresentação de materiais e artigos complementares à sua temática. Alunas iam para casa e escreviam suas observações sobre o filme no diário. Na oficina seguinte, conversar acerca do filme	O filme que mais causou impacto foi 'Nascidos em bordéis'. Alunas mudaram a forma de ver a Índia, uma vez que antes tinham uma ideia 'romantizada' deste país por causa de uma telenovela brasileira. O filme também tem relação com a realidade vivida pelas alunas. Gostaram muito dos filmes e de 'Erin Brockovitch', que as inspirou bastante

OFICINAS	Pedagogia dos 4R's e das 3 ecologias; trabalhar a auto-estima e a criatividade, a comunicação, pesquisa (escola não promove a pesquisa – preencher esta lacuna), utilizar a internet não apenas para diversão e entretenimento, empoderamento (fonte de renda)	Sair da questao teórica e passar para a prática, forma mais participativa de construção do conhecimento e de mudança de hábitos; de valorização e valoração do material	Dividias por mês. No geral, a cada um mês um material era trabalhado. Era feita uma pesquisa e um estudo sobre o material, seguido de uma conversa com os alunos a respeito. Nessa oportunidade, eram discutidas as questões socioambientais, de consumo etc. Depois é que começava o trabalho de reciclagem com os materiais	Alunas adoravam as oficinas de reciclagem, pois aprendiam sobre os materiais e as questões ambientais, além de aprender também um ofício, uma possível nova fonte de renda
EXPOSIÇÕES	Dedicada apenas à exposição dos materiais – satisfação aos patrocinadores do que estava sendo feito	Exposição dos materiais – satisfação aos patrocinadores do que estava sendo feito	Exposições feitas no âmbito do programa e no próprio instituto (algar). Mostrar também para pais e parentes, para o público do bairro, público	As alunas ficavam animadas quando sabiam das exposição. Produziam mais e mostravam muita empolgação. O instituto também ficava

			em geral.	muito satisfeito com as exposições.
DIÁRIO DE COMPORTAMENTO AMBIENTAL	Leitura, escrita, reflexão sobre hábitos diários	Documento para ajudar as meninas a escrever mais (incentivo à escrita e leitura) e também registro documental para o projeto	As alunas escreviam em casa. Estavam livres para escrever sobre qualquer coisa. Espaço para escreverem sobre as as oficinas e atividades	Alunas sempre escreviam. Não precisava cobrar. Elas sempre gostavam de mostrar e de ler os textos, e tentaram até escrever melhor para não se envergonharem. Motivou as alunas a buscarem melhorar a escrita e a leitura, a buscar mais conhecimento
TRABALHOS DE CAMPO	Ilustrar os conteúdos trabalhados em sala	Levar as meninas para conhecerem outra realidade, ilustrar o que era trabalhado nas oficinas	Iam até o local, os resonsaveis o apresentavam, e depois as alunas escreviam no diário e conversavam a respeito na oficina seguinte	As meninas ficaram impressionadas com o aterro sanitario; nao sabiam que um poderia ser limpo e organizado, etc. No geral, sempre adoravam os locais visitados,

		surpresas, aprendiam bastante

II

RELATÓRIO DE ESTUDO DE CASO

"Histórias de Quintal" é um projecto de educação ambiental não-formal realizado pela ONG EMCANTAR, no âmbito do "Programa Algar Transforma", na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

O objetivo primordial do projecto é promover uma mudança nos hábitos e posturas dos educandos através de um processo democrático e participativo de construção/fortalecimento do conhecimento e da ética ambientais. Busca também, num segundo momento, promover o resgate da auto-estima dos envolvidos e proporcionar-lhes uma fonte de renda alternativa por meio da reciclagem.

Para atingir esses objetivos, o projecto estrutura-se sobre oficinas de reciclagem nas quais são trabalhadas as pedagogias dos *4 R's* e das *3 Ecologias*, por meio da metodologia de Freire (1987).

As educandas têm participação direta na construção do conhecimento gerado e as oficinas desenvolvem-se num ambiente de democrática troca e partilha de conhecimentos e experiências.

E as principais atividades do projeto, em 2012, foram a exibição de filmes e documentários, o trabalho com materiais recicláveis, a elaboração de um 'DCA' (Diário de Comportamento Ambiental), a exposição dos artigos produzidos e trabalhos de campo, dentre outros – todos parte de um amplo e variado leque de ações de conscientização *socioecológica*.

Em 2012, ano em que se limitou a nossa análise, as oficinas tiveram uma carga horária semanal de seis horas, e foram realizadas, de terça à quinta-feira, das 14h às 16h, no CESAG – Clube Centro Esportivo Alexandrino Garcia, localizado no Bairro Alvorada, na rede Leste da cidade de Uberlândia.

No ano estudado, o público-alvo do projecto variou entre três (03) e oito (08) participantes, com idades entre doze (12) e dezessete (17) anos, todas da região leste da cidade e estudantes de escolas públicas da região (critérios para participação).

Seis (06) o iniciaram, duas (02) entraram com ele já em andamento e, aí, no segundo semestre, cinco (05) participantes o abandonaram, de modo que ele foi concluído com um grupo-alvo de apenas três (03) jovens.

Segundo a idealizadora e gestora do projecto, Ana Carolina Ferreira, e a responsável pelas oficinas, Samantha Silva, esta evasão ocorreu sobretudo pela necessidade das jovens terem que sair em busca de trabalho para complementar a baixa renda familiar ou mesmo ficarem em casa para cuidar dos irmãos menores.

E foi justamente esta a principal dificuldade encontrada pelo projecto, em 2012, de acordo com Ana Carolina Ferreira e Samantha Silva, uma vez que elas concordam que, de maneira geral, “Histórias de Quintal” foi bem sucedido e atingiu os os objetivos a que se propôs.

III

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No dia XX de xx de 2012, tivemos a oportunidade de realizar uma **observação participante** (Yin, 2005) numa das oficinas de reciclagem realizadas no âmbito do projecto que nos propusemos a analisar.

Para o referido autor, a observação participante é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados (Yin, 2005).

Muito embora haja críticas a este método, sobretudo no que tange à possível influência do pesquisador no comportamento dos observados, e também sobre a possibilidade de desvio do observador para a subjetividade, dado ao seu envolvimento pessoal com o objeto de estudo, ou mesmo sobre o papel de "participante" sobrepujar o de "observador", entendemos que esta técnica seria importante para a construção de nossa compreensão global acerca do projecto "Histórias de Quintal", em 2012.

Isso porque, num **estudo de caso** (Yin, 2005), múltiplas fontes de evidência devem ser utilizadas, e, nosso entender, participar de uma das oficinas de reciclagem poderia nos oferecer importantes dados sobre a dinâmica da atividade, a sua metodologia, sobre a relação *educador-educando* e sobre a perspectiva de educação ambiental não-formal trabalhada.

Reconhecemos que nossa participação possa ter provocado alguma alteração na atividade, e na postura do educador e das educandas, mas a consideramos uma importante fonte complementar de informação, que nos revelou fatos que viriam depois a ser confirmados nas entrevistas que realizamos com a responsável pelas oficinas, Samantha Silva, e com duas das jovens que participaram do projecto.

Esta oficina teve a participação de xx educandas e começou com...(descrever de maneira geral a oficina)

E graças a esta observação-participante, pudemos chegar a algumas constatações.

Primeiro, mencionamos o *ambiente democrático* de construção do conhecimento, uma vez que fora assegurado às jovens *ampla* e *direta* participação nas atividades desenvolvidas, e elas tiveram a oportunidade de expor suas opiniões e pontos de vista sobre as questões socioambientais discutidas durante a atividade.

Observamos, pois, que as educandas não eram meras expectadoras, mas que, ao contrário, participavam efetivamente das atividades realizadas, por meio de uma pedagogia que em muito se aproxima com aquela proposta por Freire (1987).

Segundo, notamos que a reciclagem foi tratada como um *tema-gerador* para o debate acerca da problemática socioecológica, servindo então como ponto de partida para a discussão e o questionamento de alguns dos valores da sociedade moderna, especialmente àqueles ligados ao *consumismo*.

Terceiro, observamos que a questão ambiental foi tratada a partir da *realidade local* das educandas e dos problemas por elas vividos no seu dia-a-dia.

Quarto, notamos também que houve uma preocupação com os aspectos subjetivos do grupo-alvo e das suas relações pessoais com seus amigos e familiares, que foram tema de conversa durante a atividade da qual participamos.

Quinto, mais do que simplesmente ensinar técnicas de produção de artigos a partir de materiais recicláveis, a oficina se revelou um espaço no qual a principal preocupação era a formação de cidadãs conscientes, social e ecologicamente.

Isso porque a temática socioambiental foi tratada como intimamente ligada à ideia de cidadania, no sentido de que a participação de todos os membros do tecido social é fundamental à superação da crise da modernidade e à construção de um novo modelo de sociedade, assentado sobre os emergentes valores do ambientalismo.

Nesse sentido, foi ressaltado às educandas que a questão ambiental diz respeito a todos e que elas, mesmo com gestos aparentemente simples, poderiam contribuir não apenas para a solução dos seus problemas locais, mas, também, numa dimensão mais ampla, para a transformação do mundo.

Sexto, e em decorrência da observação anterior, notamos uma preocupação com o resgate da autoestima das jovens e com a oferta de novas fontes de renda, através da venda dos artigos criados durante as oficinas.

Sétimo, constatamos que a perspectiva de educação ambiental promovida pela atividade de educação não-formal observada mostrou-se *emancipatória* (Lima, 2011), já que adotou uma postura *crítica* e *política* diante dos desafios impostos pela crise ecológica, apresentou como *complexa* a questão ambiental, relacionou entre si questões como pobreza, participação social, democracia e sustentabilidade, e, também, mostrou uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem estar público.

Assim, a oficina que tivemos a oportunidade de observar (concluir)

IV

Programa Algar Transforma

Questionário Socioambiental – 2012

Nome: _____

Nome do Projeto: _____

Nome da Oficina: _____

Data: _____

1- O que é lixo?
2- Cite materiais que podem ser considerados lixo.
3- O que é reciclagem?
4- Cite materiais recicláveis que você conhece.
5- Defina reaproveitar.
6- O que é Meio Ambiente? Quem faz parte?
7- Quem é o grande responsável pelos problemas ambientais? Por quê?
8- O que é poluição? Dê exemplos.
9- Como é consumir de maneira consciente?
10- Defina sustentabilidade.
11- Como podemos separar os resíduos sólidos da nossa casa?
12- O que é coleta seletiva?
13- Diferencie aterro sanitário e lixão.
14- Em sua casa há separação dos resíduos sólidos? Como?
15- Em seu bairro existe coleta de lixo ou coleta seletiva?
16- Para você como seria uma sociedade que não fosse poluída?
17- Escreva em poucas linhas como é o lugar onde você mora, pensando na questão ambiental, e como a comunidade e o serviço público poderiam melhorá-lo.

V

PROGRAMA DE MESTRADO EM 'ECOLOGIA HUMANA E PROBLEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS' 2011/2013

"EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EMPODERAMENTO: CONSTRUINDO CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO NÃO-FORMAL – O CASO DO PROJETO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL'"

Bernardo Salge Araujo

ENTREVISTA 01

1. Informações

Entrevistada: Luana Graziela Rosa de Almeida

Data e horário da entrevista: 11/04/2013 14:02:36

Duração da entrevista: 0:09:26

2. Transcrição

Bernardo: Me fala primeiro seu nome completo...

Luana: Luana Graziela Rosa de Almeida

Bernardo: Quantos anos você tem?

Luana: 24

Bernardo: E me fala um pouco da sua vida fora daqui, de onde você é, onde você mora...

Luana: Eu sou daqui mesmo, eu moro lá no Jardim das Palmeiras, tenho 3 filhas, moro com a minha mãe...'De casa pro trabalho, do trabalho pra casa...'

Bernardo: Você trabalha aqui?

Luana: Trabalho aqui.

Bernardo: O que você faz aqui? Tem tempo que trabalha aqui?

Luana: Tem, fez dois anos...'acabou' de fazer 2 anos, dia 29..

Bernardo: E como é o seu trabalho aqui?

Luana: É isso...é limpeza...às vezes eu ajudo numa coisa ou outra...às vezes num lanche, servir um lanche...

Bernardo: Entendi...legal...e como você ficou sabendo desse projeto...? Porque você estava aqui, de certo...

Luana: É, eu tava aqui aí a Samantha dava essas oficinas aí eu interessei, assim, tinha o interesse de fazer, ela convidou, conversou com a Carol, ela falou que não tinha problema, aí eu fiz..

Bernardo: Sei, e por que você decidiu participar das oficinas? Você num primeiro momento ficou sabendo e...

Luana: Ah eu achava legal as coisas que elas faziam...pulseira, bolsinha, essas coisas, aí eu tinha o interesse de aprender...

Bernardo: Sei, mais pra aprender a fazer as coisas mesmo..

Luana: 'Ahã'...

Bernardo: Entendi... Me fala alguma ideia que você tinha antes das oficinas...alguma ideia sobre isso de reciclagem, sobre essa questão de meio ambiente, como era a sua visão?

Luana: Eu achava legal, inclusive minha mãe também já fazia reciclagem antes e agora ela voltou a fazer também...'tipo', catar litro, essas coisas pra vender...mas eu não tinha essa preocupação de separar lixo que podia reaproveitar e do lixo que não podia reaproveitar não...misturava tudo, então eu não tinha essa preocupação não...

Bernardo: Então você passou a ter depois das oficinas?

Luana: É...assim, a gente nunca tem esse hábito assim não mas..igual, agora que minha mãe voltou a fazer essa reciclagem, agora eu já faço essa separação porque o que eu devo jogar fora eu jogo, e o que eu não devo eu coloco lá no meio das cosias dela, pra ela poder...ela mesma não faz a reaproveitação, mas ela faz a reciclagem pra vender...

Bernardo: Entendi...e você participou do projeto o ano passado, o ano todo ou você saiu em algum momento...?

Luana: Não..eu saí...saí em Agosto...porque eu tive que entrar de licença maternidade e aí eu saí..

Bernardo: Entendi...Então você ficou de Março até Agosto?

Luana: Até Agosto...

Bernardo: E o que você acha assim que é o ponto mais positivo do projeto, o que você mais gostou, o que foi mais interessante, alguma coisa que você aprendeu...?

Luana: Eu gostei de tudo porque tudo que eu aprendi serviu pra mim e serve até hoje 'né'....

Bernardo: Sei..Como por exemplo...você pode me dar um exemplo de alguma coisa?

Luana: Ah..Deixa eu ver aqui... lá em casa o que a gente mais usa é caixinha de leite 'né'...aí quando a gente vai jogar fora as caixinhas eu lembro das bolsinhas da Samanta..

Bernardo: Entendi...Então isso já mudou a sua percepção dos resíduos... Entendi... E assim, com relação á questão do meio ambiente... Mudou alguma coisa assim... A ideia que você tinha sobre natureza... Sobre essa relação que o homem, que a gente tem com a natureza...?

Luana: Ah melhorou bastante...porque...'tipo assim', até na hora de escovar os dentes, as vezes a gente deixa a torneira um pouquinho aberta, igual as minhas meninas também...aí eu pego e já fico com a preocupação de não gastar muita água, sabe...às vezes elas bebem aquele 'suquinho' de caixinha..'igual'...a Maria Eduarda esses dias foi buscar a Maria Isabel comigo na escola, aí ela foi bebendo 'Danoninho', aí ela me perguntou: 'Mamãe, aonde eu jogo?' AEu falei 'Não, então espera chegar em casa pra pôr no lixo...pra não jogar na rua né? Então essa preocupação também melhorou...

Bernardo: Teve alguma coisa que você não gostou no projeto, ou que você não achou legal..?

Luana: Não...não teve (Samanta, que ministrava as oficinas, entrou na sala neste momento) Não...de forma alguma, ela via o tanto que eu gostava de fazer...

Bernardo: Então me fala como eram essas oficinas...vocês participavam ativamente...vocês tinham a oportunidade de conversar e expor as suas ideias...?

Luana: Sempre, sempre. A Samanta também abria espaço pra gente pesquisar... É.. A gente ter alguma ideia de querer fazer alguma coisa diferente...

Bernardo: Entendi, então no geral, como você daria uma avaliação da sua participação no projeto, você acha que foi positiva, que não...?

Luana: Ah pra mim foi 'né'...eu tentava me esforçar ao máximo pra fazer tudo perfeito 'né'...

Samantha: A Luana...ela entrou com a ideia assim de não...de não saber fazer nada..ela falava assim: 'Ah eu não sei fazer nada...eu não tenho habilidade manual nenhuma então eu não sei fazer nada'...só que a Luana foi uma das que mais surpreendeu dentro do projeto...porque ela era muito dedicada...e ela fazia tudo direitinho, nos mínimos detalhes.. Inclusive a gente falava até: "Ê Luana...não sabe fazer nada né?"...ela era muito dedicada e gostava muito...tinha um trabalho que a gente fez...que foi as miçangas de revista que é um trabalho manual que..assim, além de gastar muito tempo, você tem que ter uma habilidade muito grande porque é enrolar os papeizinhos e fazer as miçangas...a Luana e a Bruna foram as que mais saíram bem...elas enrolavam direitinho e ficavam ali horas fazendo...às vezes traziam de casa, feito...era muito legal...

Bernardo: legal, bacana...e essas eram as atividades de que você mais gostava..essas de criação...?

Luana: É eu gostava de tudo porque eu achava que eu não conseguia fazer nada..mas eu consegui fazer muita coisa..igual a bolsinha..eu achava que eu não conseguia fazer essas bolsinhas..e eu consegui fazer...

Bernardo: Entendi...e quais outras atividades que você lembra...que vocês fizeram...que você gostou...?

Luana: Pulseira...as bolsinhas..o colar todo mundo gostou, inclusive teve uma reunião aqui que a mulher me procurou, queria que eu fizesse um pra ela...é...eu gostei de tudo..

Bernardo: E vocês fizeram umas exposições...?

Luana: Eu não tava no dia...mas fizeram sim..

Bernardo: Ah..legal..e teve alguma outra atividade do projeto que você tenha gostado....eu vi que vocês viram alguns filmes...

Luana: Não...ah não..vi sim, vi....

Samantha: não deve ter gostado muito, porque ela não lembra (risadas)...

Luana: Não, não, não é isso não...eu vi...depois a gente teve que comentar sobre o filme que a gente viu..

Bernardo: eu vi que vocês fizeram um..uma espécie de um diário...você fez também um 'diário de comportamento ambiental'?

Luana: Eu fiz...mas não terminei, 'né' Samantha?

Bernardo: você gostou, o que você achou desse diário?

Luana: Ah, achei legal porque tudo que a gente fazia a gente anotava nele, 'né'...'tipo'...'igual'..os 'colarzin', a gente fazia, 'as bolsinha'...tudo a gente anotava lá.

Bernardo: Entendi...então foi legal?

Luana: Foi...foi legal...esse ano tá fazendo falta..

Bernardo: Então era mais ou menos isso...você acha que no geral a sua autoestima, alguma coisa melhorou depois que você participou desse projeto? Você sente que você adquiriu conhecimento..?

Luana: Ah adquiri, nossa, demais, demais mesmo, igual esses dias eu 'tava' pensando em fazer bolsinha pra vender...

Bernardo: Ah, legal, ainda pode fazer uma 'graninha'...

Luana: É...as meninas também faziam pra vender, você lembra delas falarem? Elas também faziam...então é bom a gente...a gente aprende e ainda pode lucrar com isso...

Bernardo: Entendi...é, isso é bacana mesmo...

Luana: E é divertido 'né', Samantha?

Samantha: Muito!

Bernardo: Então obrigado Luana, era mais ou menos isso mesmo...obrigado!

PROGRAMA DE MESTRADO EM 'ECOLOGIA HUMANA E PROBLEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS' 2011/2013

"EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EMPODERAMENTO: CONSTRUINDO CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO NÃO-FORMAL – O CASO DO PROJETO 'HISTÓRIAS DE QUINTAL'"

Bernardo Salge Araujo

ENTREVISTA 02

1. Informações

Entrevistada: Ana Carolina Ferreira Francisco

Data e horário da entrevista: 11/04/2013 14:15:22

Duração da entrevista: 0:22:42

2. Transcrição

Bernardo: Então tá Carol...me fala seu nome, um pouco de você, quem você é...

Ana Carolina: Certo...é..Ana Carolina Ferreira Francisco, eu sou raduada em Letras e eu trabalho no EMCANTAR..assim..estou no EMCANTAR desde 2001...eu conheci o EMCANTAR por conta das atividades artísticas...aí eu começei a participar das atividades artísticas mas eu tinha uma vontade muito grande de multiplicar aquilo tudo e começei a trabalhar com educação e posteriormente com a gestão de projetos..

Bernardo: Ah..entendi...

Ana Carolina: Por isso...essa trajetória...assim...quando adolescente querer cantar e depois perceber que isso podia ser uma profissão, estudar pra isso, e agora eu já estou mais focada na questão gerencial dos projetos de educação..então sai mas não sai da ação...

Bernardo: Entendi...e você é daqui de Uberlândia mesmo?

Ana Carolina: Sou de Araguari, nascida e criada..

Bernardo: E você mora em Araguari?

Ana Carolina: Moro em Araguari...

Bernardo: Ah entendi...e você sempre teve interesse nessas questões filantrópicas...como surgiu isso, você se lembra?

Ana Carolina: Então...a motivação foi mais artística mesmo, num primeiro momento...mas não era um artístico nele mesmo...tanto é que quando eu entrei no EMCANTAR eu deixei por exemplo de fazer aula no Conservatório, que era formação artística mesmo...mas essa questão de uma arte que tenha uma questão social por trás...o EMCANTAR trazia essa questão de uma visão de mundo...não necessariamente ambiental, apenas...mas mais global e o ambiental ali muito forte...então isso...quando eu assisti, eu disse 'É isso que eu quero fazer'...e aí, pensando hoje onde eu estou, olhando tudo isso, realmente tem essa motivação por ter alguma ação que contribua pra mudança...independente de qual seja a área...ser alguém que quer fazer algo para mudar uma realidade que está errada...fico vendo...já fiz algumas ações ligadas à questão de acessibilidade, então não é muito pelo setor, mas por uma ação que intervenha...

Bernardo: Sei, que traga algum impacto positivo..e hoje você gerencia o programa do Algar Transforma? Tem quanto tempo?

Ana Carolina: Isso..oficialmente desde 2011, em 2010 houve um processo de transição, mas oficialmente desde 2011...

Bernardo: Me fala um pouco sobre esse programa...

Ana Carolina: O Algar Transforma é...na verdade ele já existia antes do EMCANTAR assumir a gestão e a execução dele, ele era um programa do Instituto Algar...que é um instituto empresarial de Uberlândia, que tem o foco em educação...e desde o surgimento do Algar Transforma a questão ambiental existiu porque ela é um dos valores do Grupo Algar...então independente de qualquer instituição, de qualquer pessoa que viesse coordenar as ações aqui, a questão ambiental já era diretriz...só que paralelo a isso, o EMCANTAR tem uma parceria com o Instituo Algar desde a

sua criação, desde que o Instituto Algar foi criado ele é parceiro do EMCANTAR...e aí percebeu-se então que o trabalho que o EMCANTAR desenvolvia até então em escolas de uma forma saneada....poderia ser melhor efetivada num espaço próprio que era o que o (Programa Algar) Transforma já fazia...então ele surge como um programa de educação complementar para atender as crianças dessa região e aproveitar o espaço ocioso que o Grupo Algar tinha aqui no CESAG...então tem um clube no CESAG, tem uma comunidade que precisa de ações...e o Instituo Algar tem foco na educação de crianças...então montou-se o Algar Transforma..quando o EMCANTAR assume, a gente traz todo um know how de ser um grupo cultural que desenvolve ações educacionais...e aí a gente consolidou uma proposta de educação integral que visa ao desenvolvimento humano...desenvolvimento humano pensando no desenvolvimento de habilidades e competencias para a vida...e ai, pesquisando nas propostas oficiais de educaçao integral, nos vimos varios macrocampos que resguardam atividades que vao nesse foco...entao nos encontramos no MEC tres macrocampos que conversam com a açao que a gente ja desenvolvia...entao, na verdade, a gente nao mudou a açao, a gente conseguiu fazer uma adequaçao da realidade que a gente ja tinha, da experiencia com o discurso que esta sendo...o discurso e a pratica da educaçao integral no Brasil que vem crescendo e as escolas necessitam tanto de parcerias que as ajudem nesse processo...e aí, os macrocampos são: cultura e artes, educação ambiental e cultura digital... Hoje o porgrama desenvolve ações nesses três macrocampos...cada macrocampo tem um ou dois projetos..para a criança, ela está participandod e uma ação, ou de literatura, ou de meio ambiente, mas o que está por trás de tudo isso é que essas ações irão promover o desenvolvimento humano...e aí, por ser o desenvolvimento humano um objetivo da educação integral, a gente estabelece parcerias com as escolas da região que tem esse desafio mas que não tem estrutura, não tem profissional, nao tem metodologia...

Bernardo: Entendi...e assim, qual a sua visão pessoal sobre a questão ambiental hoje em dia, sobre o papel da educação ambiental nesse cenário..?

Ana Carolina: A questão...a problemática ambiental é um assunto que não é novidade..a problemática ambiental do ponto de vista de entender os problemas, as causas, e possíveis soluções...acho que a diferença está na educação ambiental, que foi uma coisa que o EMCANTAR sempre falou...a gente faz um projeto educativo, então a gente não faz um projeto de meio ambiente que seria a gente pegar os meninos aqui, ou pegar adulto e ir tratar uma nascente...não é esse o trabalho de educação ambiental, é o trabalho educativo que na minha, na nossa visão, é um processo anterior, porque tem a ver com hábito, com conduta, então a educação ambiental é imprescindível e aí a gente está pensando...às vezes não é você ter um projeto de educação ambiental, mas a educação ambiental ser realmente, de fato, uma questão transversal porque ela está lidando com valores,

princípios e hábitos..então antes de pensar num projeto de restauração de uma nascente..não é este o termo mas..mas é por que eu tenho que pensar nisso, como que eu tenho que me comportar e, inclusive, em dimensões..primeiro comigo, depois com o outro, depois com o mundo...então é uma visão também de que pequenas ações podem fazer transformações...tem instituições e pessoas que são responsáveis por grandes soluções...eu acho que nós..seres humanos comuns, os alunos de escolas públicas e professores são responsáveis pelo seu impacto..então, só de estar existindo, está impactando...como posso impactar menos? Acho que é por aí..é uma visão bem de formação de hábitos mesmo..

Bernardo: Ah entendi..legal demais...e falando especificamente do projeto 'Histórias de Quintal'...como surgiu, qual o porquê do nome...?

Ana Carolina: É, o nome tem uma questão poética...a gente sempre procura trazer questões poéticas no nome dos nossos projetos...poderia ser 'Projeto de meio ambiente'...mas 'Histórias de Quintal' tem essa questão do poético de pensar....por sermos de Araguari, e é interessante essa pergunta...uma cidade pequena, e a gente tem ainda valores muito bucólicos, então fiquei imaginando.. 'Como foi a nossa infância?' Foi uma infância no quintal...foi uma infância que a gente tinha relações diferentes...entre a família, os amigos...dessa coisa bem mineira, bem acolhedora do quintal.. A gente foi criado no quintal..e aí..pensando assim em histórias que a gente conta no quintal...então etu estou lidando com essa parte da sensibilidade, antes de qualquer coisa...a gente costuma falar que antes de me comprometer, eu tenho que me apaixonar..então foi mais nesse sentido...quando o projeto surgiu era pra trabalhar com criança e depois que ele teve um redirecionamento, a gente trabalha com esse 'sensível' da infância no pé no chão...e antes de me preocupar que se eu não economizar água a água vai acabar, eu sou um ser vivo, estou vivo, tenho um mundo que me cerca, eu participo desse mundo, então é mais na questão do poético de tudo isso...o nome surgiu por isso....e o projeto surgiu primeiro porque o EMCANTAR já tinha uma expansão de educação ambiental, desde o princípio, quando a gente começou a perceber que estava tudo interligado...se eu to falando de arte, estou falando de ser humano, estou falando de vida..e aí gente começou a trabalhar com essas questões ambientais levando isso para as escolas, e nas escolas fomos muito bem recebidos, porque a escola tinha essa demanda e nós propusemos isso, a questão do educativo, então 'escola, antes de você pensar numa gincana de recicláveis, que você vai gastar muito mais do que se você não fizesse nada, então não faça nada..' então antes de você pensar numa Semana do meio ambiente, pense no porquê, pense no anterior, pense na postura, então isso foi uma experiência que a gente trouxe bem sucedida das escolas...em todas as escolas onde a gente passou, mudou essa visão de como tratar essa questão ambiental...e aí quando a gente chega aqui no Algar Transforma, que já tinha essa bandeira, nós pensamos: 'vamos

desenhar um projeto de educação ambiental', e aí surgiu o 'Histórias de Quintal'...para ser algo focado..por mais que ele tivesse ações práticas, porque se educa pela prática, o motivo dele é o pensar o 'eu no mundo, eu com o mundo, o meu mundo'...

Bernardo: Ah..legal demais...e assim...a sua função no projeto....?

Ana Carolina: Eu participei da idealização, da parte...tanto assim de pensar quais atividades....quais objetivos, quais atividades chegariam a esse objetivo, com quem que a gente trabalharia e o conteúdo...e depois, com o projeto realmente acontecendo, alguém que ajudou a equipe a fazer as coisas acontecerem...mas aí já do ponto de vista tanto pragmático como do ponto de vista...porque às vezes quem está na ação precisa de alguém pra olhar e fazer perguntas ..eu me vejo muito assim...'mas isso está ligado aos objetivos?' É também para dar ideias...

Bernardo: Legal...então quais foram as necessidades que você identificou nessa comunidade pra você pensar nesse projeto?

Ana Carolina: Se a gente parar pra pensar, é uma questão universal...todo lugar que você for você precisa trabalhar a questão ambiental, porque é postura, é hábito, e é vida, e é todo mundo...e é uma questão que vem do róprio Ministério da Educação, das escolas incorporarem isso, mas aí é que tá: 'como é que a escola incorpora?' Então quandoa gente propõe um projeto que vai focar na postura, e nos motivos, é uma forma também de influenciar as escolas a repensarem nisso...porque pelo tanto de coisa que a escola já tem pra cuidar, e aí é até uma coisa que tem que ser repensada...a escola já tem que cuidar de muita coisa, ela tem que fazer tudo, mas poroutro lado a educação ambiental é tudo...então a escola não está preparada pra isso...ela está pensando em evento...então com um projeto assim, você modifica tanto a realidade daquele participante, como voc~e começa a disseminar posturas que podem influenciar toda uma comunidade...Uberlândia é carente, Araguari, Minas..Brasil é carente disso....a minha vizinha lava a calçada todo dia com água...chovendo...o dia que estava chovendo eu olhei pra cara dela e falei...sabe, mas fico pensando, eu vou brigar com ela? Também, né, mas eu vou formar uma criança ou um jovem para que ele tenha uma postura diferente, ele influencia a ma~e dele, o pai dele, seja um adulto diferente...a gente tem exemplo de menino que começou 'pititinho' com a gente e que foi conhecer o termo lixo depois de grande....já cresceu conhecendo material reciclável, já cresceu sabendo que não pode jogar lixo no chão...mas estamos vivendo esse processo de transição..estamos vivenciando agora esse choque de gerações... de gente que nunca se preocupou e nunca teve que se preocupar com isso, de gente que tá sofrendo os impactos, que somos nós, e das crianças que estão nascendo nesse mundo agora...então, como educá-las pra esse processo...

Bernardo: Então, a partir disso tudo, quais os objetivos principais do projeto?

Ana Carolina: Eu acho que o 'Histórias de Quintal' tinha como principal objetivo essa formação, essa educação ambiental, educar para a sustentabilidade...despertar essa consicência de que eu tenho responsabilidade como o meio em que estou ...e aí tinha objetivos específicos...conhecer a realidade de material reciclável da cidade, conhecer a pedagogia dos 4R's, que é...grande soluções, poucas pessoas podem fazer, mas os 4r's, todo mundo pode..então os 4r's sempre foi uma bandeira por isso.. porque todo mundo pode repensar, reduzir, reutilizar e reciclar...então o objetivo específico era trabalhar essa dimensão dos 4r's e a dimensão das 3 ecologias, que é o individual, o social e o ambiental...então especificamente era isso...e mais geral é mesmo essa mudança de postura a partir dessa percepção..

Bernardo: Sei..legal, e nesse sentido os resultados que o projeto espera alcançar são nessa linha...mudança de hábitos....seria praticamente isso..

Ana Carolina: Sim, e uma coisa que a gente chegou à conclusão ao final do ano, quando a gente observou..porque foram aplicados questionários, algumas coisas assim, que é um desafio, na verdade, mas a gente percebeu o seguinte...o conhecimento da temática, da problemática ambiental não é mais tão necessário...assim, acho que até uns 10 anos atrás, a gente precisava de projetos para as pessoas entenderem do assunto, hoje a gente não precisa mais, hoje você pergunta pra qualquer criança..'você já ouviu falar de reciclagem?' 'já...' a grande diferença esta aí na postura mesmo, então assim, o que a gente percebeu...do ponto de vista do conteúdo, as meninas não tiveram grandes avanços, mas do ponto de vista da postura sim...do ponto de vista do olhar, de percepção..então assim, a mídia fala disso, a escola fala disso, todo mundo fala disso, então não é um assunto desconhecido, mas é um assunto não apropriado...então acho que a 'apropriação' é o grande diferencial que projetos assim podem trazer..a gente não teve, e aí é falta de experiência, falta de referencial, grandes formas de medir isso, porque medir postura é complicado mas eu acho que é nesse sentido..como transformar o conhecimento que ta aí, tá no mundo..até um tempo atrás o documentário que você conhecia para falar de (..) era 'Ilha das Flores'...hoje em dia você liga o 'Jornal Nacional' e eles estão falando...mas é pegar esse conteúdo e apropriar disso..

Bernardo: Sei, o que fazer com essa informação..

Ana Carolina: Isso, 'você sabe o que é reiclável?' 'Sei', 'Você faz separação?', 'Não'..aí está a questão...então..as meninas entraram e saíram conhecendo....claro que elas apropriaram conhecimento, mas foi mais postura, foi mais olhar, foi olhar

pra uma coisa e dizer que isso nao precisa ser jogado fora isso aqui pode virar objeto de arte...

Bernardo: E a partir dos indicadores, dos questionários, do que você viu das meninas, você pode concluir isso, que elas mudaram os hábitos...que houve essa mudança...

Ana Carolina: Totalmente...foi uma questão...primeira evidência, elas começaram a trazer material pra gente...pra cá, pra produzir...então, desde olhar e pensar 'eu não preciso jogar isso fora', até olhar e pensar 'além de eu não precisar jogar fora, eu posso imprimir uma qualidade artística nisso aqui que inclusive depois eu posso utilizar, eu posso vender'...então, na prática, a oficina teve essa diferença, de um momento de sensibilização, de conhecimento, pra um momento de prática...e elas faziam coisa em casa, então isso também demonstra uma mudança de postura, porque fazer na oficina...enquanto ela está na oficina ela faz, mas e depois? Elas começaram a fazer em casa, e com cuidado, com olhar diferenciado...

Bernardo: Ah legal...e vocês tiveram alguns critérios pra escolher esse público-alvo das oficinas?

Ana Carolina: Então, um dos critérios era serem meninos dessa região onde a gente atua...esse é um critério básico para todos os projetos...outro critério foi da idade, que a gente quis fazer uma experiência...como a gente trouxe uma proposta mais prática do que no primeiro ano...primeiro ano, coma proposta também nessa linha, mas não tinha produto porque não tinha tempo...era uma vez por semana, duas horas cada turma...então em duas horas você consegue fazer um trabalho de percepção né...então como a gente truxe uma proposta de ampliar a carga horária, ter produto físico, nós direcionamos pra uma faixa etária maior.. porque aí você consegue ter um trabalho mais rápido....e aí um dos critérios foi idade...então um primeiro critério era ser aluno de escola pública da região, e o segundo critério foi a faixa etária..a gente trabalhou com...a partir de 14...

Bernardo: E aí tinha um limite, ou...quem quisesse podia participar...?

Ana Carolina: O programa tem um limite de 14, mas a gente nunca negou ninguém...então, assim, o foco é de 6 a 14....

Bernardo: No número de participantes...

Ana Carolina: A gente tinha um limite de 20...por que? Porque a gente percebeu que, com pouco tempo e muita gente, você não produz tanto...então foram apostas...aposta de, por um lado, ampliar a carga horária, outra, subir a faixa etária, e outra, diminuir participantes... Mas a gente não chegou nem nos 20, o que foi um dos grandes dificultadores do projeto..que, na minha visão, tem a ver com a

faixa etária...nessa faixa etária, os meninos já estão trabalhando, já estão buscando cursos mais focados na questão profissional... ou já tá cuidando do irmão mais novo, ou já não quer participar de nada...essa idade é complicada..

Bernardo: É..eu já ia te perguntar isso mesmo, sobre as dificuldades que você acha que o projeto teve...

Ana Carolina: É a principal dificuldade foi essa, porque o projeto foi 'redondinho'...o que ele se propôs, ele cumpriu...a gente perceu o resultado nas meninas..mas o publico-alvo..então assim, não é uma dificuldade relacionada a quem participou, é uma dificuldade de ampliação, se é uma proposta tão boa, é ruim que ela não seja expandida...e teve evasão justamente por esses motivos, então se você trabalha com essa faixa etária, isso não é uma realidade só de Uberlândia, a gente já fez pesquisa em outras instituições...essa faixa etária é muito difícil de ficar...por conta de tudo isso...então ou menino já precisa trabalhar ou ele já quer trabalhar..pra ele ter o dinheiro dele, comprar o tênis que ele quer...ou ele tem que cuidar de um irmão mais novo.. ou ele já tem coisa na escola demais, ou ele já está desanimado...é uma idade mais dificil..quando ele ja vem participando de projetos, é mais dificil ele sair.. mas ele começar com essa idade, realmente é mais complicado...foi a principal dificuldade mesmo...e outra que é a dimensuração dos resultados, que é uma dificuldade do setor social, educacional, geral...entendi..é díficl...a gente percebe, a gente vê, a gente sente, a gente se emociona mas 'botar nos números' é mais difícil...

Bernardo: Então qual a sua impressão geral do projeto em 2012...você acha que ele atingiu seus objetivos..os pontos fortes, alguma coisa que pode ser melhorada..

Ana Carolina: Eu acho que o projeto foi muito bem sucedido..ele conseguiu...igual eu falei, ele ficou um projeto redondinho...então, ele tinha um objetivo, tinha as metas...ele cumpriu tudo...eu acho que ele não foi mais potencializado pelo número de participantes, mas....agora pensando numa perspectiva de futuro, eu acho que o desafio é pegar essa experiencia e fazer ela ficar ficar transversal..a proposta inclusive desse ano é essa...porque aí o que aconteceu...a gente fragmentou...de todo o público do programa, só alguns tiveram essa percepção..e como essa é uma percepção de postura...igual..esse ano, por exemplo, a gente tem problema de comportamento em ônibus...na nossa visão, é ambiental...então, se eu tenho um projeto focado em educação ambiental, quem não participa desse projeto, não vai participar do processo de educação ambiental? então agora o desafio é pegar essa experiência e trazê-la de forma transversal para todas as ações do programa...então a educação ambiental não é um projeto, a gente entendeu isso...é...postura transversal...então, independente se eu venho aqui fazer uma oficina de literatura, ou se eu venho aqui pra fazer uma oficina de música, eu tenho que saber que eu saio da sala e desligo a luz, eu tenho que saber

que eu tenho que me comportar no ônibus e eu tenho que saber que eu tenho outras inúmeras questões, que aí entra nos 4R's, e nós estamos planejando como fazer isso pra todos..mas...porque a gente percebeu essa contradição..eu preciso de uma cidade, de uma nação educada ambientalmente, e não de alguns..

Bernardo: É..com certeza...legal...as perguntas que eu queria fazer eram essas mesmo, acho que deu pra ter uma ideia legal do projeto..

Ana Carolina: E...tem..não sei se chegou a ver o blog, que tem o texto das meninas..acho que ali tem também elementos que dá pra....um dos textos que mais chamou a atenção, a minha atenção pelo menos foi o texto delas quando elas visitaram o aterro e quando elas visitaram a associação dos catadores de reciclavel...tem o texto de uma menina que mostra bem essa questão de 'eu não imaginava que isso existia'..então assim, elas...todo mundo fala 'cuide do meio ambiente'...a mídia fala, a escola fala, mas ninguém fala como...e isso no texto dela fica muito claro que o projeto traz essa percepção...ela mora aqui, e ela não sabia que aqui tinha aterro, que aqui tinha cooperativa de reciclador...