

Ser Semente



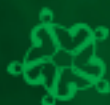
Ser Flor



Ser Água



Ser Gente



Ser em Movimento

# Cadernos do CESCAR

## Educação Ambiental

Caderno 1

Caderno 2

Caderno 3

**Os fundamentos e as políticas públicas de Educação Ambiental na constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região**

Projeto Viabilizando a Utopia (VIU) 2005-2011



Ser em Grupo



Superação  
Espiritualidade  
Sustentabilidade  
Consciência

Na União de Opções



Fortalecer

Felicidade democrática\*  
é aquela que nasce  
de atos de audácia e coragem...

Seres que agem  
na construção de  
Sociedades Sustentáveis

\* Flávia Giovato, 2005





Cadernos do  
**CESCAR**

**Educação Ambiental**

**Caderno 1**

---

**Os fundamentos e as políticas públicas de Educação Ambiental na constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR**

**Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011**

Haydée Torres de Oliveira  
Sílvia Ap. Martins dos Santos  
Isabel Georgina Patronis Dominguez  
Edna Kunieda  
(Orgs.)



© 2011, das(os) autoras(es).

**Projeto** Viabilizando a Utopia (ViU) – Edital 05/2005 – FNMA  
CESCAR – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região

### **Instituição âncora**

Universidade Federal de São Carlos

### **Coordenação**

Haydée Torres de Oliveira – Departamento de Hidrobiologia – UFSCar

### **Vice-Coordenação**

Silvia Ap. Martins dos Santos – CDCC/Universidade de São Paulo

### **Organização dos Cadernos**

Haydée Torres de Oliveira

Silvia Ap. Martins dos Santos

Isabel Georgina Patronis Dominguez

Edna Kunieda

### **Revisão dos originais**

Sara Monise de Oliveira

Meiry Ane Agnese

### **Projeto gráfico, diagramação e capa**

Diagrama Editorial

### **Ilustrações**

Edna Kunieda

C122      Cadernos do Cescar – Educação Ambiental – Caderno  
1 – Os fundamentos e as políticas públicas de  
Educação Ambiental na constituição do Coletivo  
Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal  
e Região – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU)  
2005-2011. / [organizado por] Haydée Torres  
de Oliveira, Silvia Aparecida Martins dos  
Santos, Isabel Georgina Patronis Dominguez e  
Edna Kunieda. – São Carlos : Gráfica e Editora  
Futura, 2011.  
100 p.

ISBN 978-85-7993-049-2

1. Educação ambiental 2. Educação ambiental  
crítica 3. Formação do educador ambiental 4.  
Coletivo educador I. Título

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# Sumário



Apresentação	
Marcos Sorrentino e Semíramis Biasoli . . . . .	5
Políticas públicas e seus instrumentos para o enraizamento da EA no Brasil	
Silvia Ap. Martins dos Santos e Isabel Georgina Patronis Dominguez . . . . .	9
Histórico do CESCAR: convergência de trajetórias de vida, militância política e Educação Ambiental	
Edna Kunieda, Silvia Aparecida Martins dos Santos	
Haydée Torres de Oliveira, Isabel Georgina Patronis Dominguez . . . . .	22
Construindo um Cardápio de Aprendizagem: o processo do CESCAR	
Edna Kunieda, Silvia Aparecida Martins dos Santos,	
Haydée Torres de Oliveira, Isabel G. Patronis Dominguez,	
Mayla Willik Valenti, Valéria Ghislotti Iared,	
Tatiana Terasin de Lima e Ariane Di Tullio . . . . .	37
Pesquisa-Ação-Participante ou pessoas que aprendem participando: de qualquer maneira, PAP!	
Haydée Torres de Oliveira . . . . .	47
Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade na Educação Ambiental: da compreensão dos conceitos à incorporação prática por meio da pedagogia de projetos	
Haydée Torres de Oliveira e Maria Cristina de Senzi Zancul . . . . .	58
Comunidades interpretativas e comunidades de aprendizagem	
Maria Rita Avanzi . . . . .	70
Algumas considerações sobre processos democráticos, a organização em sociedade e o ambientalismo	
Antonio Sergio da Silva. . . . .	80
Informações sobre as/os autoras/es . . . . .	94





# Apresentação

MARCOS SORRENTINO E SEMÍRAMIS BIASOLI

**É** uma grande alegria para nós o convite para escrevermos esta pequena apresentação para tão importante publicação.

Alegria de honra, por sermos convidados para estar com pessoas tão especiais que atuam pela vida e pela paz, por meio da ação educadora e ambientalista.

Alegria de gratidão, pelo exemplo que esse Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (Cescar) vem dando, de engajamento e compromisso com uma política pública que já não é apenas de governo, mas se tornou de sociedade, graças à persistência e à dedicação de seus integrantes.

E alegria de felicidade, propiciada pelos bons encontros que o Cescar tem promovido, reforçando em cada um de nós os sentimentos de acolhimento e partilha em uma comunidade de vida e de destino.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) tem o papel de promover a articulação institucional e de políticas públicas, a ação e a reflexão críticas acerca da problemática socioambiental, o apoio e a formação de atores socioambientais comprometidos com a qualidade ambiental e de vida, o que se materializa no dia a dia do Cescar por meio da atuação de cada um de seus membros e por meio de sua existência como instituição de referência para todos nós.

A busca pela construção de uma sociedade brasileira e uma humanidade feliz vai deixando de ser, como disse uma ex-presidente da Apasc (Associação para Proteção Ambiental de São Carlos), em solenidade comemorativa, na Câmara de Vereadores de São Carlos, “conversa de ambientalistas ingênuos, românticos e radicais – ingênuos já não somos, pois o que temos presenciado em nossas sociedades tem nos obrigado a isso, mas românticos continuamos a ser, pois acreditamos em nossos sonhos e temos a esperança de que ajudaremos a construir um mundo melhor”.



Essa é uma conversa que vai ganhando as mentes e os corações da sociedade brasileira e um dia tornar-se-á política pública prioritária, graças à atuação e ao exemplo que o Cescar e cada um de seus participantes estão dando para todos nós.

Cada um dos artigos deste livro, oriundo do processo de formação implantado pelo Cescar, faz-nos reviver o início do processo de implantação da proposta dos Coletivos Educadores, que vivenciamos a partir do Ministério do Meio Ambiente e que se iniciou no ano de 2004.

Na época, fizemos o convite para diversas instituições e pessoas dialogarem com o Programa de Formação de Educadores Ambientais do DEA/MMA, visando ao enraizamento da EA nas diferentes partes deste Brasil; em especial, nesse caso, no Estado de São Paulo.

Eram tantas perguntas em aberto, diante do desafio posto pelo Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA): quem é o educador ou a educadora ambiental popular? Como se formam? Onde atuam?

E nossas respostas não estavam prontas, pois acreditamos que continuam em construção – era necessário acreditar na utopia proposta de se chegar à totalidade e à diversidade dos habitantes de cada território, implantando processos de formação em EA, como uma práxis de educação com a cidadania, e não apenas para a cidadania.

E o Cescar trouxe em sua identidade a crença na utopia. Utopia aqui entendida segundo Martin Bubber (2005)<sup>1</sup>, como quadros ou imagens de algo que não existe, que é apenas imaginário, uma fantasia. No entanto, uma fantasia que se centraliza em um elemento primordial e com firmeza tectônica, que é o desejo. Trata-se do desejo utópico, que, embora esteja enraizado nas profundezas, nada tem a ver com o instinto ou com a autossatisfação; o que predomina é o anseio pelo que é justo e que, por sua essência, não pode se realizar no indivíduo, mas somente na comunidade humana.

---

1 BUBER, M. *O Socialismo Utópico*. São Paulo: Perspectiva, 2005.





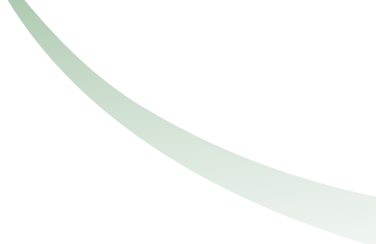
Os desafios postos pelo ProNEA e ProFEA estão profundamente demonstrados nos depoimentos e trabalhos realizados pelo Cescar e sistematizados nestes Cadernos: processos de formação inovadores, corajosos, com identidade territorial e cultural e que instrumentalizam para o enfrentamento da crise ambiental.

A importância de conhecermos, de termos acesso aos percursos realizados pelo Cescar através deste material é fundamental para o estímulo, a troca e a necessidade de partilha com outros grupos de educadores e educadoras ambientais, outros coletivos educadores, outros grupos sociais que também buscam se questionar sobre para que tipo de sociedade queremos caminhar. Devemos conhecer o material não para fazermos igual ou termos como modelo, mas para termos coragem de fazer diferente, trazendo os possíveis inéditos.

O Cescar (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região) demonstra, nos artigos e trabalhos apresentados nos Cadernos, que o conjunto de processos formativos promovidos, em um primeiro momento, pelas instituições e pessoas componentes do Coletivo Educador, para comporem o leque – ou cardápio – de opções dos grupos de educandos(as), buscou ressaltar as potencialidades e os acúmulos existentes entre os integrantes, incorporando os diferentes saberes, bem como atendendo às necessidades reais de enfrentamento das questões socioambientais, tanto globais como de assuntos com relevância para o território.

Sem dúvida, a revelação feita pelo Cescar por meio destes Cadernos foi muito feliz ao estabelecer as bases do início do processo de formação, bem como seus desdobramentos, expondo, dessa forma, suas ideias sobre a educação ambiental.

O Cescar nos brinda com um texto que traz as inúmeras verdades que estão na sociedade e demonstra a possibilidade de nos abirmos para novos espaços, novos lócus de convivência, onde podemos exercitar novos paradigmas, a partir da vivência no coletivo. Assim, portanto, só podemos agradecer a todos os que pensaram e fizeram este livro e aos caminhos que se abrem ao nos aproximarmos desta leitura.



# Políticas públicas e seus instrumentos para o enraizamento da EA no Brasil

SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS  
ISABEL GEORGINA PATRONIS DOMINGUEZ

---

## Introdução

**E**m matéria de Educação Ambiental (EA), saber das políticas é tão importante quanto saber um pouco sobre tantos outros temas... Mas por que será? De onde vem a palavra política? Para que e/ou para quem ela serve?

A palavra política tem origem grega e significa “limite”. O resgate desse significado talvez ajude a compreender o verdadeiro sentido da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum (GONÇALVES, 2000). Todavia, precisamos compreender a palavra limite como apresentada por Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005), pois, quando entendemos política a partir da origem do termo como limite, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade-Estado, cuja arte do diálogo favoreça a pluralidade e a igualdade social e política.

O ambientalismo coloca-nos a questão dos limites que as sociedades têm em sua relação com a natureza e com suas próprias naturezas como sociedades. Resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas.

De acordo com a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressa a relação de poder e



se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum.


Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e de seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, nos quais as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO JR., 2005).

As políticas de EA no Brasil partiram de uma demanda internacional, em 1972 – a Conferência de Estocolmo. Elas têm sido implantadas pelos órgãos de meio ambiente, enquanto política de meio ambiente, que (na década de 1970) se constituiu como uma nova área de atuação dentro das políticas públicas.

A Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), hoje extinta, foi criada em 1973, quando as atividades de EA já estavam presentes na atuação de seus órgãos, porém de forma incipiente e esporádica, como a própria política de meio ambiente (SÃO PAULO, 2003).

A SEMA desenvolveu um importante trabalho, com o objetivo de esclarecer e educar a população brasileira para a questão da conservação do ambiente a partir do uso adequado dos recursos naturais. Promoveu capacitação voltada para as questões ambientais e projetos de EA que incluíram a temática nos currículos escolares dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte, além de cursos de especialização em EA, seminários sobre universidade e meio ambiente e produção e circulação de materiais educativos referentes à área ambiental.

O trabalho da SEMA culminou, em 1981, na promulgação da Lei Federal nº. 6.938, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Esse foi o primeiro instrumento jurídico que assegurou a proteção do meio ambiente, em todo o território nacional, de forma mais abrangente e sistematizada. Na lei, a EA foi incluída a “todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).



O Decreto nº. 88.351/85, que regulamenta a lei, estabelece que compete ao poder público “orientar a educação em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente”, de forma que as matérias possam complementar o estudo de ecologia (SÃO PAULO, 2003).

É importante destacar que a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 225, inclui vários itens da PNMA, que reconhece:

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. § 1º, inciso VI – cabe ao poder público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Outro marco histórico importante para a implantação da EA no Brasil foi, em 1992, com a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, realizada no Rio de Janeiro. Dentro dos trabalhos preparatórios para essa conferência, a Coordenação de Educação Ambiental, ligada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), promoveu, em 1990, a Jornada de Trabalho para a Educação Ambiental, cujo documento final se consolidou na Carta Brasileira de Educação Ambiental (CARRASCO, 2001). Esse documento reconhece a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, favorecer melhor qualidade de vida.

Vários outros documentos foram produzidos durante a Rio-92, como a Agenda 21<sup>1</sup> e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global ([www.tratadodeeducacaoambiental.net](http://www.tratadodeeducacaoambiental.net)).

---

1 Consultar em [www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br) – Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental – Agenda 21 – Agenda 21 Global.

A partir da Conferência Rio-92, uma série de “eventos” contribuíram para o fortalecimento e a ampliação da implantação da EA no país, além da revisão dos conceitos e princípios, como a criação do Ministério do Meio Ambiente (ainda em 1992) e, em 1994, a aprovação do Programa Nacional de EA (PRONEA<sup>2</sup>), que previu três componentes: capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando algumas linhas de atuação, como a EA no ensino formal, no processo de gestão ambiental, nos processos de comunicação, além de campanhas de EA sobre recursos naturais, etc.

Em abril de 1999, foi aprovada a Lei nº. 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de EA (PNEA). Esse marco histórico propiciou a legitimação da EA como política pública, de modo organizado e oficial.

A PNEA também consolida os princípios da EA discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais, ao fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental. Diferente das outras leis, não estabelece regras ou sanções, apesar de estabelecer responsabilidades e obrigações, dando às questões ambientais tratamento em longo prazo, envolvendo as instituições de ensino e todas as organizações governamentais e não governamentais.

Com a lei, todo o cidadão tem argumentos e amparo legal para exigir que a EA seja implantada no âmbito escolar e não escolar, cabendo ao poder público e às instituições de ensino definir e desenvolver estratégias de implantação da lei (BRASIL, 2000).

A regulamentação dessa lei, por intermédio do Decreto nº. 4.281, de 25/06/2002, criou o Órgão Gestor dessa Política (OG-PNEA), dirigido pelos ministros de estado do meio ambiente (MMA) e da educação (MEC), cabendo aos dirigentes indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada ministério.

---

2 A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994; já a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999 (BRASIL, 2005).

Dessa forma, a gestão da EA nacional, de acordo com a PNEA, deve ser um processo de gestão compartilhada entre o Sistema Educacional e o Sistema de Meio Ambiente.

Segundo o Relatório Analítico da Gestão 2003-2006 (BRASIL, 2006), o Órgão Gestor, implantado em junho de 2003, inaugura uma nova fase da Educação Ambiental no Brasil, uma nova maneira de pensar a EA para a totalidade, de forma articulada, considerando iniciativas já realizadas.

O Ministério da Educação é então representado pela coordenação-geral de Educação Ambiental (CGEA), enquanto o Ministério do Meio Ambiente, para desenvolver as ações a partir das diretrizes definidas pela PNEA, instituiu a Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA)<sup>3</sup>, que, de acordo com a Portaria nº. 268, de 26/06/2003, passou a representar o MMA junto ao OG-PNEA (BRASIL, 2003). O OG-PNEA é também assessorado por um Comitê Assessor, composto por entidades da sociedade civil e por instituições governamentais federais, estaduais e municipais (BRASIL, 2006).

Assim, segundo Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005, p. 290):

[...] a Educação Ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo. A perspectiva de políticas públicas do órgão gestor da Educação Ambiental, hoje, inclui essas três modalidades.

---

3 Foi criada como Diretoria de Educação Ambiental, passando a Departamento de Educação Ambiental, em abril de 2007, segundo o Decreto nº. 6.101/2007.



## Coletivo Educador: a PNEA, o ProNEA e o ProFEA, para algo mais que uma sopa de letrinhas...

Pode-se dizer que o enraizamento da Educação Ambiental em cada recanto desse gigante Brasil tem se dado por meio da implantação da Política Nacional de Educação Ambiental, ou seja, de fato, com a aplicação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e do Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) (além de algumas outras propostas estimuladas pelo DEA/MMA, tais como as Salas Verdes, enquanto estruturas educadoras).





Em outras palavras, esses programas funcionam como facilitadores da implantação da PNEA, reunindo em seus documentos um conjunto de princípios e diretrizes, objetivos, públicos para os quais estão dirigidos, além de muitas outras informações importantes, capazes de instrumentalizar e de organizar os processos educativos.

O ProNEA (originalmente criado, em 1994, pela Presidência da República e executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA) foi retomado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de EA, em 2003, e uma primeira versão desse programa foi submetida à Consulta Pública em 2003 e 2004. Uma segunda versão aprimorada foi submetida à nova e mais ampla consulta: “Construindo juntos o futuro da Educação Ambiental brasileira”, durante os meses de setembro e outubro de 2004, com o objetivo de gerar um processo de mobilização social entre educadores ambientais e implantar um instrumento de planejamento participativo para seu aprimoramento.

Como resultado, mais de oitocentos(as) educadores(as) ambientais contribuíram para aprovar um conjunto de princípios que se referem à EA emancipatória, voltada para a construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2005).

O ProFEA foi elaborado em 2004 pelo DEA/MMA, tomando como base os princípios contidos na PNEA e no ProNEA, com o objetivo principal de:





Qualificar as políticas públicas federais de Educação Ambiental para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais a partir de diferentes contextos. Esta dinâmica, articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros educados e educando ambientalmente para a sustentabilidade, considerando o desafio ambiental em sua complexidade, ou seja, uma sociedade que incorpore a prudência ecológica, seja socialmente justa, politicamente atuante, economicamente eficiente e culturalmente diversa, e que tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação (BRASIL, 2006, p. 5).

Segundo Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005), o Estado, ao assumir o estímulo, o subsídio e o certificado de parceria entre as instituições formadoras, consegue garantir o processo continuado de formação. Caso contrário, se o Estado decidisse assumir essa formação, além de ser inexequível por exigir a contratação e a formação de equipes em todos os estados, estaria sendo contraditório no que se refere a uma EA que deve ser desenvolvida de acordo com a realidade local, em profundo diálogo com os sujeitos e as instituições.

Uma questão importante também a ser considerada é qual EA que estará sendo implementada, já que o atual governo acredita que ela deve ser popular, crítica e emancipatória, porém não é possível garantir que os próximos governos pensem da mesma forma. Espera-se, assim, que essa perspectiva se fortaleça no seio da sociedade civil, de forma que não permita o abandono de ações do Estado e que a política pública em EA se torne um processo dialético e partilhado entre sociedade civil e Estado.

Considerando, então, que o Coletivo Educador é uma das estratégias essenciais para a implantação dessa política, ele é definido como:




Um grupo de profissionais educadoras/es ambientais e afins que trazem o apoio de suas instituições, movimentos sociais, grupos e redes para planejar, implementar e avaliar de forma articulada, um programa de Educação Ambiental voltado para a totalidade de um território. Só um coletivo assim, contextualizado, conhecedor do território, vinculado a este local pode desenvolver um programa permanente e continuado. [...] deve ser um grupo de Pessoas que Aprendem Participando realizando Pesquisa-Ação-Participante. É um grupo democrático, não hierarquizado, transparente, sempre aberto à entrada de novos parceiros, novas instituições, no qual a solidariedade e a cooperação se tornam a regra, ele também está aberto à divergência e à emergência de conflitos fundamentais para a vitalidade e criatividade do grupo (BRASIL, 2007, pp. 10-11).

Segundo Ferraro Jr. e Sorrentino (2005), o Coletivo Educador possui duas dimensões: uma subjetiva e outra objetiva. A dimensão subjetiva envolve a utopia, no sentido de que é possível que um sonho se torne realidade; o sonho de construir um mundo onde existam relações humanas e sociais solidárias, que não se resumam a interesses utilitários e financeiros, mas que busquem o encontro com o outro, vivendo a alteridade enquanto uma experiência humanizadora.

Já a dimensão objetiva refere-se ao Coletivo Educador como grupo de profissionais que se unem com o objetivo de se fortalecerem e, dessa forma, superar dificuldades e potencializar as capacidades de cada instituição/pessoa, possibilitando, assim, construir processos de EA permanentes, articulados e voltados para a totalidade de um determinado território.

O ProFEA prevê desde um mapeamento inicial, seguido de um diagnóstico socioambiental mais amplo, que deve resultar na construção de propostas pedagógicas, incluindo um cardápio de aprendizagem nacional. Esse deve ser um conjunto de aprendizagem que interage entre si e no qual deve estar inserida a oferta de serviços, estruturas e espaços, programas, experiências, segundo critérios de



formação conceitual metodológica. Também deve oferecer cursos, oficinas, materiais didáticos, vídeos, consultorias, *softwares*, que, mapeados, identificados, avaliados e divulgados, podem ser acessados por pessoas e pelos Coletivos de Educadores Ambientais.

O cardápio de aprendizagem facilitará o acesso e a troca entre os educadores, de acordo com suas necessidades, carências e afinidades locais. Como parte da formação, os participantes do curso devem desenvolver projetos de interação educativa nos diferentes setores da sociedade – escola, empresa, comunidades de bairro, igrejas, etc. (BRASIL, 2006).

A formação de lideranças populares e comunitárias, potencialmente, contribui com as políticas públicas e a gestão do meio ambiente na área de EA, em âmbito municipal, criando redes de conexão estadual e nacional.

A ideia principal do ProFEA é formar uma rede de capilaridade, em que os chamados PAPs (grupos de Pesquisa-Ação-Participativa/Pessoas que Aprendem Participando), formados por PAPs1 (Órgão Gestor), PAPs2 (instituições parceiras do coletivo), colocam-se o desafio de formarem os grupos PAPs3 (lideranças comunitárias, professores, técnicos de organizações governamentais e não governamentais, etc.), que terão como missão formar os grupos PAPs4 (educadores ambientais populares), como mostra a figura.

É importante salientar que essa estrutura não é hierárquica, mas de grupos atuando em diferentes instâncias articuladas, de forma a valorizar a troca de saberes e experiências entre os diferentes grupos.

Para Moema Viezzer (2005), a introdução da metodologia PAP concebida pelo ProNEA representa um grande avanço para uma prática nova de “encontro de saberes” e também uma iniciativa facilitadora do compromisso que deve articular universidades, órgãos públicos, empresas, igrejas, organizações da sociedade civil e cidadãos(aos) da região, em relação à necessidade de juntos “desvendar a realidade para transformá-la”, em função da melhoria da qualidade do ambiente e de vida de todos os seres que compõem “a comunidade de vida”, conforme os princípios e valores para o futuro sustentável re-



Figura 1. Representação do Programa de Formação de Educadores Ambientais do MMA/MEC. Fonte: Adaptado de Brasil (2006, p. 40).

colhidos na Carta da Terra e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, os dois pilares planetários que orientam educadores e educadoras ambientais do mundo inteiro.

Acredita-se que um Coletivo Educador, formado por um conjunto de instituições, espaços e estruturas educadoras, bem como por pessoas com vocação e/ou experiência em Educação Ambiental, fica fortalecido por sua diversidade, ampliando expressivamente o espectro de possibilidades de interação e de intervenção socioambiental. Assim, pode ter maiores chances para enfrentar as limitações e os desafios, potencializando as qualidades pessoais e as ações de cada um de seus parceiros, facilitando a oferta de processos formativos mais abrangentes, articulados e efetivos, para um conjunto maior de participantes, com vistas a contemplar a capilaridade proposta



pelo ProFEA, ou seja, atingir a totalidade de brasileiras e brasileiros educadas(os) e educando ambientalmente.

As primeiras experiências com coletivos educadores aconteceram em 2004 nos estados do Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com o apoio do Parque Nacional do Iguaçu, Itaipu Binacional e o Programa Pantanal do Departamento de Revitalização de Bacias Hidrográficas da Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano (DRB/SRHU) do MMA. Nesse processo, constituíram-se os primeiros nove Coletivos Educadores. Em 2005, foram constituídos mais vinte e dois coletivos, e, em 2008, esse número chegou perto de cento e cinquenta (BRASIL, 2008; BARBOSA, 2008).

## Referências bibliográficas

BARBOSA, L. C. Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafio no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4. *Anais...* Brasília/DF, 2008. pp. 1-21.

BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Regulamentada pelo Decreto nº 99.274, de 06/06/1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: < [http://www.silex.com.br/leis/l\\_6938.html](http://www.silex.com.br/leis/l_6938.html) >. Acesso em: 7 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ensino Formal. *Texto da série Educação Ambiental do Programa Salto para o Futuro*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.



\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. *Diretoria de Educação Ambiental*. 2003. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/index.cfm?id\\_estrutura=20](http://www.mma.gov.br/index.cfm?id_estrutura=20)>. Acesso em: 17 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente*. 3ª ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais*. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. 160 p.




Ministério do Meio Ambiente. Secretaria Executiva. Diretoria de Educação Ambiental. *Relatório analítico da gestão Educação Ambiental 2003-2006*. 2006. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/cad\\_10.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_10.pdf)>. Acesso em: 09/09/2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. *Coletivos educadores para territórios sustentáveis*. Brasília: MMA, 2007. 26 p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de educação Ambiental. *Relatório de Gestão 2007 a julho de 2008*. 2008.

CARRASCO, M. T. Proyecto multilateral: educación para la ciudadanía y las sostenibilidad en sociedades multiculturales. In: CARRASCO, M. T. (Coord.) *Educación atal para un futuro sostenible en América Latina*. Colombia: OEA/Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001. Cap. 2, pp. 66-89. (Série Estudos.)

FERRARO JR., L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JR., Luiz Antonio (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 59-69.



GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org.) *Pensando e praticando a Educação Ambiental*. Brasília: Ibama, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental. *Educação ambiental: vinte anos de políticas públicas*. Secretaria de Estado do Meio Ambiente, CPLEA. São Paulo: MA, 2003. 96 p.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; FERRARO JR., L. A. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, pp. 285-299, maio/ago. 2005.

VIEZZER, M. L. Pesquisa-Ação-Participante: origens e avanços. In: FERRARO JR., Luiz Antonio (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 279-294.





# Histórico do CESCAR:

## convergência de trajetórias de vida, militância política e Educação Ambiental

EDNA KUNIEDA • SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS  
HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA • ISABEL GEORGINA PATRONIS DOMINGUEZ


---

**A** origem do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) remonta há décadas, pois os personagens e as organizações integrantes desse coletivo educador do interior paulista já traziam em sua bagagem atuações significativas na área ambiental.

Ao identificar a necessidade de integrar as práticas em EA, quase sempre pontuais, em demasia para determinados públicos e temas e deficitárias em outros, as(os) educadoras(es) ambientais constituíram parcerias locais e regionais na perspectiva de cooperação, continuidade e sustentabilidade em suas ações. O pronto aceite na adoção do ProFEA (BRASIL, 2006; 2007) pode ser considerado como um encaminhamento natural dessa mobilização anterior, ainda que em menor escala, a alicerçar a construção do CESCAR.

O advento do coletivo educador gerou melhor fluxo de informações entre ativistas, educadoras(es) e a comunidade em geral, potencializando iniciativas, além de perpetrar um processo de enraizamento da EA crítica, transformadora e emancipatória, cuja estrutura desafiadora, envolvente e intensa remetia constantemente à própria formação, de modo singular e coletivo. Isso porque, em nível regional, para atender à *arquitetura de capilaridade* presente no ProFEA, dez municípios foram envolvidos simultaneamente, sendo eles: São Carlos, Araraquara, Ibaté, Dourado, Ribeirão Bonito, Jaboticabal, Guariba, Monte Alto, Bebedouro e Taquaritinga. E, em âmbito estadual e nacional, nascia com os coletivos educadores a possibilidade de solidariedade e cooperação do trabalho em rede.





Em 2005, na cidade de Vinhedo (SP), ocorreu uma reunião de educadoras(es) ambientais, com finalidade de estabelecerem ações de ajuda mútua entre cinco potenciais coletivos educadores que concorriam pelos recursos do edital FNMA 5/2005. O citado evento deu início a outros subsequentes, que passaram a ser chamados de Encontros de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo. Em sua sexta edição, em 2010, contou com a participação de nove dos vinte e um coletivos educadores paulistas. Em âmbito nacional, o OG-PNEA também promoveu encontros entre representantes dos CEs de todo o Brasil, dentro dessa mesma perspectiva, de formatar uma rede nacional de CEs.

Essas iniciativas, entretanto, tanto com relação ao enraizamento da EA no país, por meio da implementação do ProFEA e do programa Coletivos Educadores, assim como aos demais programas da DEA/MMA, foram interrompidas em decorrência das mudanças em sua equipe, a partir de junho de 2008.

Confira na linha do tempo<sup>1</sup> apresentada a seguir, os principais eventos que contribuíram para a implantação do CESCAR.

## **1977**

Criação da Associação para Proteção Ambiental de São Carlos (APASC), uma das primeiras organizações não governamentais (ONGs) ambientalistas do Brasil. Em 2005, São Carlos agregava cinco ONGs ambientalistas; três delas comprometidas com o Coletivo CESCAR (APASC, Ramudá e Teia-Casa de Criação).

## **Início da década de 1980**

Realização dos primeiros cursos de extensão relacionados à EA, tanto pela Universidade Federal de São Carlos quanto pela Universidade de São Paulo, por meio de uma parceria entre o Centro de Divulgação Científica e Cultural

---

<sup>1</sup> Veja, no final do artigo, uma ilustração com os principais momentos da história do CESCAR.



(CDCC) e o Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada (CRHEA), em São Carlos.

## **1996**

Em 5 de junho é lançada a Rede de Educação Ambiental de São Carlos (REA-SC), com o objetivo de fortalecer a atuação em EA e contribuir para o estabelecimento de políticas públicas referentes à temática ambiental.

## **1997**

Com um começo promissor, o Núcleo Regional de EA do Jacaré-Guaçu (NREA) chegou a agregar quinze municípios, mas encerrou suas atividades com menos de um ano de existência.

## **1999**

Início das atividades da Incubadora de Cooperativas Populares (INCOOP) da UFSCar. Merece destaque o grupo ConsumoSol, criado pela INCOOP em 2004, que articula consumidores, produtores e intermediários para gerar alternativas de consumo de produtos, bens e serviços produzidos em bases éticas e sustentáveis.

Em junho do citado ano, é instituído o Fórum Comunitário do Lixo, cuja atuação foi decisiva para a criação, de forma participativa, do Programa Municipal de Coleta Seletiva, iniciado pela Prefeitura Municipal de São Carlos, em junho de 2002.

## **2000**

Sediado em São Carlos, surge o Núcleo de Educação Ambiental do Alto Jacaré-Guaçu (NEA – Alto Jacaré-Guaçu) como forma de retomar os trabalhos do NREA. Com um recorte espacial/geográfico menor que o antecessor, o NEA abrangia apenas os municípios onde estão localizadas as cabeceiras



do Rio Jacaré-Guaçu. No mesmo ano, inicia-se uma série de eventos anuais de EA, especialmente dirigidos a professores, embora abertos a todas as pessoas interessadas.

## **2002**

São Carlos, que já participava efetivamente do Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Tietê-Jacaré, passa a integrar o Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Mogi-Guaçu, visto que duas áreas distritais e dois terços do município localizam-se nesta última Bacia.

Em 31 de julho, institui-se o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de São Carlos (COMDEMA), pela Lei nº. 13.038.

## **2003**

Em São Carlos, os encontros anuais de Educação Ambiental (EA) passam a ser promovidos conjuntamente pelo NEA – Alto Jacaré-Guaçu e pela REA-SC. Em dois anos subsequentes, no EA 2004 e no de 2005, os esforços centraram-se na construção do Programa Municipal de EA (ProMEA-SC). O texto-base produzido, produto de reuniões expandidas da Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de São Carlos (CT\_EA do COMDEMA-SC), envolvendo a Rede de Educação Ambiental de São Carlos (REA-SC) e o Núcleo de Educação Ambiental Alto Jacaré-Guaçu (NEA), foi aprovado pelo Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA-SC) como Resolução nº. 01/2008.

Araraquara ganha mais dois espaços, que, em conjunto com o Parque Ecológico do Pinheirinho e o Parque do Basalto – o primeiro administrado pela prefeitura, e o segundo, pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA) –, possibilitam o exercício da EA em diversas modalidades. Esses espaços inaugurais são o Centro de Educação Ambiental ligado à Coordenadoria do Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Araraquara (CEAMA), construído em convênio com o Ministério do Meio Ambiente; e o Centro de Educação e

Saneamento Ambiental Chico Mendes (CESAMA), uma parceria entre a Prefeitura Municipal e o Departamento Autônomo de Água e Esgoto (DAAE). A partir de 2009, com a criação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, o CESAMA passa a ser administrado pela Prefeitura, sendo todo o espaço doravante denominado CEAMA, mas sem alterar as atividades de meio ambiente conduzidas pela mesma equipe do DAAE que foi cedida para esse fim.

## **2004**

No mês de abril, Araraquara inaugura a Sala Verde, um projeto proposto pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores Professor Paulo Freire.

Em agosto, constitui-se o Fórum Permanente Jaboticabal Sustentável, fomentado pelo grupo de pesquisa do Departamento de Engenharia Civil da UFSCar, em convênio com a Prefeitura Municipal de Jaboticabal, que agrega dezenove entidades mobilizadas para promoção de ações ambientalmente mais sustentáveis.

## **2005**

De 31 de março a 1º de abril de 2005, acontece, em Indaiatuba, um seminário considerado o marco da implantação do ProFEA no Estado de São Paulo, reunindo cerca de cem educadoras(es) ambientais convidadas(os) pelo DEA/MMA, sendo dez representantes do município de São Carlos e um de Araraquara.

No dia 16 de maio, a Rede de EA de São Carlos/REA-SC organiza, juntamente com a enraizadora do ProFEA no Estado de São Paulo, representando o DEA/MMA, um encontro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para divulgar o Programa Coletivos Educadores e apresentar as linhas de ação do ProFEA. O evento recebe cerca de oitenta pessoas, tanto de instituições de São Carlos como de Araraquara, Jaboticabal, Monte Alto, Guariba, Matão,

Pontal do Paranapanema, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Penápolis, Bauru, Presidente Prudente e Guaxupé (MG). As instituições de Araraquara foram agregadas às de São Carlos nesse Encontro Regional, no qual foi constituído o Coletivo Educador de São Carlos e Araraquara. Em reuniões posteriores, foram agregadas instituições de Dourado, Ibaté e Jaboticabal. Esse último evento envolveu mais quatro municípios próximos (Guariba, Monte Alto, Bebedouro e Taquaritinga), formando-se, então, o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR.

No período de maio a novembro, houve mobilização intensa por meio de reuniões presenciais e lista de discussão virtual, para estabelecer parcerias e fazer as articulações necessárias a fim de elaborar o projeto “Viabilizando a Utopia (ViU)”, de formação de educadoras(es) ambientais no âmbito do território do CESCAR, que atendeu ao Edital n.º 05/2005 do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Até aquele momento, faziam parte do CESCAR dezanove instituições, sendo doze de São Carlos, uma de Ibaté, uma de Dourado, quatro de Araraquara e uma de Jaboticabal<sup>2</sup>. O CESCAR se organiza ao longo do desenvolvimento do Projeto ViU em três núcleos gestores: NG-São Carlos, NG-Araraquara e NG-Jaboticabal.

No dia 21 de outubro, inaugura-se a Sala Verde em São Carlos (Projeto “São Carlos CRIA Sala Verde”), a partir de seleção em edital lançado pelo DEA/MMA, consolidando mais uma parceria entre a Prefeitura Municipal, a UFSCar, o CDCC-USP e a APASC.

Em dezembro, é divulgada a relação dos projetos contemplados pelo Edital n.º 05/2005 FNMA. Segundo o relatório de gestão do Órgão Gestor (BRASIL, 2008), foram apresentados cinquenta e sete projetos, sendo que

---

2 O Fórum Permanente Jaboticabal Sustentável não foi incluído na relação de parcerias formalmente estabelecidas, pelo fato de ser composto por um grupo de dezanove instituições, não tendo personalidade jurídica própria. Cada uma das instituições do Fórum foi convidada a participar formalmente do CESCAR na Fase I, de consolidação do grupo PAP2 (instituições que aderiram formalmente ao CESCAR).




vinte e dois foram aprovados, e dezoito, conveniados, estando o projeto do CESCAR entre eles.

## **2006**

Em 11 de setembro, acontece o encontro de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, organizado pelo CESCAR, em parceria com a DEA/MMA na UFSCar, constituindo uma oficina conceitual, coordenada pelo então diretor da DEA/MMA, Prof. Marcos Sorrentino. Participaram da oficina coletivos que estavam em fase de organização, como o Coletivo de Ribeirão Preto, o Coletivo REABS (Baixada Santista), o COE Mantivale (Mantiqueira e Vale do Paraíba), Coletivo Lagamar (Cananeia), além do Instituto Vidágua (Bauru) e Instituto Romã – Vivências na Natureza (São Paulo).

No dia 21 de setembro ocorre a Reunião da Rede Paulista de Educação Ambiental (Repea) em São Paulo. Entre outros assuntos em pauta, o planejamento do III Encontro Estadual de EA ou III EEEA. Houve participação dos elos do Tietê e Turvo Grande, dos CEs de Ribeirão Preto, CESCAR, Pré-Coletivo REABS, Coletivo Jovem, enraizadoras do CGEA/MEC e DEA/MMA. Representantes do CESCAR participam ativamente da articulação, como elo regional da Repea, em conjunto com o OG PNEA, em torno da formulação da Política Estadual de EA e da tentativa de implantação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental no Estado (CIEA/SP), até hoje inexistente, embora prevista na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

No dia 17 de novembro, na UFSCar, o CESCAR lança oficialmente seu Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais, durante o evento EA2006 (15 a 17/11/06). Nesse dia, o evento estendeu-se aos potenciais PAP3 e aos demais CEs do Estado. Em seleção dos candidatos à PAP3, realizada posteriormente, chegamos à marca de quinhentos e cinquenta e oito inscritos que pleitearam as oitenta vagas para os cursos de formação (de extensão e de especialização, certificados pela UFSCar). Dada essa grande demanda, as vagas foram ampliadas para noventa, e foram selecionadas(os) lideranças



comunitárias, professoras(es) da rede estadual e municipal e técnicas(os) de ONGs, prefeituras e empresas dos dez municípios envolvidos.

## **2007**

Ao longo do primeiro semestre, foram realizadas várias reuniões; boa parte delas em São Carlos, para a organização do III EEEA.

No dia 25 de julho, ocorre o II Encontro de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo, antecedendo a abertura do III EEEA, realizado de 25 a 28 de julho, em São José do Rio Preto. O CESCAR é representado pela maioria de suas(seus) PAP3, tanto no II Encontro dos Coletivos Educadores como apresentando seus projetos de interação educativa e participando de minicursos e oficinas no III Encontro Estadual de Educação Ambiental. Na ocasião, ocorreu também o lançamento da primeira edição do Boletim FRACTAIS – COLECIONA SP, publicação dos coletivos educadores paulistas. O III EEEA foi organizado pela Repea e coletivos educadores do Estado, com o apoio do OG PNEA (DEA/MMA e CGEA/MEC), e teve como tema principal a elaboração de uma minuta da Política Estadual de Educação Ambiental, aprovada ao final do evento e entregue ao secretário estadual de meio ambiente, presente na mesa de encerramento. A minuta de lei foi, então, apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pela Deputada Rita Passos (PV) e aprovada em 30 de novembro de 2007 como a Lei Estadual nº. 12.780. Embora com muitos vetos e ainda por ser regulamentada, foi assim instituída a Política Estadual de Educação Ambiental.

## **2008**

Conclusão dos cursos de extensão e especialização em EA. Nesse mesmo ano, ainda que em fase de reorganização interna, o CESCAR participa e organiza eventos e movimentos, juntamente com os demais coletivos educadores, redes de EA e outros grupos, na luta pelo reconhecimento das políticas públicas relacionadas à EA, em consonância com os princípios da Política Nacional de EA-PNEA.



No âmbito municipal (São Carlos), é aprovada a Política Municipal de Educação Ambiental (Lei Municipal nº. 14.795, de 28/11/2008) e também a lei que regulamentou o Fundo Verde (Lei Municipal nº. 14.787, de 26/11/2008), que prevê dotação orçamentária para a execução da Política Municipal de Meio Ambiente (Lei Municipal nº. 11.236, de 23/10/1996), incluindo-se ações, programas e projetos de Educação Ambiental. O PROMEA-SC, conforme apontado anteriormente, foi aprovado no âmbito do COMDEMA-SC, em sua 72ª Reunião Ordinária, em 25/ 11/2008, como Resolução nº. 01/2008.

A partir de 2008 é instituída a atividade Bate-Papo na Sala Verde, com encontros mensais (todas as terceiras quintas-feiras de cada mês), na Biblioteca Pública Municipal Amadeu Amaral, sede do acervo da Sala Verde de São Carlos, com ações voltadas para a formação e ação ambiental no município e região. Além dessa atividade permanente, inúmeras outras ações vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Sala Verde.

## **2009**

De 30 de abril a 2 de maio, o CESCAR sedia o V Encontro de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo. Dez coletivos estão representados nesse evento que visa discutir a perspectiva de continuidade e sustentabilidade do movimento paulista.

No período de 22 a 25 de julho, representantes do CESCAR e outros coletivos são facilitadores da Jornada Temática EA e políticas públicas, no VI Fórum Brasileiro de EA, no Rio de Janeiro.

De agosto a novembro, no âmbito do NG-São Carlos, é oferecido o Curso de Formação “Educação Ambiental: para conhecer, vivenciar e compartilhar”, por instituições parceiras do Projeto Sala Verde (Secretaria Municipal de Educação, UFSCar e APASC).



## 2010

Em diversas ocasiões, após encerrado o processo de formação em 2008, as pessoas que aprendem participando (PAPs) manifestam o desejo de manter o CESCARE ativo. A distância entre os municípios tem sido um desafio para a manutenção da configuração que o CESCARE assumiu naquela fase. Para superar tal desafio, tem sido feitas tentativas para fortalecer as ações organizadas em cada um de seus núcleos gestores, propondo realizar encontros periódicos para fortalecer sua identidade comum, o que dependerá de iniciativas de cada núcleo gestor.

Assim, no Núcleo Gestor de São Carlos (NG-São Carlos), registraram-se:

- Reorganização do CESCARE junto com a Rede de Educação Ambiental (REA) e a Sala Verde, iniciativas das quais já participam várias instituições que também fazem parte do Coletivo.
- Elaboração e implantação de projetos desenvolvidos por grupos menores das instituições parceiras do CESCARE. Como exemplos, podemos mencionar: uma iniciativa em andamento, a realização de um curso de formação de educadoras(es) ambientais na cidade de Batatais, oferecido pelo Programa de Educação Ambiental da Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente (PEAM/CEMA/UFSCar) e o CDCC-USP, em parceria com a Fundação José Lazzarini e o Programa Batea: Educação Ambiental e Viveiro Florestal, do município de Batatais; a Divisão de Educação Ambiental da Coordenadoria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de São Carlos, em parceria com outras instituições do CESCARE, garantiram o financiamento Fehidro para dois projetos de EA a serem iniciados em 2011. Além disso, propõe-se envolver o CESCARE no projeto da Prefeitura que objetiva implementar a Política Municipal de Educação Ambiental, em consonância com o ProMEA-SC (ProMEA na Rede).

Nos demais núcleos, a articulação ainda latente entre pessoas e instituições que fizeram parte do Projeto ViU (PAPs), ressalta tanto ações individuais



identificadas como CESCAR, quanto algumas iniciativas de ampliar parcerias que se articulam para reorganizar a EA regionalmente, aproximando-se dos princípios do ProFEA, porém sem relacionar essa ação explicitamente ao CESCAR.

- No NG-Araraquara, a Secretaria de Meio Ambiente, em parceria com os Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e as Unidades de Saúde da Família (USF –Postos de Saúde), promove um programa de EA para o público adulto.
- No NG-Jaboticabal, o município de Monte Alto defende a proposta de articular o CESCAR na formação de um consórcio na Bacia do Córrego do Rico; procura-se também assegurar o compromisso com a proposta do coletivo educador, incorporando dois itens em sua Lei Municipal nº. 2.665/2010, que institui o Programa Municipal de EA: no art. 2º, os princípios e objetivos são os mesmos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e da Política Estadual do Meio Ambiente, como base do Programa Municipal de EA; e, no art. 10º, capítulo II, a determinação é de que, na esfera de ação do citado programa, estejam presentes os coletivos educadores e outros coletivos organizados, como ComVidas e Coletivos Jovens de Meio Ambiente.

Por fim, para acompanhar essa história que não tem fim, sugere-se que as pessoas interessadas procurem o CESCAR ou o “coletivo mais próximo de sua casa” para participar, aprender e contribuir com as transformações necessárias em direção à sustentabilidade e à ampla felicidade que almejamos para todas(os). Pode-se acompanhar também essa história por meio do nosso site na internet.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental. *Programa de formação de educadoras(es) ambientais*. Brasília: OG-PNEA/DEA/MMA, 2006. 160 p.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental. *Coletivos educadores para territórios sustentáveis*. Brasília: OG-PNEA/DEA/MMA, 2007. 26 p.

## Saiba mais

A produção acadêmica sobre a ação coletiva do CESCAR gerou uma dissertação e duas teses, elaboradas por três de suas PAP2. Para aquelas(es) que desejam aprofundar sua compreensão do processo de construção desse coletivo educador, por meio dos conceitos de diagnóstico socioambiental, de espaços educadores e também sobre o processo de constituição do CESCAR propriamente dito, recomenda-se a leitura dos relatórios das pesquisas mencionadas, cujos resumos estão a seguir.

KUNIEDA, E. *Espaços Educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP): do conceito à formação em Educação Ambiental*. 2010. 154 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

Para desvelar e compreender o processo de constituição do CESCAR por meio do estudo do conceito “espaços educadores”, a partir da análise da experiência dos sujeitos que vivenciaram essa prática, trabalhou-se com as monografias das(os) PAP3 produzidas nos cursos de extensão e especialização em EA. Esses trabalhos foram abordados como *obras* na visão da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur, e seus espaços educadores, como *espaços existenciais*, na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

LIMA, T. T. de. *Sistematização do processo participativo de diagnóstico socioambiental: a experiência do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – SP)*. 2008. 85 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

# Histórico do CESCAR



**2005**

Seminário em Indaiatuba/SP.  
Vinhedo/SP:  
articulação entre potenciais  
CEs candidatos ao  
financiamento do Edital  
nº. 05/2005 do FNMA



**2003**

O NEA – Alto  
Jacaré-Guaçu  
e a REA-SC  
organizam os  
EAs

“Encontro Regional de  
Coletivos Formadores de  
Educadores(as) Ambientais”  
na UFSCar

Inauguração da Sala  
Verde de São Carlos

Aprovado o Projeto ViU  
CESCAR pelo FNMA

**2000**

O NEA Alto  
Jacaré-Guaçu  
substitui o NREA

Araraquara  
inaugura o  
CEAMA e o  
CESAMA

EA 2000-SC

**1977**

Criação da  
APASC

**1996**

Lançada  
a REA-SC



**1980**

Cursos pioneiros  
de extensão na  
UFSCar e USP  
com enfoque  
em EA



**1999**

Surge a  
INCOOP/UFSCar

Nasce o Fórum  
Comunitário do  
Lixo-SC



**2002**

São Carlos integra  
dois CBH:  
o do Tietê-Jacaré e  
o do Mogi-Guaçu

Lançamento do  
Programa  
Municipal de  
Coleta Seletiva-SC

Reativado o  
COMDEMA-SC

**2004**

Inaugurada a Sala  
Verde-Araraquara

EA 2004 e 2005:  
elaboração  
participativa do  
ProMEA-SC

Constitui-se  
o Fórum  
Permanente  
Jaboticabal  
Sustentável



Criação do grupo  
ConsumoSol/  
INCOOP





## 2009

CESCAR sedia o V Encontro de CEs do Estado de SP.

Jornada Temática EA e políticas públicas/VI Fórum Brasileiro de EA.

NG-SC: Curso de Formação “EA: para conhecer, vivenciar e compartilhar”.

Criação da Secretaria de Meio Ambiente de Araraquara incorpora o CESAMA ao CEAMA.

## 2007

Presença marcante das(os) PAP3/CESCAR no II Encontro de CEs do Estado de SP e III EEEA. Lançamento do Boletim FRACTAIS - COLECIONA SP

Aprovada a lei estadual que institui a PEEA



## 2006

“Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis”

O CESCAR na construção da PEEA e no apoio à implantação da CIEA/SP

Lançado o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais do Cescar no EA2006



## 2008

Mudanças na equipe da DEA/MMA

Conclusão dos cursos de EA do Projeto ViU – FNMA/CESCAR

Aprovada a P<sub>M</sub>EA-SC e a lei que regulamenta o Fundo Verde.

O COMDEMA aprova o Pro<sub>M</sub>EA-SC

Instituído o Bate-Papo na SV-SC

## 2010

NG-SC:

- Reorganização do CESCAR junto à REA-SC e à SV.
- Curso de Formação de Educadoras(es) Ambientais em Batatais.
- PMSC inclui o CESCAR em projetos de EA.

No NG – Ar: a Secretaria de Meio Ambiente promove programa de EA.

No NG – Jab: Monte Alto articula o CESCAR no consórcio em formação na Bacia do Córrego do Rico e na lei que institui o Pro<sub>M</sub>EA – Monte Alto.



Com base no método *sistematização de experiências*, derivado da educação popular, o trabalho objetiva evidenciar os elementos que contribuem para o diagnóstico e a interpretação da realidade de modo participativo, de acordo com a *pedagogia da práxis* recomendada pelo ProFEA. A autora foca a formação e atuação do grupo de trabalho diagnóstico socioambiental do CESCAR, instância na qual participou como membro efetivo.

SANTOS, S. A. M. dos. *Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR*. 2010. 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

Estudo das potencialidades, angústias e dificuldades advindas da implantação e repercussão dos cursos de extensão e especialização realizados pelo CESCAR, na perspectiva da equipe coordenadora e dos cursistas. Os três eixos metodológicos do ProFEA: Metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando, Pesquisa-Ação-Participante), Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e Pedagogia da Práxis foram analisados por meio dos referenciais metodológicos da abordagem qualitativa; as narrativas autobiográficas; o grupo focal; e a análise textual discursiva.

# Construindo um Cardápio de Aprendizagem

o processo do CESCAR

EDNA KUNIEDA • SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS  
HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA • ISABEL GEORGINA PATRONIS DOMINGUEZ  
MAYLA WILLIK VALENTI • VALÉRIA GHISLOTI IARED  
TATIANA TERASIN DE LIMA • ARIANE DI TULLIO

---

## O que é um cardápio de aprendizagem?

Um cardápio aproxima sabores e gostos, assim como saberes e o que julgamos ser bom para nós, em determinado momento. Um cardápio de restaurante ou de aprendizagem têm em comum muita coisa, além do mesmo prenome, pois, por meio dele, escolhemos o que alimenta nosso corpo, nossa alma e/ou nossa mente. De todo e qualquer modo, um cardápio contém uma *diversidade* de itens cuja escolha pode nos levar ao crescimento e ao envolvimento (TONSO, 2005).

No ProFEA, fala-se em cardápio de aprendizagem regionalizado, porque o programa valoriza o conhecimento local. Um cardápio de aprendizagem é o levantamento em nossa região do que cada instituição parceira do coletivo educador tem a oferecer para os processos formativos em Educação Ambiental (EA), bem como uma averiguação do que falta acrescentar ao que já se desenvolve naquele território. Daí a ideia dos itens de cardápio para serem montados e remontados conforme a demanda do público e trocados ou solicitados quando faltantes entre os coletivos educadores.



Esse dinamismo é a essência da Pesquisa-Ação-Participante, pois a EA que defendemos<sup>1</sup> se conjuga no plural, coletivamente, com flexibilidade e disposição para compartilhar anseios, desejos, esperanças e conhecimentos uns com os outros, independentemente de eu *estar* na posição de educanda(o) ou educadora(r); antes disso, sou pessoa que aprende na participação.

Na elaboração do Projeto ViU, apoiado pelo FNMA, as dezenove instituições parceiras pioneiras registraram seus *itens de cardápio* entre oficinas, cursos, espaços e equipamentos para os cursos de extensão e especialização em EA<sup>2</sup>. Posteriormente, mais dezenove instituições aderiram ao CESCAR. Com trinta e oito parceiras institucionais, foram acrescentados “*mais sabores*” ao nosso cardápio, ainda que com graus variados de comprometimento. Outras pessoas das instituições parceiras não diretamente envolvidas com o CESCAR ou de instituições não parceiras também foram convidadas a compartilhar o processo formativo que (nos) proporcionamos.

O passo a passo do processo: “O que já temos para oferecer?” e “Qual a formação em EA que desejamos proporcionar?”

Na busca por respostas a essas duas questões enunciadas, após várias oficinas e reuniões, chegamos a uma primeira versão do *Cardápio de Aprendizagem do CESCAR em 2005*, o que nos permitiu vislumbrar o modelo do curso em EA que gostaríamos de desenvolver; processo esse dificultado pela oferta excessiva em determinadas

- 
- 1 EA crítica, transformadora e emancipatória, que, segundo Tozoni-Reis (2005, p. 270), pode ser descrita “[...] como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social [...]”.
  - 2 Independentemente se de extensão (direcionado para pessoas sem formação superior) ou especialização (para graduadas e graduados), todas(os) as(os) PAP3 passaram pela mesma formação. Apenas por uma questão formal de certificação do curso, oficializamos a distinção entre as duas modalidades.



temáticas e pela carência em outras. Ainda assim, construímos um consenso sobre o que seria um *cardápio mínimo de nutrientes essenciais* para compor os vinte encontros gerais que ocorreram nos cursos<sup>3</sup>, de modo que o tema e as instituições parceiras responsáveis pela sua oferta fossem definidos a cada encontro, de modo gradual e coletivo.

Desse modo, o CESCAR instituiu o *Cardápio de Aprendizagem* – ou *do que já temos para oferecer* – como uma relação de itens, acessíveis a qualquer pessoa interessada, dentro das possibilidades da instituição responsável, organizado segundo os temas:

- Histórico e Correntes da EA.
- Fundamentos e Princípios da EA.
- Metodologias em EA.
- Temas Socioambientais.

A partir disso, estabelecemos o Curso de Extensão e Especialização em EA – ou *a formação em EA que desejávamos proporcionar* –, ministrado entre 2007 e 2008, apresentado a seguir em três módulos: a) Módulo **Percepção/Compreensão**, que se desdobrou em vinte encontros presenciais gerais, tratando de conteúdos diversos, sob a condução de instituições parceiras do CESCAR e de outras instituições convidadas; b) Módulo **Estruturante**, representado por encontros de tutoria individual e coletiva para a elaboração, implementação e avaliação de projetos de interação educativa (entre PAP2 e PAP3), incluindo atendimento de demandas específicas de cada projeto e de cada região (itens de cardápio optativos oferecidos nos núcleos gestores), atendendo especificidades também regionais, dentro do território abrangido pelo CESCAR; c) Módulo **Interação**

---

3 Encontros gerais, no contexto do CESCAR, foram aqueles em que estiveram presentes todas(os) as(os) PAP3 com as(os) PAP2 facilitadoras(es) do processo de ensino-aprendizagem.

**Educacional Tutorada**, representando os momentos de interação das(os) PAP3 com suas/seus educandas(os).

a) Módulo Percepção/Compreensão – Encontros Gerais (EG)<sup>4</sup>

Foram programados vinte encontros com duração de oito horas, totalizando cento e sessenta horas. Durante o ano de 2007, foram realizados dezessete EG, e os três restantes foram oferecidos em 2008.

Esse módulo objetivou subsidiar teórica e metodologicamente as(os) PAP3, para uma compreensão sistêmica e complexa do meio ambiente, bem como orientar os projetos de interação educativa na perspectiva dialógica e participante. Na Tabela 1 são apresentados temas e instituições responsáveis, conforme foram apresentados nos cursos de extensão e especialização.

Tabela 1. Temas dos encontros gerais e instituições responsáveis.

Encontros	Temas	Instituições Responsáveis
1	Histórico/Movimentos Sociais e Educação Ambiental	UFSCar, Fórum Jaboticabal Sustentável, INGÁ, ACERT e UNESP/Araraquara
	Pedagogia de Projetos (orientações preliminares)	UFSCar, SMEC/São Carlos, UNESP e UNIARA, ambas de Araraquara
2	Metodologias Participativas (Pesquisa-Ação-Participante) Multidisciplinaridade/ Interdisciplinaridade/ Transdisciplinaridade / Transversalidade	UFSCar e UNESP/Araraquara

4 Santos (2010) analisa o processo de constituição do coletivo educador CESCAR após encerramento do curso de extensão e especialização em EA em 2008. Em sua tese encontra-se a descrição detalhada da estrutura do curso, montado a partir da definição do cardápio de aprendizagem, em que as três modalidades estão adaptadas para a produção do presente artigo.

Encontros	Temas	Instituições Responsáveis
3	Histórico da Civilização	EMBRAPA
	Uso e Ocupação do Solo	Teia e UFSCar
	Bacias Hidrográficas e Visão Sistêmica	UFSCar, CDCC/USP, UNIARA e DAAE/Araraquara
4	Oficina de construção de maquetes de Bacias Hidrográficas e Visitas às Bacias Hidrográficas (atividade desenvolvida em cada núcleo gestor)	São Carlos: CDCC/USP, Teia e SMDS
		Jaboticabal: PM Monte Alto, Fórum Jaboticabal Sustentável, ACERT e UNESP/Jaboticabal
		Araraquara: DAAE, UNIARA e UNESP
5	Recuperação e Histórico da Paisagem (Entrevistas/História Oral/Pesquisa Documental)	SMDS/São Carlos, Associação Pró Casa do Pinhal e RAMUDÁ
	Visita à Fazenda Pinhal	Associação Pró Casa do Pinhal
6	Dinâmicas de Grupo <sup>5</sup> (fundamentação teórica)	UNESP/Jaboticabal
	Jogos Cooperativos	AMADO
	Jogos Teatrais	RAMUDÁ
7	Ecologia: Ecossistemas - Biomas, Biodiversidade, Cadeia Alimentar; Fauna e Flora Regionais	UFSCar e CDCC/USP
	Ecossistemas Aquáticos	FAFIBE
8	Consumo/Resíduos – Conceitos e Desafios	FAFIBE, SMEC/São Carlos, CDCC/USP e DAAE/Araraquara
	Consumo/Educomunicação	FAFIBE, SMEC/São Carlos, UFSCar, RAMUDÁ e CDCC/USP

5 Pela APASC, foram oferecidas as Danças Circulares Sagradas em alguns dos encontros gerais, como forma de encerramento da atividade do dia.



<b>Encontros</b>	<b>Temas</b>	<b>Instituições Responsáveis</b>
9	Resíduos Sólidos: Visitas a Campo (Aterro Sanitário, Central de Recebimento de Agrotóxico, Cooperativa Coleta Seletiva, Incinerador, Entulho, Máquina de Triturar Lâmpadas Fluorescentes)	DAAE/Araraquara
	Continuação do Tema Consumo com Visita a um Supermercado Fechamento: Resíduos Domiciliares/Agrotóxicos/ Poluição de Resíduos Gasosos	UFSCar, RAMUDÁ e EMBRAPA
10	Apresentação dos Projetos pelos Coordenadores, Troca de Experiência e Planejamento Conjunto dos Projetos.	Núcleos Gestores (São Carlos, Araraquara, Jaboticabal)
11	Recuperação de Áreas Degradadas, Poluição, Qualidade da Água, Solo, Vegetação e Fauna. Visita a Campo – Visitas Realizadas por NGs Araraquara e São Carlos; Jaboticabal Em São Carlos, visita à EMBRAPA Em Monte Alto, visita ao Sítio dos Eucaliptos	EMBRAPA, UFSCar, CDCC/ USP e SMDS/São Carlos Sítio dos Eucaliptos, PM/ Taquaritinga, Ingá FAFIBE e Fórum Jaboticabal Sustentável
12	Recursos Hídricos/Gestão de Bacias Hidrográficas Qualidade da Água/Saneamento Visitas à ETE e à ETA	DAAE/Araraquara
13	Agroecologia/Sistemas Agroflorestais/Plantas Medicinais/Segurança Alimentar	APASC, Ingá, ACERT, Fórum Jaboticabal Sustentável e UNIARA
14	Metodologia de Avaliação	UNESP/Araraquara e UFSCar
15	Economia Solidária Desenvolvimento Sustentável	INCOOP/UFSCar e SMDS/ São Carlos



Encontros	Temas	Instituições Responsáveis
16	Educomunicação Socioambiental	SESC/Araraquara, Calaboca já morreu (São Paulo) e RAMUDÁ
17	Legislação Ambiental	ACZ Ambiental/Araraquara
18	Troca de Experiências – Metodologia PAP	REJUMA – Rede de Juventude pelo Meio Ambiente
19	Textos Sensibilizantes em Educação Ambiental	CRHEA/USP
	Recuperação de Áreas Degradadas e Planejamento Ambiental e Urbano (Fundamentação Teórica e Discussões)	UFSCar
20	O Processo Grupal na Pesquisa-Ação-Participante	UNESP/Botucatu e UFSCar

#### b) Módulo Estruturante – Encontros de Tutoria, Individual e Coletivo

Esse módulo tratou da formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, acompanhada de tutoria PAP2/PAP3 e da oferta de *itens optativos de cardápio*.

Os encontros coletivos foram divididos em encontros gerais de tutoria e encontros por núcleo gestor. Esses últimos foram restritos às(aos) participantes de cada núcleo gestor, para trabalhar de modo específico a elaboração dos projetos e uma troca de experiência entre as(os) PAP3 que atuavam em territórios mais próximos. Os encontros individuais eram entre tutora ou tutor e a(o) respectiva(o) PAP3, para tratar de conteúdos relacionados aos projetos de interação educativa.

Com relação aos itens de cardápio opcionais, eles foram demandados pelas(os) PAP3, entre temas de interesse regional e de diferentes naturezas. Esse processo resultou em vinte módulos optativos,



ofertados entre novembro de 2007 e junho de 2008. Coube às(aos) participantes cumprir uma carga horária de trinta e duas horas desses itens complementares. A Tabela 2 apresenta a relação dos temas abordados por módulo e as respectivas instituições responsáveis.

Tabela 2. Módulos optativos oferecidos e instituições responsáveis.

Temas		
1	Ecoturismo	UNICEF/AMADO/APASC/Diretoria de Meio Ambiente de Brotas
2	Recuperação de Áreas Degradadas e Planejamento Ambiental e Urbano (seis horas)	UFSCar
3	Oficina de Legislação Ambiental (seis horas)	UFSCar
4	Diagnóstico Ambiental (seis horas)	CDCC/SMEC/UNIARA/FAFIBE São Carlos, Jaboticabal e Araraquara
5	Ações de Gestão Ambiental	PEAm/CEMA/UFSCar
6	Visita ao Projeto de Recuperação de Mata no Parque Santa Marta (seis horas)	Associação de Moradores do Santa Marta – São Carlos
7	Trilhas Interpretativas (quatro horas)	Viveiro Câmara – Ibaté
8	Produção de Mudanças com Ênfase na Recuperação de Área Degradada – Visita Técnica (quatro horas)	Viveiro Câmara – Ibaté
9	Sala Verde (seis horas)	SMEC/UFSCar
10	Prevenção e Combate a Incêndios Urbanos e Florestais (seis horas)	Corpo de Bombeiros – São Carlos
11	Animais Peçonhentos (dez horas)	Corpo de Bombeiros – São Carlos
12	Patrimônio Histórico (seis horas)	SMEC/Associação Pró Casa do Pinhal – São Carlos
13	Como Elaborar uma Trilha Interpretativa – Visita à Trilha da Natureza (dez horas)	SMEC/UFSCar São Carlos



Temas		
14	Oficina do CESAMA (Centro de Saneamento e Educação Ambiental)	CESAMA–DAAE/ Araraquara
15	Museu da Água	DAAE/Araraquara
16	Percepção Ambiental na Formação de Educadores: Territorialidade, Temporalidade e Paisagem.	Fórum Jaboticabal Sustentável
17	Jogos Cooperativos e Dinâmicas de Grupo	Amado
18	Correntes da Educação Ambiental: Algumas Considerações	Fórum Jaboticabal Sustentável
19	Recuperação de Áreas Degradadas: Revegetação e Demais Tópicos	Associação Ecológica Pé da Serra
20	Projetos de Pesquisa: Adequação e Demais Tópicos.	UNESP Jaboticabal

### c) Módulo Interação Educacional Tutorada

Entre agosto de 2007 e setembro de 2008, totalizando oitenta horas, foram desenvolvidos os projetos de interação educacional tutorada por cada um(a) dos(as) PAP3, envolvendo um grupo de trinta a quarenta PAP4.

Procuramos, durante o processo formativo e tutorado, alicerçar as interações educativas entre PAP3 e PAP4, com Pesquisa-Ação-Participante, diagnóstico e planejamento participativo, formação de educadoras(es) ambientais populares, projetos comunitários, planos de aprendizagem coletiva e formação de comunidades interpretativas.

No Caderno CESCAR 3, parte deste trabalho pode ser apreciado com a apresentação dos resumos das monografias, bem como a versão integral desses trabalhos de conclusão de curso, na mídia digital nele encartada.

## À guisa de uma conclusão

Há vários depoimentos e indícios que informam sobre o alto grau de significado da aprendizagem proporcionada no processo relatado. O tempo pode nos evidenciar outros ganhos e lacunas. Assumimos as dificuldades como desafio; os erros e acertos, como partes imprescindíveis no nosso processo de aprendizagem; e a continuidade e sustentação das ações de cada PAP, como objetivo a ser buscado nos desdobramentos futuros do CESCAR.

## Referências bibliográficas

SANTOS, S. A. M. dos. *Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR*. 2010. 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

TONSO, S. Cardápio de aprendizagem. In FERRARO Jr., L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 46-48.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO Jr., L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 268-276.



# Pesquisa-Ação-Participante ou pessoas que aprendem participando: de qualquer maneira, PAP!

HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA

---

Somente educadoras(es) autoritárias(os) negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educada(o) pelas(os) educandas(os) (FREIRE, 1988).<sup>1</sup>

## Convergências históricas e conceituais

Foi em um contexto marcado pelos protestos contra regimes autoritários no país e em outros países da América Latina e pela retomada da liberdade de expressão que a perspectiva participativa de pesquisas e de interações educativas emergiu e se estabeleceu como uma alternativa.

De acordo com Campos e Fávero (1994), durante os anos 1970 e após esse período, ocorreram mudanças importantes no campo das orientações teóricas e metodológicas da pesquisa em educação. Em um contexto político-social de reconquista de liberdades democráticas, são evidentes as preocupações com as desigualdades sociais e com a reorganização dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiências de educação popular e ao fortalecimento de abordagens críticas para a leitura da realidade.

---

1 Linguagem não sexista inserida pela autora.



Dessa forma, passaram a predominar os estudos de caso, de caráter exploratório, com ênfase nas metodologias qualitativas e nos estudos etnográficos. Do ponto de vista da pesquisa, ainda pairam muitos questionamentos sobre sua relação com a pesquisa tradicional e seus critérios de rigor científico, mas, gradativamente, essa perspectiva se afirma como um modo pertinente de produção de conhecimento.

André (2002) destaca, entre os tipos de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação. Segundo ela, muitos reconhecem o norte-americano Kurt Lewin como o “criador dessa linha de investigação”, já na década de 1940. Para a reflexão sobre o uso da pesquisa-ação em contextos educacionais, há várias(os) autoras(es), entre as(os) quais podemos citar Barbier (1985), que escreveu sobre o assunto já no final da década de 1970, e Robottom e Sauv  (2003), especialmente no campo da Educa o Ambiental, entre autoras(es) internacionais.

Em sua vertente educacional, a pesquisa participativa surge como uma rea o ao positivismo pedagógico, ou seja, às formas tradicionais de entender e fazer educa o, a qual passa a ser assumida como instrumento de luta ideológica, desenvolvendo-se uma concep o de educa o conscientizadora e libertadora.

Segundo Gajardo (1986), na perspectiva participativa da pesquisa social e educacional, a produ o de conhecimentos pode/deve acontecer a um só tempo, com a comunica o dos conhecimentos produzidos e ressignificados, integrando pesquisador/pesquisado e educador/educando, pesquisa/a o, em um processo de aprendizagem coletiva, no qual as crenças, as ideologias, os desejos, as visões de mundo das(os) participantes são considerados. Essa mesma autora, com base em uma análise cuidadosa de experiências latino-americanas, afirma que não se pode falar de uma única defini o ou de experiências representativas de pesquisa participante, indicando o fato de coexistirem, sob essa denomina o, diversas experiências com diferentes orienta es.

Segundo Thiollent (2000), a pesquisa-a o   uma pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associa o com uma a o ou resolu o de um problema coletivo, no qual



pesquisadoras(es) e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, como sujeitos sociais e históricos.

Para Andaloussi (2004), a pesquisa-ação busca articular teoria e prática, ordem e desordem, simples e complexo, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo, além de questionar o grau de implicação do(a) pesquisador(a) no processo em curso. Segundo ele, há três possibilidades de abrangência para a pesquisa-ação: a que gera saber, aquela que gera ações e a que representa o maior desafio, a que gera ao mesmo tempo conhecimento e ação.

O modelo freireano de educação, bastante utilizado especialmente pelos(as) educadoras(es) ambientais brasileiras(os) que se dedicam ao âmbito não escolar, propõe uma relação educativa horizontalizada, que promova a participação e o aproveitamento do potencial autoeducativo das pessoas e dos recursos de que os próprios grupos e as comunidades dispõem. A busca por mecanismos de criação coletiva que valorizem a cultura local e a realidade de cada grupo ou comunidade é um marco fundamental do processo.

Para Sauv  (1997), a pesquisa-ação participativa, associada a fóruns de discussão,   a metodologia privilegiada, quando se compreende o meio ambiente como eixo central de um projeto comunitário, em que a rela o entre educandas(os) e educadoras(es)   de envolvimento com os problemas ambientais locais, apresentando como principais características a análise crítica das rela oes sociedade-natureza e a participa o política da comunidade nas decisões que afetam a sua qualidade de vida e a qualidade ambiental local.

No Brasil, as proposi es de abordagens de pesquisas participativas por diferentes autores com perspectivas um pouco distintas gerou uma tensão no âmbito da academia, que, aos poucos, parece desvanecer-se. As tentativas de diferencia o entre a pesquisa participante (BRANDÃO, 1984; 1999) e a pesquisa-a o (THIOLLENT, 2000) representam uma tarefa que nos parece desnecessária hoje. Em outros países, não encontramos essa tensão, pois a ênfase   na dimensão participativa da pesquisa educativa ou de uma educa o que assume sua dimensão investigativa e que coincide com o foco




que nos interessa mais de perto na Educação Ambiental. Ambas têm como premissa o compromisso com a ação transformadora, com uma postura indagadora sobre a realidade, tendo a participação como um princípio valioso. Esses são fundamentos importantes no contexto de pesquisas e processos educativos vinculados a propostas de desenvolvimento comunitário, bem como de desenvolvimento de práticas escolares contextualizadas e integradas com seu entorno biofísico e sociocultural, cada vez mais presentes nas experiências de Educação Ambiental, seja escolar, seja popular ou comunitária.

É importante destacar que a opção pelas abordagens participativas em Educação Ambiental ainda é bastante intuitiva, na maioria das práticas em Educação Ambiental, estando relacionada com o senso crítico das educadoras e dos educadores ambientais, no que se refere à interpretação de nossa realidade social, marcada por desigualdades de toda a ordem; entre elas, os desníveis que se estabelecem entre educadoras(es) e educandas(os). A busca pela relevância social de nossos trabalhos é também uma busca pela construção de uma nova ordem social, com mais justiça e solidariedade, pautada em relações mais democráticas e que exigem participação cada vez mais horizontal entre as partes que interagem em qualquer relação.

## A Pesquisa-Ação-Participante (PAP) na Educação Ambiental: ou Pessoas que Aprendem Participando

As abordagens participativas do processo educativo, sustentadas por princípios de participação e relações democráticas, surgiram em situações de fortes conflitos políticos, sociais e econômicos. Tinham, assim, a intenção de promover a melhoria da qualidade de vida dos setores afetados por determinado problema. Gradativamente e na medida em que as condições sociopolíticas foram se alterando ao longo das últimas duas ou três décadas, a apropriação dessas abordagens também se altera e se diversifica, não estando mais, necessariamente, vinculadas a um conflito de ordem política.



Essa evolução conceitual ampliou as possibilidades de utilização dessa perspectiva que hoje adotamos na Educação Ambiental e que temos chamado de Pesquisa-Ação-Participante (PAP). No âmbito do ProFEA (BRASIL, 2006) e do Programa Coletivos Educadores (BRASIL, 2007) ganhou a tradução carinhosa e cheia de sentido de Pessoas que Aprendem Participando (PAP).

Para conhecer mais detalhes dessa configuração, pode-se ler também os textos de Brandão (2005), Tozoni-Reis (2005) e Viezzer (2005). São três textos que têm sido referências importantes para nós PAPs, coletivizadas na práxis dos coletivos educadores, inspiradas nas diversas e ricas fontes representadas pelo conjunto de textos dos dois volumes publicados como “Encontros e Caminhos”, para subsidiar a formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores (FERRARO JUNIOR, 2005; 2007).

Segundo Gajardo (1986), a proposta de temas geradores, apresentados como unidades temáticas que são desenvolvidas, exploradas e aprofundadas em reuniões/encontros para sua *discussão, reflexão e ação*, deve levar a um processo de *problematização*, que se desenvolve a partir de um enfoque triplo: identificação e detalhamento do problema da realidade local; análise problematizada da questão colocada; e o desenho de uma ação ou ações na direção da superação do problema (FREIRE, 1979; 1980). Esses elementos condizem com outra das premissas da EA, que é a contextualização dos temas e/ou problemas em foco.

Como já dissemos, a abordagem participativa da educação é inspirada no pensamento de Paulo Freire, inserida no mesmo movimento de contestação dos modelos educacionais tradicionais, nos quais as relações educativas são verticalizadas e atribuem pouco ou nenhum valor à bagagem de conhecimentos, às habilidades e às aptidões já adquiridas pelos educandos. Nesse sentido, há uma aproximação fecunda entre as metodologias participativas e a abordagem transdisciplinar ou mesmo transepistêmica da EA, que propõe o diálogo criativo entre os diferentes campos do saber humano (OLIVEIRA, 2005).



Outros conceitos convergentes poderiam ser mencionados, mas, apenas a título de recomendação para o aprofundamento sobre a importância da participação nos processos de EA, vale citar o conceito de *ação política* de Hannah Arendt (1981), em seu livro *A Condição Humana*, segundo a qual:

... a capacidade de agir em meio à diversidade de idéias e posições é a base da convivência democrática, da liberdade e da possibilidade de criar algo novo. Desta forma o agir humano é o campo próprio da educação enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade<sup>2</sup>.





As abordagens participativas são bastante frequentes, hoje, em inúmeras experiências de EA, exemplificadas por projetos que visam ao empoderamento de mulheres para o enfrentamento das desigualdades sociais e de gênero, em vivências de educação socioambiental associadas a propostas de geração de emprego e renda; ao desenvolvimento comunitário diante do processo histórico de desigualdades sociais e políticas, em um contexto de escassez de um recurso ambiental essencial como a água, no sertão nordestino, e a organização popular em torno dessa questão; à implantação de equipamentos educativos, como trilhas interpretativas do meio, ou na formação de professoras/educadoras reflexivas e críticas, entre inúmeros outros exemplos de Pesquisa-Ação-Participativa que poderiam ser aqui citados.

## Experiência vivida no Projeto ViU (Viabilizando a Utopia), do CESCAR:

A Pesquisa-Ação-Participante foi o grande eixo teórico e metodológico do processo formativo do Projeto ViU (Viabilizando a Utopia), do CESCAR, no período de 2007 a 2008, cuja experiência é relatada

---

2 Ver também Carvalho (1992).



nestes cadernos. Os itens de cardápio que foram oferecidos às(aos) cursistas representam nossa tentativa de envolver todo o grupo participante na produção de conhecimentos novos ou ressignificados (a dimensão da *pesquisa*), que, ao mesmo tempo, envolvessem ações práticas (a dimensão da *ação*) e que tivessem sempre a participação como desafio a ser superado (a dimensão da *participação*).

Toda a construção do processo formativo foi intensamente coletiva e negociada, ainda que tenhamos clareza de que poderia ser ainda mais participativo. As decisões eram tomadas por consenso mínimo, ou seja, mesmo não havendo um consenso absoluto, as decisões eram negociadas a todo o momento. Não utilizávamos votação para decidir qualquer assunto. Outra iniciativa que favoreceu a participação foi a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação das atividades oferecidas, o que nos permitia retroalimentar o processo permanentemente.

Portanto, um componente complementar, mas não menos importante, é o da valorização da *reflexão* sobre o processo, levando à compreensão do conceito de *práxis*, outro conceito vital para a abordagem educativa crítica. Em muitos desses momentos reflexivos que propusemos ao coletivo, surgiam relatos sobre como esses cursos eram diferentes de outros que as(os) participantes conheciam ou tinham vivenciado em sua vida escolar anterior, justamente pelas posturas inovadoras e pelos espaços de diálogo que foram sendo construídos no processo.

Por outro lado, a maior morosidade do processo, por se propor uma tarefa como essa, causou desconforto e incompreensão em muitos momentos, mas que foram sendo superados aos poucos. Um grande aprendizado, especialmente para o grupo mediador do processo, foi a dimensão do *cuidado* que um processo que se quer cada vez mais dialógico, aberto e participativo exige.

Na perspectiva de formação de formadoras(es), como era o caso – estávamos mediando um processo em que as(os) educandas(os) (PAP3) estavam também educando outras pessoas (PAP4), com o desafio de conduzirem o processo com base nos mesmos princípios – a

aprendizagem foi intensa, o que pode ser verificado no Caderno 3, a partir da leitura dos resumos das monografias desenvolvidas.

Para concluir, o objetivo deste texto foi agregar alguns elementos que fundamentam a escolha política e pedagógica que valoriza e aceita o desafio de trabalhar na perspectiva da **Pesquisa-Ação-Participante (PAP) em Educação Ambiental**. Nossas vivências no âmbito do CESCAR têm sido valiosas e reafirmam nossa escolha, mantendo-nos neste caminho, o das **Pessoas que Aprendem Participando**, sempre.

## Referências bibliográficas

ANDALOUSSI, K. el. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1981. 338 p.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa participante*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. (1a. reimpressão da 3a. ed. de 1987.)

BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p. pp. 257-266.



BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Departamento de Educação Ambiental. *Programa de formação de educadoras(es) ambientais*. Brasília: OG-PNEA/DEA/MMA, 2006. 160 p.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Ambiental. *Coletivos educadores para territórios sustentáveis*. Brasília: OG-PNEA/DEA/MMA, 2007. 26 p.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 88, pp. 5-17, 1994.

CARVALHO, I. C. M. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. (Org.) *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. pp. 32-42.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p.

\_\_\_\_\_. *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007. v. 2. 352 p.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GAJARDO, M. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Editora Brasileira, 1986.



OLIVEIRA, H. T. Transdisciplinaridade. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p. pp. 331-343.

ROBOTTOM, I.; SAUVÉ, L. Reflecting on participatory research in Environmental Education: some issues of methodology. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 8, pp. 111-128, 2003.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso*, v. 6, n. 10, jul./nov. 1997. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/evista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.htm](http://www.ufmt.br/evista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.htm)>. Acesso em: 20 de maio 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes, pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p. pp. 267-276.

VIEZZER, M. L. Pesquisa-Ação-Participante (PAP): origens e avanços. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p. pp. 277-294.

## Saiba mais

### Bibliografia

Para um aprofundamento do conceito de participação, sugiro a leitura dos textos a seguir, nos quais as relações entre participação, subjetividade, afetividade, potência de ação, emancipação, entre outras, são refletidas e colocadas em pauta, bem



como os aspectos ainda bastante polêmicos, relativos à avaliação da participação em processos educativos/ambientalistas.

BRACAGIOLI, A. Metodologias participativas: encontros e desencontros entre a naturalização do ser humano e a humanização da natureza. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007. v. 2. pp. 228-242.

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p. pp. 231-236.

RAHNEMA, M. Participação. In: SACHS, W. (Org.) *Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 190-210.

SORRENTINO, M. (Org.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: Educ/Fapesp. 2001.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 15-21.



# Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade na Educação Ambiental:

da compreensão dos conceitos à  
incorporação prática por meio da pedagogia  
de projetos

HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA • MARIA CRISTINA DE SENZI ZANCUL

---

**N**este texto, apresentamos argumentos para defender que temáticas transversais, como a ambiental, sejam trabalhadas por meio de projetos capazes de promover a confluência de conhecimentos e saberes diversos.

Iniciamos com uma discussão dos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, muito mencionados em trabalhos de Educação Ambiental, mas difíceis de serem compreendidos e incorporados às práticas. O desafio que se coloca é o de superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento, considerando a complexidade e a interdependência dos fenômenos da natureza e da vida.

A ideia central do conceito de interdisciplinaridade gira em torno da relação entre disciplinas, cujos interesses próprios são preservados. Já a transdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina, por meio da intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema, objetivo ou problema comum, que vamos chamar de *transversal*.



A transversalidade da questão ambiental é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto *conceituais* (*conceitos, fatos e princípios*) como *procedimentais* (*relacionados com os processos de produção e de ressignificação dos conhecimentos*) e também *atitudeis* (*valores, normas e atitudes*), formam campos com determinadas características em comum: não estão configurados como áreas ou disciplinas; podem ser abordados a partir de uma multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana; envolvem, fundamentalmente, *procedimentos* e *atitudes*, cuja assimilação deve ser observada a longo prazo.

São exemplos de temas considerados transversais, além da questão ambiental, a educação para a saúde, a educação para o consumo, a educação para o trânsito, a coeducação (relações de gênero), a educação para a paz, a educação sexual, a educação intercultural, etc. (OLIVEIRA, 2007).

Para Carvalho (1998, p. 21), pensar na interdisciplinaridade nos remete a alguns questionamentos, como:

[...] de onde vem essa proposta? É mais uma metodologia? É um princípio educativo? É uma outra lógica de organização curricular dos conteúdos? São os conteúdos comuns a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento? Tem que ver com a formação de equipes a partir de várias contribuições profissionais? A interdisciplinaridade é um pouco disso tudo e muito mais. Para sintetizar, poderíamos definir a interdisciplinaridade como uma maneira de organizar e produzir o conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados.

Ainda segundo a autora, podemos nos referir a ela também como uma nova postura, ou uma nova atitude diante do ato de conhecer. Julgamos que esta postura é pertinente tanto para pensarmos e praticarmos a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade.



A transdisciplinaridade situa-se em um campo mais amplo do conhecimento humano e representa a busca por diálogo entre saberes produzidos em diferentes esferas, como a ciência, a arte, a filosofia, a religião e os conhecimentos empíricos e tradicionais, entre outros.

Vamos considerar, então, que o encontro interdisciplinar (interação ou síntese entre duas ou várias disciplinas) favorece a emergência da transdisciplinaridade; que a transdisciplinaridade é uma das possibilidades de construir respostas para a solução da crise de **fragmentação** tanto do **ser humano**, em seus aspectos racionais, afetivos, subjetivos, como do **conhecimento**. Essa fragmentação tem comprometido a compreensão dos processos de produção de conhecimento sobre a realidade, gerando incapacidade de compreender e enfrentar os diferentes contornos da crise que vivenciamos no mundo moderno (ecológica, civilizatória, do conhecimento, da ética, de percepção).

Para D'Ambrósio (1997), a transdisciplinaridade é uma postura transcultural de respeito pelas diferenças, de solidariedade na satisfação das necessidades fundamentais e de busca por uma convivência mais respeitosa com a natureza. A transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social e refere-se àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina.

Diante da abrangência desta perspectiva de transdisciplinaridade, desenha-se uma enorme dificuldade em superar o totalitarismo quase planetário desempenhado pela ciência clássica e pela tecnologia no mundo moderno. Frente a isso, tem-se focalizado a construção de conhecimentos transdisciplinares a partir de intersecções menores, como aquelas entre a ciência e a tradição, ou entre ciência e arte, ou ciência e filosofia, como passos necessários para chegar a estágios mais avançados de transdisciplinaridade.

Uma atitude reflexiva sobre a relação existente entre a fragmentação do ser e a fragmentação do conhecimento nos ajuda a compreender o potencial da abordagem transdisciplinar para a práxis da Educação Ambiental, na perspectiva que defendemos.



Partindo do pressuposto de que, em qualquer situação de aprendizagem, há, ainda que não explicitado, um *confronto entre saberes*, vamos, então, considerar a abordagem transdisciplinar na educação como sendo a criação de espaços de *diálogo entre saberes*, que permitam a partilha, a ressignificação e a produção de novos saberes, em cada tempo e contexto.

É preciso criar oportunidades que favoreçam o entendimento de que, entre os sistemas de compreensão humana do mundo, da vida e da pessoa, construídos ao longo da história humana, estão os sistemas filosóficos e científicos, credenciados pelo Ocidente moderno, e outros sistemas, ditos tradicionais (que reúnem os conhecimentos provindos da experiência, do senso comum, das crenças) e que são localmente credenciados, como os sistemas religiosos, místicos, artísticos e das etnociências (BRANDÃO, 2002)<sup>1</sup>.

Outra condicionante para essa prática é a abertura para o diálogo, o que também implica uma postura de *humildade e solidariedade* – apontada por Morin (2002) – e que pode também ser depreendido das palavras de Freire (1996, p. 153):

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa... A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado...

Desta decorre, portanto, outra implicação da opção pela abordagem transdisciplinar, que é a necessidade de aprender a lidar com a *incerteza*, pois adotar essa postura significa navegar sem ter um porto seguro que seja definitivo.

---

<sup>1</sup> Comunicação pessoal, durante a realização de um dos Fóruns Leituras de Natureza, em 23 de junho de 2002, no LEPA/ESALQ/USP.



De qualquer maneira, é importante mencionar que esses conceitos e suas implicações na prática pedagógica são temas polêmicos. Gallo (2002, p. 36), por exemplo, enfatiza: “[a] novidade dos temas transversais não passa de uma tentativa de colocar em prática a idéia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas – ou áreas – são mantidas como estrutura básica do plano curricular da escola”, propondo uma educação não disciplinar para pensar problemas que ele chama de híbridos, destacando tanto os problemas ecológicos/ambientais quanto os problemas da própria educação.

## A pedagogia de projetos na Educação Ambiental

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1998), a organização dos conteúdos em torno de projetos permite a articulação de contribuições de diferentes campos do conhecimento, auxiliando na compreensão dos vários aspectos que compõem a realidade.

O texto esclarece que esse tipo de organização: “permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais [...]” (p. 41).

Para Hernández e Ventura (1998, p. 61), a proposta de Projetos de Trabalho está relacionada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Os autores indicam que um projeto:

Pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria.





Segundo Ceccon et al. (2009), a opção pela Pedagogia de Projetos alia a compreensão do meio com a intervenção na realidade e organiza o fazer pedagógico partindo da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, em suas diferentes dimensões e interações. Significa também ampliação do espaço de aprendizagem, ultrapassando os muros escolares e ampliando o diálogo com o entorno da escola, podendo provocar, também, reorganização dos conteúdos escolares e revisão de conteúdos prioritários.

De acordo com a observação destes autores, antes do trabalho com projetos, os conteúdos de história, geografia e ciências eram definidos pelos livros didáticos. Com a pedagogia de projetos, o conteúdo a ser trabalhado passou a ser definido pelo interesse ou pela necessidade de grupos específicos de crianças, em determinado contexto e considerando suas especificidades.

O estudo das questões ambientais envolve múltiplos aspectos, favorecendo a abordagem por meio de projetos, tanto na educação escolar como na educação popular/comunitária. Na educação escolar, os projetos parecem ser uma alternativa atraente aos professores. Em investigação a respeito da Educação Ambiental nas escolas da rede municipal de Araraquara (SP), Ferrari (2009) observou que a proposta de trabalhar com projetos era percebida pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores como a mais apropriada para o tratamento das questões ambientais.

Os projetos compreendem uma sequência de passos que incluem: a definição do tema e a escolha de um problema de investigação; a demarcação de objetivos; a seleção de conteúdos para o tratamento do problema proposto; a seleção de atividades para a exploração do tema e para seu fechamento; uma proposta de avaliação dos alunos e dos resultados. A intenção é produzir “algo com função social real: um jornal, um livro, um mural, etc.” (BRASIL, 2000, p. 126).

É importante observar que a utilização dessa estratégia deve promover uma reflexão sobre a realidade, visando à participação crítica e consciente na sociedade.

No âmbito escolar, o trabalho de projeto integra um conjunto de práticas pedagógicas alternativas que surgiram em oposição às pedagogias tradicionais, tendo sido tema privilegiado de algumas correntes da chamada *pedagogia ativa*. Recentemente, as condutas em projetos têm sido adotadas pela escola, assim como outras práticas, em uma mescla entre pedagogias tradicionais e alternativas. Dessa forma, abarcam um amplo espectro de idealizações, abrangendo concepções e práticas que vão desde uma visão artesanal do projeto, proveniente do senso comum, até a inclusão em um determinado movimento pedagógico com história e significados identificáveis. É necessário, pois, esclarecer os objetivos reais de um trabalho de projeto para não lhe atribuir virtudes que não lhe correspondem (PERRENOUD, 2003).

Ao longo de nossa prática docente, temos refletido sobre alguns aspectos teórico-metodológicos na implantação da dimensão ambiental no ensino superior, utilizando a Pedagogia de Projetos (OLIVEIRA; FREITAS, 2003; FREITAS; OLIVEIRA; ZUIN, 2006).

Algumas das convicções que desenvolvemos com a aplicação dessa abordagem na formação de educadoras(es) ambientais são:

- A EA deve estar inserida em um projeto educacional que tenha como meta transformações das relações entre ciência, sociedade, tecnologia, ambiente, em direção à sustentabilidade;
- Para garantir a inserção da temática ambiental na atuação docente, há necessidade de reflexão sobre conceitos e pressupostos ambientais e educacionais que norteiam as políticas e práticas de EA, dentro de um espaço curricular próprio diante da atual conjuntura.
- A utilização de metodologias investigativas é uma das formas de envolver tanto cognitivamente quanto afetivamente as(os) aprendizes na exploração de problemas relevantes da comunidade.

- Nas intervenções educativas, o uso privilegiado de metodologias participativas é uma escolha que aponta na direção da construção da autonomia e do exercício da democracia.
- Desenvolvimento de práticas coletivas é uma forma privilegiada para fazer emergir contradições entre crenças pessoais e práticas profissionais, capazes de abrir caminho para a reflexão pessoal necessária para que ocorram mudanças significativas na atuação do(a) educador(a).
- Trabalho em grupo, enfatizando a cooperação, é mais eficiente do que o individual, para resistir às pressões que normalmente se exercem ao trabalho inovador em educação.

## Atividades práticas

### Preparando um projeto ou para além dele: a produção de textos coletivos e estudos de caso

Há atividades simples que podem ser aplicadas, mesmo quando não há tempo ou condições favoráveis para a elaboração e implantação de um projeto mais amplo. O planejamento de um projeto pode começar por atividades como a produção de textos coletivos sobre o tema ou contexto em questão. Pode também ser iniciado por uma ação exploratória do socioambiente, na construção de um estudo de caso. Esse tipo de atividade prática contextualizada pode também ser um caminho para conduzir uma avaliação do tipo formativa.

O tema da avaliação nos processos educativos em geral é um dos mais desafiadores, o que vale igualmente para a Educação Ambiental. No entanto, há tentativas de promover formas de avaliar esses processos que podem ser mencionadas e aprimoradas. Um exemplo simples é a produção de **textos coletivos**, em que os saberes produzidos/ressignificados possam ser apropriados pelos participantes.

São pequenos exercícios de troca de saberes e experiências, que enriquecem quem deles participa, além de permitirem avaliar em que grau os conhecimentos e os saberes estão sendo trocados. Qualquer



que seja o tema abordado em um processo de Educação Ambiental, essa abordagem pode ser utilizada.

Na avaliação, cabe refletir e explicitar o que significou a atividade em termos de aprendizagem para todas(os) as(os) participantes, sejam educadoras(es), sejam educandas(os), já que, nessa perspectiva de educação dialógica e dialética, democrática e emancipatória, a circulação dos saberes se dá em todas as direções, promovendo o enriquecimento mútuo.

A proposta de elaboração e análise de um **estudo de caso** tem como objetivo levantar diferentes aspectos presentes nas questões sobre meio ambiente: biológicos, sociais, econômicos, políticos, filosóficos, éticos. A interpretação desses aspectos abrange conhecimentos de diferentes naturezas, que, articulados, podem favorecer uma compreensão mais ampla da situação e a tomada de decisões. Pode, igualmente, ser esta a primeira etapa de um projeto de interação socioeducativa no ambiente em questão. Vamos ver um exemplo.

### Um estudo de caso: “A história do Assentamento Vale dos Ipês”

No Assentamento Vale dos Ipês, localizado em nossa região, vivem famílias de agricultores descendentes de camponeses que trabalham na terra há muitas décadas. O assentamento tem uma boa área de vegetação nativa, na qual são avistados com frequência diferentes tipos de aves. Também se observam sinais de animais como cachorros do mato, capivaras, pacas, guaxinins, tatus, entre outros. A mata é cortada por um pequeno córrego, que deságua em um rio que abastece a cidade mais próxima.

Os assentados estão envolvidos em um projeto de produção de alimentos orgânicos, vendidos em feiras livres nas cidades vizinhas. O trabalho é bastante intenso, e o lucro nem sempre tem sido suficiente para suprir as necessidades das famílias. Nos últimos meses, as famílias têm sido procuradas por representantes de uma usina que funciona nas redondezas e que tem áreas com plantação de cana-de-

-açúcar vizinhas ao assentamento. A usina propõe que os assentados arrendem suas terras para plantação de cana e oferece uma quantia fixa de dinheiro todo mês. A usina não utiliza máquinas para a colheita de cana, o que significa que a palha de cana plantada na área do assentamento deverá ser queimada antes da colheita. Os moradores estão discutindo a situação para tomarem uma decisão a respeito.

Sugestões para o desenvolvimento de atividades a partir do estudo de caso:

1. A partir da leitura do caso, discutir em grupo e apontar algumas das questões envolvidas na situação narrada.
2. Identificar alguns conhecimentos e saberes necessários para a compreensão de diferentes aspectos presentes nesse caso.
3. Considerando os aspectos presentes no caso, escolher um tema para a abordagem por meio de projetos, levantando a expectativa das(dos) participantes em relação ao que se espera de um projeto. A partir do tema, propor uma questão-problema, definir objetivos e sugerir alguns conteúdos e atividades para o tratamento do problema. Indicar, também, quais procedimentos serão escolhidos, incluindo a forma de avaliar a aprendizagem das(os) participantes e o produto final esperado. Em uma abordagem participativa (das Pessoas que Aprendem Participando – PAP), a participação torna-se um elemento que requer constante reflexão sobre todo o processo de elaboração, implantação e avaliação de um projeto.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, I. C. M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e Educação Ambiental*. Brasília: IPE, 1998. 101 p. (Coleção Cadernos de Educação Ambiental.)

CECCON, S.; COMPIANI, M.; HOEFFEL, J. L. M. Estudo de caso do Programa de Educação Ambiental Fruto da Terra: a pedagogia de projetos como estratégia para a Educação Ambiental crítica. *Rev. Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 4, n. 1, pp. 37-62, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997. 174 p.

FERRARI, A. H. *Educação ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto político-pedagógico à sala de aula*. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara – SP, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T.; ZUIN, V. G. Metodologia de projetos na formação inicial de professoras/es: contributos para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades requeridas na atuação de educadoras/es comprometidas/os com as questões ambientais. In: UNIVERSIDAD 2006 – “La universalización de la Universidad por un mundo mejor” – V Taller “Universidad, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible” – Umads 2006, 13-17 de febrero de 2006. La Habana, Cuba, 2006. *Anais...* 2006. pp. 274-284.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.) *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 17-41.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200 p.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação Ambiental*. MEC/CGEA; MMA/DEA: Unesco, 2007. pp. 103-112.

OLIVEIRA, H. T.; FREITAS, D. Desafíos y obstáculos en la incorporación de la temática ambiental en la formación inicial de profesores en la Universidad Federal de São Carlos (Brasil). In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL, 1. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, MEXICO. 9-13/Junio/2003. *Anais... CD-ROM (15 p.)* 2003.

PERRENOUD, P. *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. 2. ed. Lisboa: Asa Editores, 2003.

## Saiba mais

Sugerimos a leitura dos resumos e das monografias realizadas pelas(os) participantes dos Cursos de Formação do Projeto ViU (Viabilizando a Utopia) para transitar e inspirar-se nos múltiplos caminhos percorridos ali, os quais seguiram as orientações teórico-metodológicas apresentadas neste texto. Os resumos constam do Caderno 2, e as monografias, na íntegra, estão no CD nele encartado.



# Comunidades interpretativas e comunidades de aprendizagem

MARIA RITA AVANZI

---

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz do diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo.

Hans-Georg Gadamer (2002)

## Apresentação


**A**s comunidades interpretativas são compreendidas como possibilidades de favorecer a reinvenção de alternativas de prática social. O que sua constituição tem a ver com Educação Ambiental? Procura-se destacar neste texto seu potencial para: a) promoção do diálogo; e b) participação de diversas formas de interpretação na busca por ampliar a compreensão da realidade e por construir alternativas de prática social.

Esses dois aspectos são aqui considerados como possibilidades de construir novos caminhos para as relações entre humanos e destes com o ambiente.

## Um encontro de saberes em sua diversidade

As comunidades de aprendizagem foram propostas na década de 1980, visando democratizar as relações entre escola e comunidade na





produção de saberes. Posteriormente, elas se encontraram com o movimento da educação popular, no entendimento de que aqueles(as) que participam do processo educativo atuam tanto no papel de educadores como no de educandos(as). Compreendem, portanto, a implicação do sujeito no ato educativo, o qual deve ser regido por pressupostos de solidariedade e compartilhamento (MALAGODI, 2004).

Esses pressupostos, em especial, aproximam as comunidades de aprendizagem da noção de comunidades interpretativas, cuja abordagem se inicia neste texto a partir de um convite a retomarmos as palavras do sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

As comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei neo-comunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjectividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001, p. 95).

Podemos notar que, para além de uma abordagem metodológica, as *comunidades interpretativas* são, na perspectiva apresentada pelo autor, possibilidades de favorecer a reinvenção de alternativas de prática social. Para isso, há alguns pressupostos a serem considerados. Um deles é o reconhecimento de que há uma *diversidade de saberes* que se constroem na busca por explicar a realidade. Nesse pressuposto está implicado outro – o de que o conhecimento técnico-científico não é a única forma válida de explicar a realidade.

A constituição das tais comunidades interpretativas requer, portanto, a garantia de espaço para a manifestação de saberes e práticas sociais que foram silenciadas por outras formas de conhecer, que, historicamente, têm ganhado maior legitimidade. E, mais, requer a promoção de um *encontro argumentativo* das diversas formas de compreender. Um encontro solidário de saberes em sua diversidade,



não a colonização de um saber pelo outro. Encontro de saberes técnico-científicos com saberes populares, artísticos, éticos, políticos; de saberes de educadores(as) com saberes de educandos(as).

Dito assim, parece ser uma tarefa trivial, no entanto, requer disposição para romper com o que foi consolidado como meio mais legítimo de produzir explicações sobre o mundo.

Citando exemplos, podemos destacar episódios em que conhecimentos científicos são considerados mais válidos que outras formas de explicar a realidade; outros em que conhecimentos veiculados por técnicos são tidos como superiores em relação aos de ribeirinhos(as), agricultores(as), extratores(as) nos processos de tomada de decisão sobre a gestão do espaço; ou, ainda, quando na escola privilegia-se a transmissão de conhecimento por professores(as) a alunos(as), desconsiderando o saber que com estes chega.

E não é disso que nos fala a Educação Ambiental? Da insustentabilidade de uma forma de conhecer, predominante desde a chamada revolução científica, que trata de modo dicotômico natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade? Da inviabilidade de uma prática educativa centralizada em uma figura que julga deter o conhecimento e o transmite, enquanto outras pessoas permanecem passivas, receptoras de um saber absoluto? Da importância de se desvelar ideologias que insistem em tratar como naturalizados os padrões construídos por alguns grupos sociais e que ditam as regras de como devemos ser, estar em sociedade, desejar, comprar, amar?

A tarefa, a princípio trivial, de um encontro comunicativo passa a nos colocar *certos desafios* – de *desestabilização de certezas, desconstrução de saberes prévios, enfrentamento da hierarquia entre saberes*; enfim, da vivência do *diálogo como uma abertura ao outro*.

É por isso que os trabalhos na perspectiva das *comunidades interpretativas* exigem o desenvolvimento do potencial de comunicação e de entendimento do outro, a habilidade para o uso interativo e dialógico da linguagem; mas também exigem uma autocrítica constante quanto à influência da cultura técnico-científica na qual

nos socializamos e a partir da qual, entre outras, construímos nossas interpretações do mundo (AVANZI; MALAGODI, 2005, p. 97-8).

Podemos trabalhar o processo de compreensão a partir dessa *abertura ao outro*<sup>1</sup>. Um aspecto essencial nesse sentido é desenvolver a escuta. Lembremos com Paulo Freire que “escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1998, p. 135).

O outro é aquele que vem ao encontro do sujeito da reflexão e solicita-o, traz algo de estranho, reserva uma distância e assim desestabiliza, provoca perguntas. No processo de compreender está implicada a pergunta. E aqui a pergunta não é vista como mera técnica; as respostas não estão fixadas de antemão. A pergunta é também vista como abertura a um conhecimento que não se sabe e que se busca construir no encontro.

Na reciprocidade entre diferentes formas de interpretar a realidade residem as possibilidades de ampliar a compreensão sobre o mundo; uma compreensão à qual não teríamos acesso individualmente, em nosso horizonte histórico-cultural específico. Não se trata, no entanto, de assumir uma postura de absorção diante do que nos chega de fora, mas de se permitir a desestabilização das certezas previamente constituídas.

Os conhecimentos prévios não são negados, uma vez que se considera que não há compreensão fora de um contexto, de uma cultura. O sujeito que compreende não pode escapar da história, o que pressupõe que ele é ocupado por preconceitos que podem ser modificados no processo da experiência.

---

1 Essa noção de compreensão baseia-se na perspectiva da hermenêutica filosófica. Para ampliar esse estudo, pode-se consultar Flickinger (1994), Herman (2003), Carvalho e Grün (2005).



Parte-se, então, da pré-compreensão sobre determinado tema, em que se projeta um sentido ao que se busca compreender. A compreensão, nessa perspectiva, não buscará simplesmente confirmar as antecipações, mas terá que trazer à luz os preconceitos que a orientam. O que se projetou inicialmente está sempre sujeito a um redesenho que resulte em um aprofundamento de sentido.

Voltemos à Educação Ambiental. O que está em foco aqui é uma Educação Ambiental que se propõe dialógica. Consideram-se, para isso, os sentidos que assume o ambiente para os grupos sociais que com ele se relacionam, considerando que essa relação é permeada pela história e pela cultura; uma Educação Ambiental que resiste a se desenvolver como um monólogo da linguagem técnico-científica, que busca identificar a diversidade de saberes e construir espaço para que se estabeleça um confronto comunicativo entre diferentes formas de interpretar a realidade.

O resultado pretendido desse encontro é um conhecimento inserido no processo dinâmico de instauração e revisão de sentidos, com a intenção de que desponham novos possíveis caminhos na relação sociedade-ambiente.

## Para vivenciar

Há uma atividade que, com frequência, proponho a grupos com os quais pretendo discutir a relação entre comunidades interpretativas e Educação Ambiental<sup>2</sup>. É conhecida como dinâmica da fotografia, e utilizo-a com o intuito de vivenciar os pressupostos aqui apresentados.

Considero uma atividade importante, porque coloca cada participante do grupo em um papel ativo na execução de uma tarefa, que, a

---

2 Agradeço à educadora e amiga Mariana de Paiva Antonio, que trabalha na perspectiva da Pedagogia Social, por ter me apresentado essa atividade muito antes de eu conhecer a noção de comunidades interpretativas.



princípio, parece não ter qualquer relação com a Educação Ambiental e a promoção do diálogo.

Do envolvimento com a tarefa afloram aspectos relacionados à comunicação: ouvir e falar; observar e comunicar o observado; acolher o relato do outro na imagem que capturou pela observação; selecionar as informações que irão compor seu desenho final.

Ela é aqui apresentada, evidentemente, não como uma receita a ser seguida, mas como exemplificação de uma atividade que tem propiciado debates interessantes sobre o tema em pauta. É descrita detalhadamente com a intenção de permitir não sua reprodução, mas sua edição e adaptação para outros contextos.

## Dinâmica da fotografia

### Materiais

Para realizá-la é necessário ter uma imagem fragmentada em duas ou três partes, como um quebra-cabeças; papel para desenhar; e lápis preto e/ou colorido.

### Organização prévia

Deve-se organizar os(as) participantes em dois tipos de subgrupos:

- *Subgrupos a* – comunicadores: formar dois ou três subgrupos, dependendo do número de fragmentos da imagem (se dois fragmentos, dois grupos);
- *Subgrupo b* – observadores: formar um subgrupo.

O objetivo dos participantes de cada *subgrupo a* (comunicadores) é comunicar oralmente o fragmento da imagem que recebeu ao(s) outro(s) subgrupo(s) de comunicadores, visando recompor a imagem completa.



O *subgrupo b* (observadores) deverá acompanhar passo a passo o desenvolvimento da tarefa pelos comunicadores, com as seguintes finalidades: a) notar se comunicadores atingem o objetivo proposto; b) perceber como atingem o objetivo, ou seja, se eles se comunicam, como se comunicam, se conseguem estabelecer diálogo; c) perceber como é a postura de cada participante do subgrupo no desenvolvimento da atividade. Este subgrupo tem livre acesso para observar os fragmentos e as conversas dos subgrupos. Deve-se, no entanto, garantir que seus participantes não interajam com os comunicadores, nem entre si, durante a observação.

## Desenvolvimento da dinâmica

Momento 1: cada subgrupo a observa e conversa sobre o fragmento da imagem

Cada fragmento da imagem é distribuído a um dos *subgrupos a* (comunicadores). Estes devem observar detalhes da imagem durante dois minutos, sem fazer qualquer comentário.





Passados dois minutos, os fragmentos da imagem são recolhidos.

Nesse momento os comunicadores têm dois minutos para conversar entre si sobre o fragmento que seu subgrupo recebeu, mas sem gesticular.

Momento 2: os subgrupos a (comunicadores) trocam informações sobre seu fragmento

Cada subgrupo *a* (comunicadores) tem dois minutos para comunicar seu fragmento aos demais grupos. A comunicação deve ser estritamente oral, ou seja, sem gesticular.

O facilitador deixa a critério do subgrupo a organização da apresentação, devendo não interferir, ainda que todos falem ao mesmo tempo. No entanto, deve garantir que nessa etapa, enquanto um subgrupo ouve o relato do outro, não sejam feitas perguntas.



Após cada subgrupo apresentar seu fragmento, abre-se um espaço de cinco minutos para que todos juntos dialoguem livremente sobre a imagem. Nesse momento, todos os comunicadores podem fazer perguntas.

Momento 3: comunicadores desenham a imagem completa; observadores sistematizam suas impressões

Cada participante do *subgrupo a* (comunicadores) desenha a imagem que conseguiu construir a partir do relato oral. Deve desenhar a imagem completa.

Simultaneamente, os(as) observadores(as) (*subgrupo b*) se reúnem, trocam suas impressões e organizam uma apresentação para o grupo todo.

Momento 4: apresentação das observações feitas, da imagem completa e discussão geral

O facilitador apresenta a imagem completa e organiza em volta os desenhos dos comunicadores. Deve-se dar um tempo para que os comunicadores observem os desenhos e a imagem.

Os observadores apresentam oralmente a sistematização de suas observações para todos os participantes.

Abre-se o debate, que pode ser orientado pelas questões que se seguem.

Questões para reflexão:

- Como você se sentiu nos papéis de comunicador ou observador?
- Quais relações você estabelece com sua prática educativa?
- Quais elementos são suscitados pela dinâmica para o estabelecimento de um espaço de diálogo?
- O que você modificaria em sua prática a partir do que foi vivido e refletido na dinâmica?
- O que são as comunidades interpretativas?



- O que pressupõem as comunidades interpretativas? O que exigem de seus participantes?
- Por que tomar esse conceito como fundamento para a práxis em Educação Ambiental?

## Referências bibliográficas

AVANZI, M. R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. IN: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: DEA/MMA, 2005. pp. 93-102.

CARVALHO, I.; GRÜN, M. Hermenêutica e Educação Ambiental. IN: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: DEA/MMA, 2005. pp. 93-102.

FLICKINGER, H. G. O ambiente epistemológico da Educação Ambiental. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, pp. 197-207, jul.-dez. 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, H. G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MALAGODI, M. A. S. Em busca de conceitos para o trabalho com processos coletivos (e conflituosos) de interpretação do mundo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 2, Indaiatuba. *Anais...* Indaiatuba, ANPPAS, 2004. (CD-ROM.)

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1 (Para um novo sendo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática). São Paulo: Ed. Cortez, 2001.





Saiba mais

## Bibliografia

AVANZI, M. R. Mirando a Educação Ambiental sob a perspectiva das comunidades interpretativas. In: JACOBI, Pedro; FERREIRA, Lúcia C. *Diálogos em ambiente e sociedade no Brasil*. São Paulo: ANPPAS, Anablume, 2006.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. IN: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: DEA/MMA, 2005. pp. 93-102.



# Algumas considerações sobre processos democráticos, a organização em sociedade e o ambientalismo<sup>1</sup>

ANTONIO SÉRGIO DA SILVA

---

## Apresentação

**A**o reconhecermos a participação da sociedade como essencial à vida democrática e também fundamental para o controle social, percebemos a importância de concebermos espaços para a participação pública no processo de formulação e implementação de políticas, ou seja, um espaço para construir e experimentar a democratização local, por meio de novas formas de governar em diálogo, em negociação com os cidadãos sobre o que é comum a todos. Inserem-se, ao que se considera comum a todos, as questões ambientais de perpetuação da vida, as quais se encontram na sociedade de forma indissociável das questões econômicas, sociais, culturais e políticas.

Entre a grande variedade de movimentos sociais que traduzem a ação coletiva nas sociedades contemporâneas, os movimentos reivindicatórios vêm ganhando espaços de pressão no sistema político. A maioria desses movimentos que emergiram nas últimas décadas trata de sujeitos ou grupos sociais que demandam necessidades básicas,

---

<sup>1</sup> Embora com inclusões de assuntos, este texto é adaptado de parte da Dissertação de Mestrado do autor, Silva (2005).

no bairro ou em sua região, procurando o envolvimento, sobretudo, na participação em decisões coletivas sobre as políticas locais.

Nesse processo, a sociedade organizada reflete a possibilidade de promover mudanças, tendo como horizonte a ação reivindicatória vinculada à prática da política pública, fomentando a democracia participativa e, portanto, a melhoria das condições reivindicadas.

A diversidade dos movimentos sociais, em termos de reivindicação de uma dada questão, como, por exemplo, a ausência de instrumentos públicos no bairro, o preconceito, a exclusão social, a preservação do meio ambiente, a cidadania ativa, etc., caracteriza-se como movimento de luta, que compõe os espaços de participação política.

## Processo democrático participativo

Marilena Chauí (2004) traz uma reflexão em torno do conceito de democracia, fundada na compreensão social ligada às lutas de classe, em que é possível a existência de formas democráticas populares na relação entre a sociedade e o Estado. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre a prática da participação, que, segundo a autora, ora é entendida como intervenção direta nas ações políticas, ora, como interlocução social que determina, orienta e controla a ação de seus representantes.

Chauí caracteriza a democracia de forma a ultrapassar a ideia de regime político, identificado como forma de governo, entendendo-a como uma forma geral de sociedade. É apresentado aqui, de maneira sintética, como a autora considera a democracia:

- Forma política na qual o conflito é considerado legítimo e necessário, mas não um regime de consenso, e sim do trabalho dos conflitos e sobre os conflitos.
- Única forma sociopolítica em que o caráter popular do poder se evidencia nas sociedades de classes, contra a cristalização jurídico-política, que favorece a classe dominante. A cidadania se constitui pela criação de espaços sociais de lutas e pela insti-



tuição de formas políticas de expressão permanente de garantia dos direitos.

- Forma política pela qual há distinção entre o poder e o governante. Deixa claro que a existência de eleições não significa alternância de poder, mas assinala que o poder está sempre vazio e tem a sociedade como sua detentora.

Essa caracterização permite conceber um regime político de direitos instituídos e criados no interior do tecido social, como retorno aos espaços sociais de lutas por reivindicações de uma sociedade mais democrática. Tal formulação de regime democrático tem a tendência a dispor de meios de regulação, de forma a prover a percepção social das prioridades, das opiniões, da sociabilidade coletiva.

Quanto à democracia e à participação, Santos Júnior (2005) considera ser preciso reconhecer as novas e velhas práticas, em que o papel do poder público e a atuação de novos atores sociais vêm reconfigurando os mecanismos e os processos de tomada de decisões. O autor comenta sobre um novo regime de ação pública descentralizado, “no qual são criadas novas formas de interação entre o poder público e a sociedade, através de canais, mecanismos de participação social, principalmente em torno dos conselhos de gestão”.

Espaços como fóruns, coletivos, associações, conselhos e outros são considerados espaços em que a sociedade pode ganhar conhecimentos e habilidades para colaborar com os governos a controlar os problemas e responder com relação a eles, conduzindo a uma democracia participativa de forma delegada, podendo ser considerada como:

A reestruturação de instituições democráticas de forma a incorporar inovações que trazem à tona a energia e a influência de pessoas comuns, geralmente retiradas de camadas mais inferiores da sociedade, para solução dos problemas que as incomodam (FUNG; WRIGT, 2001, citados em MCGEE, 2003).



Assim, observa-se um crescente debate em termos de mecanismos sendo explorados, no sentido de impulsionar formas mais inclusivas e deliberativas de interação entre o cidadão e o governo. Entre eles, o da Democracia Deliberativa.

Sobre esse mecanismo, Fung e Wright (2001), citados em Gaventa (2001), comentam, de forma a definir uma maneira de que seja:

- democrática, na medida em que confia na participação e nas capacidades das pessoas comuns;
- deliberativa, porque institui a tomada de decisões a partir de argumentações amparadas nas necessidades;
- empoderante, desde que eles tentem vincular ação à discussão.

Portanto, termos como participação, inclusão e empoderamento são importantes como pontos de referência para debates sobre as diferentes formas de democracia. Nesse caso, a sistematização do conhecimento existente sobre como funcionam na prática o processo, as ações participativas, a “escada básica” elaborada para indicar formas, demonstrando possibilidades de evolução. Isso pode ser considerado de maneira que haja:

- trocas de informações;
- consultas;
- tomada de decisão conjunta; e
- iniciação e controle pelos interessados.

O surgimento de novos canais de participação (conselhos populares, orçamento participativo, foros de debate, etc.) na política municipal brasileira, por sua vez, é o resultado, pelo menos em parte, da pressão político-social exercida pelos movimentos sociais e pela sociedade civil em geral. A comparação entre culturas políticas é um dos elementos centrais.

Frey (2000) identifica estudos sobre *civic culture*, apresentando três tipos de cultura política:

- Cultura paroquial: não existe nenhuma cultura política sistêmica.
- Cultura de súditos: a população desempenha um papel passivo e mostra apenas o interesse nos resultados da política.
- Cultura de participação: interfere de forma ativa nos acontecimentos políticos.

Porém, os estudos que se referem à participação, algumas vezes, consistem em nada mais do que fornecimento de informações de um ator para os outros, com os últimos sendo referidos como participantes. Frequentemente, os estudos consistem também em um ator consultando outros sobre seus pontos de vista, sem nenhuma obrigação de incorporar os pontos de vista expressos.

Esses processos participativos têm em suas implicações determinados pactos entre a sociedade, de forma que possam contribuir para a abertura de reais transformações democráticas.

Segundo Leroy et al. (2002): “as condições estão colocadas sobre os diferentes setores, os quais devem aceitar negociar e, portanto, sacrificar algum interesse particular [...]”. Isso pode ser exemplificado pelos debates sobre as questões de sustentabilidade junto à sociedade organizada, representada por diferentes seguimentos, sobre os quais o autor sugere:

O primeiro objetivo da sustentabilidade supõe o fortalecimento das organizações populares, sindicais e comunitárias, a redistribuição a elas de recursos e de informação para o aumento da capacidade de análise e para a tomada de decisão (LEROY et al., 2002).

Assinalam, ainda, os autores que as ideias de redes, fóruns, grupos de trabalho, articulação estão sempre presentes, mostrando que, à amplitude e à complexidade dos desafios, a sociedade responde com estratégias que juntam vários atores.

A tendência atual da sociedade tem em seu desafio a criação de espaços participativos que sejam capazes de estimular a cidadania em direção aos assuntos públicos. As reivindicações e propostas dos diversos setores da sociedade devem manter o diálogo crítico, de forma que a comunidade, as associações, as entidades de classe, os coletivos e as demais instituições possam compartilhar as decisões locais.

A sociedade organizada demonstra inovações de práticas por meio da implementação de política de corresponsabilidade e de interdependência. A prática da política de conexões entre a comunidade, a sustentabilidade e o poder implica laços mais fortes de diálogo.

## A organização em sociedade e o ambientalismo

São diversas as abordagens que permitem compreender os movimentos sociais. Uma delas é a de Jacobi (1989), que comenta estarem envolvidos diversos aspectos no processo que determina a emergência de uma ação coletiva organizada: sua base social, os agentes externos, os assessores ou articuladores sociais, os valores de referência, a noção de carência e a necessidade e a concepção de transformação social.

De acordo com Scherer-Warren (2001), encontra-se, também, o movimento social como “um conjunto de referências simbólicas, num campo de valores sociais que vai sendo construído na memória e na ação coletiva, penetrando em vários níveis as relações familiares, comunitárias, societárias, no local, no nacional e no planetário”.

Na análise dos movimentos sociais, quanto ao modo como os valores se materializam em ações, Habermas (1990), citado em Alonso e Costa (2002), percebe que são nos estudos sobre gêneros de protesto social e ativismo político que a questão da sustentabilidade e o movimento ambientalista vêm se ancorando nos últimos anos.

Nesse caso, o movimento ambientalista seria um dos novos movimentos sociais resultantes das tensões estruturais da sociedade ocidental, com reações defensivas contra alguns modos de intrusão do Estado e da economia no mundo da vida.



São inúmeras as formas de organizações que possibilitam que o coletivo de cidadãos fortaleça a convivência política de participação, abrindo espaço e gerando processos participativos para um constante exercício de cidadania. Entre essas formas de organizações, Scherer-Warren (2001) oferece uma tipologia que, entre as diversas formas apresentadas, algumas são relatadas aqui de maneira sintética:

- a) Associações comunitárias: por onde os moradores encaminham suas reivindicações. Podem ser associações de amigos de bairro, de moradores, de favelados, etc.
- b) Associações de classe: sindicatos, associações de profissionais que lutam pela defesa de interesses de uma categoria específica de trabalhadores. Muitas vezes, coadunam a defesa meramente corporativa de uma categoria com lutas políticas mais abrangentes pela cidadania, como, por exemplo, no denominado sindicato-cidadão, que, em muitos locais, coordenou a Campanha do Betinho e, mais recentemente, trabalha para a formação de redes de solidariedade, articulando o associativismo civil em torno de questões de gestão pública local nos municípios.
- c) Mútua ajuda: grupos de ações de solidariedade para minimizar a carência de segmentos sociais específicos, como idosos, crianças de rua, atingidos por enchentes, etc. Situam-se, frequentemente, na fronteira da filantropia e do assistencialismo.
- d) Organizações não governamentais: as ONGs que trabalham a serviço de outros grupos carentes ou em prol da defesa ou das conquistas em torno de problemas específicos, como meio ambiente, mulher, negro, etc.

Quanto às práticas dessas organizações, em termos de articulação das reivindicações, para Scherer-Warren (2001), o movimento social transcende a prática localizada e temporal de uma organização, passando a ser “um conjunto mais abrangente de práticas sócio-político-culturais”.





Um exemplo citado pelo autor é o movimento ecológico por “um conjunto de práticas e valores que transcende as ONGs ou grupos de ecologistas e que tem repercussão no tecido social, do cotidiano à esfera pública”.

As relações sociais ou os diálogos com a sociedade civil, com os poderes constituídos pelo Estado e com as forças de mercado, como caráter reativo e pró-ativo, segundo Scherer-Warren, encontram-se em dimensão crítico/contestatória, por ações de denúncia, protesto, discriminação, etc. A dimensão propositivista/utópica refere-se à proposta de novos direitos, de reconhecimentos culturais, construção de uma utopia para a transformação social, sistêmica ou civilizatória.

Nessas duas dimensões citadas, o movimento ambientalista está presente ora por debates e reivindicações sobre demandas percebidas, ora por proposições lógicas, dados os ideais sobre os quais se apoiam.

Para Alonso e Costa (2002), ambientalismo seria uma ideia nova disseminada progressivamente por vários setores da sociedade, do Estado e da economia, pela ação de diferentes tipos de elite. Para o autor, o movimento ambientalista seria, portanto, “o principal agente portador do projeto universal e responsável pela conscientização dos demais setores”.

Sposati (2001) considera que o ambientalismo é, ao mesmo tempo, uma utopia, uma ética, uma cultura que supõe examinar os chamados comportamentos destrutivos da sociedade industrial e pós-industrial, assim como “instalar uma concepção preservadora e preventiva que repense os usos e costumes da modernidade e seu impacto no futuro da vida humana e da natureza”.

Viola e Leis (1992) nos apontam as transformações na ordem internacional e a emergência dos movimentos ambientalistas juntamente com o conceito de sustentabilidade. Segundo os autores, a erosão dos Estados nacionais por parte do mercado mundial e a emergência ou intensificação dos problemas socioambientais globais, como riscos de acidentes, poluição, entre outros, foram as tendências estruturais que desafiaram o mercado mundial e os Estados enfraquecidos.



O histórico da preocupação sobre o crescimento contínuo da deterioração ambiental ocorre desde a década de 1960. Essa preocupação sobre a deterioração atingiu mais fortemente os movimentos sociais e ambientais na América Latina, na década de 1980, constituindo, assim, o multissetorialismo do movimento ambientalista.

Viola e Leis (1992) consideram a caracterização do multissetorialismo do movimento ambientalista pela emergência, entre outros, dos atores pertencentes aos seguintes setores:

- a) organizações não governamentais e grupos comunitários;
- b) agências estatais encarregadas de proteger o meio ambiente em nível federal, estadual e municipal;
- c) grupos e instituições científicas de pesquisas;
- d) administradores e gerentes de gestão de processos produtivos mais sustentáveis;
- e) surgimento de um mercado consumidor verde; e
- f) agências e tratados internacionais para o equacionamento de problemas ambientais que ultrapassam fronteiras.

Segundo os autores, a consolidação do ambientalismo no fim da década de 1980 se distingue, em relação à política, em duas posições, sendo a primeira minoritária, não assumindo nem as características nem as regras de dimensão política, portanto, de tendência biocêntrica; e a segunda, majoritária, assumindo plenamente a dimensão política. Esta última é subdividida em duas posições, ou seja, uma minoritária, de caráter radical, voltada para uma redistribuição drástica do poder político e econômico, e outra majoritária, de caráter reformista, com a adoção gradual de uma interiorização da sustentabilidade social e ambiental, pela criação de mecanismos nacionais e internacionais de repasse de recursos de sistemas produtivos predatórios para sistemas produtivos sustentáveis.

Considerando que a participação pressupõe uma relação de troca, em que se constroem conhecimentos coletivos sobre os problemas ambientais, é fundamental o estímulo à organização de atores, para



que se redefinam essas relações. Nesse caso, a dinâmica da prática da comunicação mútua colabora com o estabelecimento de uma rede entre os vários saberes, estabelecendo os elos entre os movimentos sociais e entre eles e o ambientalismo.

A noção de participação traz diferentes entendimentos e é marcada pela população excluída, criando mecanismos para a integração de grupos sociais. Portanto, a participação é uma forma de intervenção social que permite o compartilhamento das situações a partir dos interesses coletivos. Dessa forma, a participação exige condições objetivas para exercer a cidadania pela garantia dos direitos. Exige, também, condições subjetivas, pelo conjunto de motivações do ponto de vista dos interesses individuais dos atores.

Essas condições mostram os desafios que se colocam para as práticas participativas pelo domínio dos interesses privados sobre a participação na formulação, no controle e na decisão sobre as políticas públicas. Romper com essa estrutura passa pela transformação do poder corrompido por práticas clientelistas e autoritárias, assim como pela formulação de espaços e canais que gerem processos participativos efetivos. Por outro lado, a participação da sociedade nas decisões coletivas traz como um dos resultados a legitimação do governo local, pela forma democrática de serem conduzidas as dificuldades enfrentadas pelos atores da sociedade civil para uma legítima participação na esfera pública.

Na descentralização, por intermédio da Democracia Deliberativa Empoderante, comentada por Gaventa (2001), um dos princípios aponta para a necessidade da construção de novas relações entre as pessoas comuns e as instituições que influenciam suas vidas, sobretudo as de governo, incluindo a percepção do autor de que o empoderamento ocorre à medida que a ação está vinculada com a discussão entre pessoas e governo.

Quanto a essa democracia, podem ser considerados certos requisitos como necessários, em que, entre eles, estão a conscientização sobre direito e cidadania, o fortalecimento das associações civis e de



movimentos sociais engajados em assuntos de governança, além do fortalecimento das próprias instituições de governança local.

Assim, um dos grandes desafios para o movimento ambientalista defronta-se com o incremento de novas formas de engajamento da sociedade nas relações de decisão, fazendo surgir da sociedade os sujeitos políticos na construção da democracia participativa desejada.

## Atividades práticas

Uma boa sugestão para trabalhar esses conceitos em atividade prática é a elaboração do mapeamento socioambiental participativo, cujo procedimento de coleta de dados e de informações permite a identificação e compreensão não somente das potencialidades socioambientais, mas também do reconhecimento sobre os anseios da comunidade envolvida, conduzindo o educador ambiental a novos debates e a ações recíprocas junto aos atores locais. Esse instrumento possibilita conhecer os movimentos sociais de determinada região, suas ações e a participação social. Caso haja interesse em aprofundamento, as reflexões deste texto poderão ser incluídas/adaptadas no/ao roteiro da Mínima Aproximação Prévia, para a elaboração de Programas de Educação Ambiental (MAPPEA<sup>2</sup>).

Tendo o roteiro como um instrumento modelo para a coleta de informações, os movimentos sociais, as instituições e as diversas organizações poderão ser observados segundo suas reivindicações, as ações realizadas e sua atuação, assim como poderão observar a realidade dos processos participativos locais e as relações sociais entre os diversos atores e destes com o ambiente.

O relato de como esse instrumento foi utilizado no âmbito do CESCAR e as reflexões de como ele pode contribuir para ações de Edu-

---

2 O MAPPEA está inserido no documento Mapeamentos, Diagnósticos e Intervenções Participativas no Socioambiente (2007), disponível em no site: <<http://diariodoprofessor.com/wp-content/uploads/2007/11/mappea.pdf>>.



cação Ambiental podem ser encontrados no texto específico dessa temática nessa mesma obra.

## Referências bibliográficas

ALONSO, A; COSTA, V. Ciências sociais e meio ambiente no Brasil: um balanço bibliográfico. *BIB*, São Paulo, n. 53, p. 35-78, 1º semestre de 2002. (Mimeografado.)

CHAUÍ, M. Considerações sobre democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.) *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis, 2004. pp. 23-30.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, pp. 211-259, 2000.

GAVENTA, J. *Em direção a uma governança local participativa: seis propostas para a discussão*. Rede LogoLink. Fontes sobre participação cidadã e governança local, 2001. Disponível em : <[logolinkla.org/conteudos/documentos/sixpropositionsfordiscussionportuguese.version.pdf](http://logolinkla.org/conteudos/documentos/sixpropositionsfordiscussionportuguese.version.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2004.

JACOBI, P. *Movimentos sociais e políticas públicas: demandas por saneamento básico e saúde*, São Paulo 1974-1984. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 166 p.

LEROY, JEAN-PIERRE et. al. *Tudo ao mesmo tempo agora: desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você?* Petrópolis: Vozes, 2002. 198 p.

MCGEE, R. et al. *Marcos legais para a participação cidadã: relatório síntese*. São Paulo: Polis, 2003. 86 p. (Série Relatórios de Investigação.)

SANTOS JÚNIOR, O. A. Dilemas e desafios da governança democrática. In: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.) *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis, 2005. pp. 41-58.



SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e participação. In: SPOSATI, A. et al. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. pp. 41-56.

SILVA, A. S. *Dimensões da sustentabilidade e a sua apropriação pelas entidades da sociedade civil e pela administração municipal. Caso: Projeto Jaboticabal Sustentável*. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SPOSATI, A. Movimentos utópicos da contemporaneidade. In: SPOSATI, A. et al. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. pp.11-40.

VIOLA, E. J.; LEIS, R. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. (Org.) *Dilemas socio-ambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1992. pp. 72-102.





## Saiba mais

### Bibliografia

BAVA, S. C. *Participação, representação e novas formas de diálogo público*. São Paulo: Polis; Programa de Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2001. 52 p.

FREITAS, M. I. C. O movimento não governamental ambientalista no Estado de São Paulo – Brasil. In: FREITAS, M. I. C.; LOMBARDO, M. A. (Org.) *Universidade e comunidade na gestão do meio ambiente*. Rio Claro: Ageteo, 2000. pp. 11-25.

MOREIRA, A.; FARIA, H. J. B. *Cultura e governança: um olhar transversal para o município*. Disponível em: <[http://www.polis.org.br/artigo\\_interno.asp?codigo=19](http://www.polis.org.br/artigo_interno.asp?codigo=19)>. Acesso em: 08 abr. 2005.



SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 348 p.

## Sites

O Instituto Polis disponibiliza textos, pesquisas, artigos, cadernos e livros para *download* sobre diversos assuntos, entre eles o direito do cidadão, o direito da cidade, urbanismo, participação cidadã, desenvolvimento cultural, entre outros. Disponível em: <<http://www.polis.org.br>>.

## Vídeos

Vídeos temáticos sobre o Programa de Conselheiros Nacionais, expondo debates em diversas mesas-redondas realizadas pela UFMG. Em especial, o Módulo II – Instituições Políticas, Participação e Processos DE Globalização, com participação de Marilena Chauí e outros convidados. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/conselheirosnacionais/videos-tematicos/>>.



## Informações sobre as/os autoras/es

**Antonio Sérgio da Silva** Licenciado em Geografia, com Especialização em Educação Ambiental pela USP (CRHEA-EESC) e Mestrado em Engenharia Urbana pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é doutorando em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente, docente no Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), coordenador de pesquisa e pós-graduação e coordenador de edição da Revista Idéias Universitárias da UEG-UnU/Formosa. É docente convidado no Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos no CHREA-USP, docente colaborador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UnB, e membro do Grupo de Pesquisa Territórios Emendáveis, Cultura e Resistência (FCAV/UNESP-Jaboticabal). Durante as atividades formativas do Curso de Especialização e Extensão em Educação Ambiental do CESCAR, atuou como docente e como coordenador do Núcleo Gestor Jaboticabal e Região (Jaboticabal, Guariba, Bebedouro, Monte Alto e Taquaritinga). Contato: antonio.sergio@bol.com.br.

**Ariane Di Tullio** Formada em Biologia pela UFSCar e em Turismo pela UNICEP, possui Especialização em Educação Ambiental e Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental pela Escola de Engenharia de São Carlos/USP. Atualmente, está cursando Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCar, onde também participa do GEPEA (Grupo de Estudos e Pesquisa em EA). Trabalhou na equipe da Assessoria de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de 2006 a 2009 e ministrou aulas no Curso de Turismo da UNICEP durante quatro anos. Participa do CESCAR e da REA-SC desde 2006. Contato: di.ariane@gmail.com.





**Edna Kunieda** É bióloga, graduada pela UFSCar, mestre em Ciências Ambientais pelo SHS/CRHEA/USP e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pelo PPG-ERN/UFSCar. Atua como educadora em cursos de formação em EA. Integra a equipe de coordenadores de projetos, programas e eventos de EA, em âmbito local e regional, relacionados à REA-SC, ao GEPEA e ao CESCAR, além de cuidar da comunicação visual deles. É focalizadora de Danças Circulares e membro dos seguintes grupos: ONG APASC, REA-SC, GEPEA, CESCAR, RUPEA, GPEA-Caipira. Contato: ednakunieda@gmail.com.

**Haydée Torres de Oliveira** Nascida em Londrina, Paraná, reside em São Carlos há trinta e dois anos, é bióloga formada pela UFSCar (1982), com Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais pela mesma Universidade (1988). Realizou Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental pela EESC-USP (1993) e Pós-Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Autônoma de Barcelona (2003-2004). Professora associada do Departamento de Hidrobiologia da UFSCar desde 1995, é pesquisadora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCar e líder do GEPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, registrado e certificado pelo CNPq. É coordenadora do Projeto ViU – “Viabilizando a Utopia”, do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR), financiado pelo FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente. Participa de diversas redes de EA, entre elas a REA – Rede de EA de São Carlos – e da RUPEA – Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis. Contato: haydee@ufscar.br.


**Isabel Georgina Patronis Dominguez** Pedagoga. Participa do CESCAR desde 2005. Atuou como articuladora e agente operacional, de modo compartilhado, dividindo as responsabilidades de elaboração, implantação e avaliação do Projeto “Viabilizando a Utopia” (Convênio FNMA/MMA n.º. 116/2005). Atualmente, é chefe de divisão de Educação Ambiental da Coordenadoria de Meio Ambiente, da



Prefeitura Municipal de São Carlos. Integra o grupo gestor do Polo Ecológico de São Carlos – Centro de Difusão em Educação Ambiental, e compõe o grupo que oferece o Curso de Formação de Conselheiros (pela Escola de Governo da Fundação Educacional São Carlos – FESC –, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Faz parte das redes municipal, estadual e nacional de EA (REA-SC, REPEA e REBEA), além de grupos de estudo sobre a temática. Contato: isapatronis@hotmail.com.

**Marcos Sorrentino** (Texto de Apresentação) Pedagogo e biólogo, mestre e doutor em Educação, atua na área de Educação e Política Ambiental. Docente do Departamento de Ciências Florestais e coordenador da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP. Ex-diretor de EA do MMA, durante a gestão da Ministra Marina Silva (2003/2008), quando foi desenvolvida a política pública dos Coletivos Educadores. Ex- coordenador do DCE-Livre da UFSCar, na Gestão “A Beleza da Rosa Está na União das Pétalas”. É fundador e associado de diversas associações ambientalistas e redes de EA. Participa de diversos grupos de estudos no campo da Educação e Política Ambiental. Contato: marcosorrentino@yahoo.com.br.

**Maria Cristina de Senzi Zancul** Licenciada em Física pela UFMG (1974), mestre em Educação pela UFSCar (1994) e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara (2001). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino – gepCE. É professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP. Participou da articulação do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR – e atuou como docente no curso de especialização e extensão organizado pelo CESCAR, para a formação de educadoras(es) ambientais. Contato: mczancul@fclar.unesp.br.



**Maria Rita Avanzi** Formada em Biologia pela UNESP/Rio Claro, mestre e doutora em Educação pela FE-USP. Participou dos momentos embrionários do Coletivo Educador de Campinas – COEDUCA – e de algumas reuniões do CESCAR. Entre 2006 e 2008, atuou no Departamento de Educação Ambiental do MMA. Atualmente, é professora adjunta do NECBio – Núcleo de Educação Científica do IB –, da Universidade de Brasília, e atua no Núcleo de Educação e Engajamento em Ciência e Tecnologia. Alguns dos projetos com os quais está envolvida: “Natureza e Cultura no Escolar”; PIBID – “Biologia Animada: uso de cinema e literatura no ensino de Biologia”. Contato: mariarita@unb.br.

**Mayla Willik Valenti** Bióloga formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCar. Atua com educação ambiental desde 2002, no projeto de extensão “Visitas orientadas à Trilha da Natureza”. Participou da organização e realização de cursos de formação de educadoras(es) ambientais pelo CESCAR e do Projeto Sala Verde. Faz parte da Rede de Educação Ambiental de São Carlos – REA/São Carlos – e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEA/UFSCar. Contato: maylabio@yahoo.com.br.

**Semíramis Biasoli** (Texto de Apresentação) Advogada, educadora ambiental, técnica especialista e enraizadora para o Estado de São Paulo da Política e dos Programas de EA do DEA/MMA, no período de 2004 a 2008, inclusive dos Coletivos Educadores. Atualmente, é doutoranda em Ecologia Aplicada pela ESALQ/USP, área de atuação de Políticas Públicas de Meio Ambiente e Educação Ambiental, e pesquisadora integrante do Laboratório OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP. Participa da Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA –, do Grupo de Pesquisa Caipira em Educação Ambiental – GPEA–Caipira –, do COEDUCA – Coleti-

vo Educador Ambiental de Campinas. Contato: semiramisbiasoli@yahoo.com.br.

**Silvia Aparecida Martins dos Santos** Ecóloga, mestre e doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental da Escola de Engenharia de São Carlos/Universidade de São Paulo; membro do GEPEA/UFSCar; chefe de Seção Técnica de Divulgação Científica e Material Instrucional; e responsável pelo setor de Biologia e Educação Ambiental do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC/USP). Participa do CESCAR como representante do CDCC/USP, instituição parceira do Projeto CESCAR: “Viabilizando a Utopia”, onde atuou também como vice-coordenadora. É representante do CDCC/USP na REA. Contato: silvias@cdcc.sc.usp.br; e endereço de internet: www.cdcc.usp.br.

**Tatiana Terasin de Lima** Pedagoga formada pela UFSCar e mestre em Ciências da Engenharia Ambiental pela USP, tem atuado como educadora ambiental principalmente em processos de formação de educadoras e educadores. Atualmente, é coordenadora do curso de EA do Projeto Jequitibá (Matão, FeHidro 2009-2010), faz parte da equipe pedagógica do Programa de Formação “Meio Ambiente e você professor” da Fundação José Lazarini (Batatais, BATEA 2010-2011) e é docente da faculdade UNESP de Ribeirão Preto. Além do CESCAR, é membro da ONG APASC, participa das redes REA-SC, REPEA e REBEA e do grupo de estudos e pesquisa em EA da UFSCar, GEPEA. Contato: thatilio1@yahoo.com.br.

**Valéria Ghislotti Iared** Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialista em Educação Ambiental pelo Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo, mestra em Ecologia e Recursos Naturais (UFSCar). Além de atuar na Associação para Proteção Ambiental de São Carlos (APASC), participa do Grupo de Estudos e Pesquisa

em Educação Ambiental (GEPEA), da Sala Verde de São Carlos, do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) e de diversas redes de EA: Rede de EA de São Carlos (REA-São Carlos), REPEA, REBEA e RUPEA. Em todos esses espaços, trabalha com a Educação Ambiental nos mais variados enfoques: Educação Ambiental escolar, educação ambiental ao ar livre e formação de educadores ambientais. Contato: [valiared@gmail.com](mailto:valiared@gmail.com).

Este livro foi impresso em abril de 2011 pela Gráfica Futura em São Carlos/SP.



