



## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS: experiências de uma práxis socioambiental**

**Ana Maria Marques Santos<sup>1</sup>**  
**Ana Maria Dantas Soares<sup>2</sup>**  
**Mauro Guimarães<sup>3</sup>**  
**Patrícia de Oliveira Plácido<sup>4</sup>**

### **PROPOSTA DA MESA TEMÁTICA COORDENADA**

Esta mesa propõe um debruçar sobre as práxis socioambientais assumidas como Educação Ambiental Crítica, nas atividades do tripé pesquisa-ensino-extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade, GEPEADS, UFRRJ. A Educação Ambiental Crítica, em sua inserção tal qual a Educação Ambiental brasileira vem sofrendo processos legais de consolidação e acirramento das discussões públicas e políticas. Estes podem ser observados desde os anos 1980, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996, nos PCN's, no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1999, e na Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999 (PNEA), assim como na outorga da Lei Estadual Nº 3325, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (garantindo a criação do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/RJ)).

Desta feita, essa ainda recente inserção da Educação Ambiental em diferentes setores da sociedade, requer que reciprocamente se dê acompanhado desta inserção nas Universidades, para que o esforço reflexivo sobre as práticas que vem acontecendo, possam ter um acompanhamento crítico que manifestem uma práxis pedagógica comprometida com os processos de transformação socioambientais rumo a uma nova sociedade, de fato sustentável em sua amplitude, e não apenas concentrada para poucos.

Este processo nas Universidades é recente e vem se dando normalmente pela constituição, por professores e alunos, de grupos militantes, que buscando brechas no formalismo e nas estruturas academicistas, venham introduzindo novos saberes e fazeres que se coloquem contra hegemônicos na sociedade e também no ambiente universitário. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é um destes. Este trabalho pretende apresentar diferentes iniciativas que tem o GEPEADS como um pólo difusor dessa práxis, numa relação para dentro e fora dos muros dos nossos Campi.

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: anamarques.ufrj@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>3</sup> Doutor. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>4</sup> Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)



Assim sendo, a Educação Ambiental Crítica, tão falada e praticada de diferentes maneiras, é o fio condutor que agrega diferentes profissionais pertencentes ao GEPEADS ou que já por lá passaram. Fruto de trabalhos/pesquisas desenvolvidos e discutidos em nosso grupo e deste em interlocução com outros grupos e espaços da área crítica, a ideia desta mesa foi sendo desenhada.

Nessa direção, esta mesa coordenada visa à difusão dos conhecimentos que estão sendo abordados e aprofundados pelos participantes do grupo de pesquisa GEPEADS. Objetiva mais especificamente, abordar a educação ambiental crítica sob diversas perspectivas, em especial, no que concerne ao processo de formação de educadores e de construção participativa de políticas públicas de cunho socioambiental. Tais objetivos intencionam dar referências desse esforço recente de difusão da EA no ambiente universitário; contribuir na consolidação da perspectiva crítica no campo da EA e participar na inserção de uma Educação Ambiental crítica nos diferentes setores da sociedade, para que esses movimentos em conjunto possam de fato construir possibilidades sustentáveis para os dias atuais de grave crise socioambiental.

A mesa coordenada **Educação Ambiental Crítica e Políticas Públicas: experiências de uma práxis socioambiental** buscou reunir trabalhos sob diversas perspectivas sociais e teórico-metodológicas dentro da EA crítica, e que através de diversos autores, traçam um elo que trata de sua participação no GEPEADS/UFRRJ. Pensamos em constituí-la em duas vertentes. **A primeira** que busca abordar a práxis do grupo para além da Universidade, e nela, encontram-se trabalhos que tratam da formação do GEPEADS suas ações, projetos, atividades de ensino e pesquisa-extensão desenvolvidos, bem como as diversas perspectivas sobre a construção da política e programa de Educação Ambiental realizado no município de Mesquita, Rio de Janeiro. Trabalhos que manifestam a repercussão do Grupo para fora dos muros universitários, contribuindo no movimento de inserção da perspectiva crítica da EA na sociedade. **Na segunda**, o foco volta-se para as teorizações e reflexões que subsidiam nossos fazeres em considerações sobre a práxis dos processos formativos em Educação Ambiental. Pretendemos assim, na diversidade temática e de experiências do GEPEADS como um coletivo em trajetória, delinear e apontar caminhos que nos foram possíveis nas brechas encontradas, de produção de uma práxis socioambiental comprometida, na militância acadêmica, com a causa de uma sustentabilidade democrática.



## TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS: pesquisando, dialogando e aprendendo com a educação ambiental

Ana Maria Dantas Soares<sup>1</sup>  
Samara dos Santos Pimentel<sup>2</sup>  
Lilian Couto Cordeiro Estolano<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo buscou considerar a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), num processo contínuo de formação de todos os atores envolvidos nas reflexões-ações promovidas desde 2003, no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A perspectiva de uma educação crítica e emancipatória é central para o GEPEADS, já que a preocupação com a relação ser humano-ambiente e com suas interfaces assume papel de destaque. O espaço escolar é, em qualquer nível, um locus privilegiado para discutir as questões colocadas como desafios à vida cotidiana, e no âmbito dos processos formativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação ambiental crítica, processos formativos, estudo-pesquisa.

**ABSTRACT:** This study sought to consider the trajectory of the Group of studies and research in environmental education, diversity and sustainability (GEPEADS), in a continuous process of training of all actors involved in reflections-actions promoted since 2003, in the framework of the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). The prospect of a critical and emancipatory education is central to the GEPEADS, since the concern with the environment and human relationship with their interfaces takes leading role. The school space is, at any level, a privileged locus to discuss the questions posed as challenges to everyday life, and within the framework of the formation processes.

**KEYWORDS:** critical environmental, education-formation processes-research-study

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>2</sup> Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>3</sup> Mestre. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



## REFLETINDO SOBRE O QUE NOS MOBILIZA

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Porém, se nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra [...]. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico. (GRAMSCI, 1995, p. 12).

De acordo com as análises das Cartas do Cárcere, feitas por Nosella (1992), torna-se evidente que Gramsci tinha preocupação com as questões didático-pedagógicas, orientado por sua concepção de vida, de cultura, de filosofia e de história, segundo a qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa concepção educacional seria a da ótica do trabalho, o oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato.

No âmbito da Universidade, muitas vezes, observa-se uma destacada preocupação com a formação técnica, sem a necessária articulação com as questões do cotidiano, sem a necessária percepção das concepções de mundo postas em jogo e sem a crítica aos processos produtivos e à automatização do próprio pensar humano, questões capazes de fomentar uma maior integração do futuro profissional à realidade que o cerca e aos desafios a ela inerentes e de lhe permitir um estar no mundo mais





consciente, reflexivo e questionador. Nesse sentido, tentando subverter uma ordem quase hegemônica que considera a formação profissional distanciada das questões político-ideológicas em nome de uma melhor e mais eficiente formação técnica, procurou-se subsidiar as proposições e as ações do GEPEADS com análises críticas sobre as diferentes temáticas que envolvem a Educação Ambiental.

Para compreender e melhor subsidiar as discussões sobre as interfaces da Educação Ambiental, busca-se analisar as questões postas na contemporaneidade, sem descurar da necessária visão histórica que fundamenta e configura as problemáticas relacionadas à tríade educação-ambiente-sociedade.

Os conflitos e os desafios socioambientais, no contexto atual, desacomodam a sociedade mundial. Tal situação não é nova, pois, já a partir da década de 1960 (CARVALHO, 2004), o movimento ecológico, nascido com outros movimentos contraculturais<sup>1</sup>, alardeava para a sociedade os perigos da continuidade do modo de vida radicalmente capitalista e antropocêntrico. Desse modo, o movimento ecológico traz, em sua essência, a contestação à lógica capitalista e repudia a tecnocracia e a hiperindustrialização da sociedade, as quais desumanizam o ser humano e o condiciona à sua produção, ideando-o como recurso.

O pensamento capitalista se desenvolveu a partir da primeira revolução industrial, quando da separação brusca entre o ser humano e os outros componentes do meio ambiente natural. Carvalho (2004) aponta para algumas conceituações feitas, a partir dessa época, pelos seres humanos acerca da natureza. Segundo a autora, houve momentos em que a natureza foi vista como primitiva e como local de seres humanos primitivos, não civilizados. Essa natureza primitiva/selvagem deveria, segundo esse pensamento, ser domada pelos seres humanos e, a partir desse domínio, seriam retirados dela os recursos desejados para o crescimento social.

Houve também a interpretação da natureza como beleza e, a partir desse pensamento, ela era entendida como um recanto para descanso e diversão. A então recém-criada burguesia, que se beneficiava com o desgaste da natureza e se apropriava

---

<sup>1</sup>Segundo Carvalho (2004), os movimentos contraculturais nasceram na década de 1960, nos Estados Unidos da América e na Europa, para contestar o modo de vida da sociedade capitalista e apontar caminhos inovadores e possibilidades de superação da hegemonia ideológica da época.



da força de trabalho do também recém-criado proletariado, construiu uma imagem idílica, e, para lá, recolhia-se quando se sentia constrangida pela poluição causada pela maquinaria que dava o tom a esse momento histórico.

Observa-se, portanto, que o conceito de natureza recurso e o conceito de natureza bela tratam-na como propriedade. Pelo lucro ou pela beleza, a natureza serviria à utilização pelos seres humanos; porém, desde essa época até os dias de hoje, ambos os conceitos ficam ao alcance de poucos, já que a maioria da população, também vista como recurso pelos capitalistas, somente convive, nesse processo, com as piores consequências advindas da utilização desregrada do meio ambiente natural.

Nos dias de hoje, percebe-se ainda, e com muita frequência, que os dois conceitos permeiam a sociedade por intermédio do discurso e das práticas capitalistas. Nesse sentido, segundo Marx (1986, p. 65), um dos pressupostos do capitalismo é “[...] a separação do trabalho livre das condições objetivas de sua efetivação – os meios e do material de trabalho. Isto significa, acima de tudo, que o trabalhador deve ser separado da terra enquanto seu laboratório natural”.

O tratamento da natureza como propriedade alimenta, portanto, os padrões dominantes da sociedade. Observa-se o comportamento predador do empresariado, que, com objetivos de enriquecimento, faz desaparecer grande parte do meio ambiente natural, em uma espantosa corrida pela ocupação e pela dominação dos espaços. Nesse aspecto, é possível ver as florestas caírem, os animais serem extintos e os seres humanos serem expropriados de seus territórios e, muitas vezes, de sua cultura e de seu modo de vida.

Percebem-se, por exemplo, grandes investimentos na construção de *resorts*, muitas vezes em áreas de preservação ambiental, que deixam de fora de seus muros as classes populares. Com frequência, podem-se enxergar, em função da altura dos muros, propriedades particulares de pessoas físicas que isolam do restante da população praias, lagos e partes de rios e se apropriam da natureza para que esta sirva para sua recreação e sua satisfação.

Aos pobres, resta sobreviver junto aos resíduos de uma sociedade plutocrática, em aglomerados urbanos, exercer longas jornadas de trabalho e ficar à margem da alta



tecnologia, sem que percebam o quanto estão e são parte da natureza e como essa vinculação está intrinsecamente ligada ao seu fazer objetivo e cotidiano de trabalhadores.

O sujeito trabalhador é um indivíduo, um ser natural, da mesma forma a primeira condição objetiva de seu trabalho aparece como a natureza, a terra, como um corpo inorgânico. O próprio indivíduo não é apenas um corpo orgânico, mas ainda, esta natureza inorgânica como sujeito. Esta condição não é algo que ele tenha produzido, mas algo que encontrou ao seu alcance, algo existente na natureza e que ele pressupõe (MARX, 1986, p. 81).

Deve-se lembrar de que, em que se pese a diferenciação no poder de decisão entre as parcelas de uma sociedade plutocrática como a que se apresenta, os caminhos percorridos até aqui foram construídos por meio de escolhas sociais. Trata-se de seres humanos, sujeitos da história, que, a partir de decisões coletivas, orientam a sociedade para um caminho e não para outro, mesmo que a decisão seja a omissão.

Por um lado, valendo-se desse reconhecimento, torna-se possível o investimento na procura de alternativas que tornem a sociedade mais justa e ambientalmente equilibrada; por outro lado, sem ele, e tomando a história como algo alheio às decisões humanas, essas pretensões se tornam impossíveis e inaceitáveis. Desse reconhecimento, nascem, por conseguinte, os movimentos individuais e coletivos de resistência à ordem dominante e de criação de caminhos que levem a sociedade num outro sentido que não o que toma aquele que possui mais capital como o decisor incontestado.

O movimento ecológico nasce para contestar a relação antropocêntrica com o ambiente natural. A ecologia, nesse caso, não se encontra somente dentro das Ciências Naturais, mas se vincula também às Ciências Sociais, por se tratar de um movimento social contestatório e propositivo. Do movimento ecológico ou ambientalista, como também é chamado, nasce a Educação Ambiental (CARVALHO, 2004), visto que a área da educação tem a capacidade de auxiliar na transformação social, devido à sua intervenção na formação humana.

Como tem sua origem no movimento ecológico, a Educação Ambiental se apresenta, nos primeiros anos, estreitamente ligada à área de preservação e conservação ambiental, e, assim, por algum tempo, defendeu a não interferência humana nos ambientes naturais. Com o desenvolvimento de um corpo teórico para esse campo, foi-se, aos poucos, desconstruindo essa ideia e elaborando um pensamento que percebe a



impossibilidade desse distanciamento, já que o meio ambiente é lócus de relações, interações e interdependências.

Dessa forma, o que se deve buscar é o equilíbrio das relações construídas entre os outros componentes do meio ambiente e os seres humanos. Como bem destaca Brandão (2002, p. 17):

Tal como os outros seres vivos com quem compartilamos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e energias que movem a Vida e os astros do universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, como o vento, sustenta o voo dos pássaros, em outra dimensão da existência impele o voo de nossas ideias, isto é, dos nossos afetos tornados os nossos pensamentos. Não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria, múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial da Vida: a vida humana.

As vias escolhidas para a manutenção das sociedades humanas trouxeram o planeta a uma crise sem precedentes e ao grave desequilíbrio percebido por meio de condições extremas –alterações no clima, fragilização da camada de ozônio, aglomeração humana em lugares específicos (causando má qualidade de vida), entre outros. Desse modo, coletivos se organizaram no sentido de analisar, refletir e propor alternativas possíveis na busca do equilíbrio desejado. Para Leff (2003), a crise ambiental é, sobretudo, um problema de conhecimento, em meio à complexidade do mundo e do próprio ser, o que implica a necessidade de desconstruir e reconstruir o pensamento e de buscar entender as origens, compreender as causas e desvendar as certezas embasadas em falsos fundamentos.

No Brasil, a partir de 1992, fomentaram-se as organizações, incentivadas pelos resultados obtidos a partir da Eco-92<sup>1</sup>, muitas delas buscando construir alternativas à visão oficial e encaminhando propostas para a definição de políticas públicas capazes de colocar a questão ambiental e a Educação Ambiental como centralidade para os processos formativos em todos os níveis e em todas as modalidades da educação.

No final dos anos de 1990 e no início do terceiro milênio, muitos grupos se organizaram com objetivo de contribuir na construção de relações mais harmoniosas entre o ser humano e os outros componentes do meio ambiente, assim como propor

---

<sup>1</sup>Grande evento mundial realizado pela parceria ONU/UNESCO, no Rio de Janeiro, congregando estadistas e personalidades de todo o mundo. Dentre os documentos produzidos no evento, está a Agenda 21 Global.





iniciativas inovadoras para o meio ambiente socialmente construído. Aos poucos, foram constituídos espaços institucionais e sociais de discussão e ação que têm buscado solidificar um pensamento crítico sobre a questão ambiental e, em seu bojo, sobre a Educação Ambiental. Uma dessas iniciativas se deu no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e este texto pretende apresentar um pouco de sua história e de sua trajetória.

## **CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO ANDAR**

Na perspectiva de auxiliar na transformação da Universidade em espaço de formação ampla, em que, ao lado da profissionalização, também seja possível estabelecer esforços para a (re) construção de identidades capazes de assumir participação ativa em um projeto de sociedade que imprima esforços para se rejuntar à totalidade da natureza e a si mesma, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, várias iniciativas foram desenvolvidas, dentre elas ressalta-se aquela que nos inspirou, anos depois, a criar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

Trata-se do Programa de Desenvolvimento Sustentável do município de Paracambi, no Estado do Rio de Janeiro, com base na Agroecologia, construído por um grupo de docentes da UFRRJ, em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA-Solos), com a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (PESAGRO-RIO) e com a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente de Paracambi. Tal programa teve como eixo coordenador das ações a Educação Ambiental e a Extensão Rural e permitiu que estudantes recém-formados e estagiários, de diferentes cursos da Universidade, tivessem a oportunidade de desenvolver ações efetivas naquele município. O Programa foi apoiado pela PETROBRAS, que forneceu as bolsas de apoio técnico e os materiais necessários ao desenvolvimento das ações.

Antes mesmo de se iniciarem as atividades do Programa, houve a preocupação em criar uma dinâmica de participação entre a equipe de técnicos responsável pela execução, principalmente para viabilizar o entendimento e a discussão da perspectiva



interdisciplinar e dos conceitos em que as práticas se deveriam embasar, tais como sustentabilidade, agroecologia, participação e Educação Ambiental. A contribuição de diferentes autores, em especial do campo da educação, para subsidiar esse primeiro momento de constituição da equipe multidisciplinar, foi importantíssima, principalmente para a compreensão do real papel dos técnicos numa atividade dessa natureza. Nesse sentido, ficou muito clara a visão de que a assistência técnica, para ser verdadeira, só pode se realizar na práxis, na ação e reflexão, na compreensão crítica das implicações da própria técnica (FREIRE, 1982).

Nesse sentido, foi realçado, a todo o momento, que o grupo de técnicos e seus orientadores se capacitariam também, juntamente com as comunidades envolvidas nas ações. E, para tanto, além de uma imersão na realidade, possibilitando a percepção das condições existenciais, da visão cultural e das crenças das comunidades, tornava-se fundamental uma reflexão constante sobre procedimentos e técnicas utilizados. Destaca-se que essa capacitação inicial da equipe teve em mente que:

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1982, p. 89).

Foi uma constante a preocupação com a inserção da Universidade, por intermédio de seus profissionais, na elaboração e na condução de um programa que partiu de um diagnóstico rápido participativo (DRP) e que abarcava, desde estudos e análises na área de solos, com o mapeamento das potencialidades do município, o apoio técnico na área de produção vegetal e animal, a análise e as proposições do uso dos recursos hídricos do município, até a ação efetiva junto às comunidades rurais e o acompanhamento das políticas públicas por meio do Conselho de Desenvolvimento Rural. A ação desenvolvida, que envolveu pesquisa e extensão, conforme registrado por Soares e Oliveira (2010), foi movida pela possibilidade de desenvolver um movimento de “abertura ao outro”, configurando o que Santos (1996) coloca como o “sentido profundo da democratização da universidade”.



Na perspectiva de viabilizar uma maior permeabilidade junto às comunidades, foi construído e desenvolvido um projeto de capacitação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, por se considerar o caráter multiplicador das atividades com eles desenvolvidas.

As discussões semanais realizadas com a equipe do projeto e as ações dinamizadas delinearam a criação de um grupo de estudos e pesquisas, institucionalizado, que buscasse aprofundar as leituras e as discussões, sistematizando-as, e que possibilitasse a busca de novas perspectivas de estudo e de ação a partir das necessárias interações com as práticas desenvolvidas.

A criação do grupo, inicialmente denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, permitiu aglutinar estudantes de diferentes cursos da Universidade, docentes, profissionais ligados à Educação Básica e egressos recém-formados, todos ávidos por aprofundamento na área e com o ideal de viabilizar uma ação mais efetiva da Universidade em seu entorno.

A partir das leituras e das discussões, foram inicialmente constituídos subgrupos que, por decisão coletiva, direcionaram suas ações para diferentes dimensões da Educação Ambiental, desenvolvendo estudos e pesquisas voltados para a relação com a educação formal e a não formal e para a análise das políticas públicas. Tais estudos originaram a elaboração de artigos apresentados e publicados em diversos eventos nacionais e deram a sustentação necessária à institucionalização do grupo, credenciado pela instituição junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esse esforço coletivo encaminhou a proposição de um programa de extensão, submetido à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), em atendimento ao Edital do Programa Nacional de Extensão (PROEXT), integrado a outros projetos docentes em andamento, que se denominou Redes Interdisciplinares em Espaços Populares (RIEP), inicialmente proposto para ser desenvolvido no município de Itaguaí, tendo em vista que, em função das políticas municipais, não houve espaço para sua implementação em Seropédica. O programa incluía três projetos voltados para a Formação de Professores, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental,



este último presente nas ações/atividades dos outros dois, visto que já se entendia seu caráter transversal e articulador.

Foram realizadas reuniões com as lideranças comunitárias, definidos locais e estratégias para que se pudesse dar início às atividades, a partir do momento em que os recursos do Programa fossem liberados, uma vez que havia vários custos envolvidos: a produção de material didático e de divulgação, o deslocamento dos estagiários e da equipe coordenadora, o pagamento de serviços especializados, dentre outros. Entretanto, apesar de o Programa ter sido aprovado no início de outubro, a primeira parte dos recursos só foi liberada em meados de dezembro, ocasião em que já haviam ocorrido as eleições municipais e o diálogo com os órgãos públicos ficou significativamente dificultado, tendo em vista que, no início de janeiro, uma nova administração iria ocupar o governo com um direcionamento partidário contrário ao grupo com o qual se dialogou inicialmente.

Decidiu-se, então, optar por uma mudança no território de atuação do Programa. Passou-se a desenvolvê-lo em Seropédica, município sede da UFRRJ, cuja nova administração se mostrou fortemente interessada numa parceria efetiva com a Universidade e propiciou uma maior aproximação com suas diferentes Secretarias, sobretudo a de Educação. Tentou-se também uma articulação com o Projeto de Agroecologia Urbana, desenvolvido no município do Rio de Janeiro, em especial nos bairros de Campo Grande e Santa Cruz, contando com a participação de membros do GEPEADS.

As ações desenvolvidas inspiraram a reedição da proposta em duas novas versões do PROEXT, voltadas para o atendimento aos municípios de Seropédica e Nova Iguaçu. Procurou-se centrar esforços na formação de professores, atuando em diferentes escolas da rede pública e tendo o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho como centro de referência, em um trabalho constante junto a seu corpo docente e técnico-administrativo, o que permitiu que a construção do Projeto Político Pedagógico daquele estabelecimento tivesse como eixo central a questão ambiental.





Houve críticas constantes, por parte da Coordenação e dos docentes e estudantes envolvidos, com relação às dificuldades operacionais que se apresentaram para o bom andamento do Programa RIEP, as quais atingiram todos os projetos dele constitutivos. Constatou-se também a difícil relação que se dá entre a instituição Universidade e as instâncias do poder público, na maioria das vezes, mobilizada por injunções da política partidária e dos interesses dela decorrentes que requerem uma habilidade especial para preservar o caráter da proposta e os objetivos que se quer conquistar. No entanto, entende-se que a rede de relações que se estabeleceu, as novas construções teórico-metodológicas que o GEPEADS elaborou e, principalmente, a formação profissional e cidadã possibilitada aos estudantes envolvidos no Programa, em que a interface ensino, pesquisa e extensão, sob a ótica interdisciplinar, foi realmente efetivada, permitem avaliar positivamente os resultados alcançados.

A metodologia utilizada nos diferentes trabalhos de pesquisa e extensão tem se ancorado numa perspectiva qualitativa, notadamente na pesquisa participativa (BRANDÃO, 1982) e na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) e tem permitido um amadurecimento do grupo na direção de uma possibilidade concreta de intervir, de forma propositiva, para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Outra iniciativa do GEPEADS, em 2004, foi a realização de pesquisa no âmbito da Universidade para analisar como se verificava a presença da Educação Ambiental na formação oferecida por diferentes cursos de graduação da UFRRJ, por meio de análise documental e de entrevistas com docentes e discentes de quatro cursos: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas e Engenharia Florestal.

Essa pesquisa chamou o grupo à realidade universitária do período. Constatou-se que os currículos eram fechados às discussões críticas das questões socioambientais e que as práticas das diversas áreas educacionais se encontravam isoladas umas das outras. As questões ambientais eram vistas, pela maioria dos entrevistados, como questões a serem tratadas dentro da área das Ciências Naturais, em disciplinas ligadas à preservação ou à conservação ambiental. Dessa forma, pode-se perceber que ainda havia, no interior das práticas de ensino universitárias, os resquícios das primeiras



interpretações sobre Educação Ambiental, ou seja, daquela primeira visão que indicava a necessidade do isolamento do meio ambiente natural para sua proteção. Ainda pode ser observada a hiperdisciplinarização, que impede o desenvolvimento das novas tendências educacionais como a inter e a transdisciplinaridade. Observou-se também que:

[...] não havia ainda, por uma representativa parcela da comunidade acadêmica, o entendimento de que esse processo é o momento rico de autoconhecimento, reflexão, tomada de decisões e avaliação continuada de uma instituição educativa, que deve ser realizado coletiva e participativamente e, como tal não é, sob nenhuma forma, *neutro*, pois diz respeito a um contexto dado, com suas especificidades e complexidades. Tem a ver com concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que poderão representar opções por trajetórias e, em última análise, vão direcionar a estruturação curricular. Se assim o é, antes de qualquer outra coisa, ele é um processo político que vai configurar o pedagógico e ser por ele alimentado, o que os faz integrados dinamicamente. (SOARES et al, 2008, p. 7).

Dessa forma, o caráter do grupo, como fomentador da crítica à realidade e da busca pelo desvelamento das condições dentro e fora da Universidade, colaborou com a elaboração de questionamentos acerca da própria formação dos membros do grupo, os quais passaram, com base nos estudos realizados em encontros semanais, nas leituras e nas práticas, de observadores a críticos das condições de seu próprio curso formativo, capazes agora de apontar caminhos possíveis. Constatou-se que, na:

[...] dinâmica interna dos trabalhos a que estamos afetos, os mesmos têm evidenciado um forte apelo à interconexão da perspectiva teoria-prática, como sendo portadora do caminho que nos orienta para processos e resultados, que revelam descontinuidades, interdependências, assimetrias, contradições e, portanto, processos e resultados que nos vêm demandando novas conceituações e novas práticas socioeducativas (SOARES et al, 2006, p. 4).

Convém destacar que, após a realização da pesquisa, a Universidade passou por uma intensa discussão interna para a elaboração de seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), em que a comunidade acadêmica foi mobilizada a definir seus princípios e suas metas para o período 2007-2012. Dentre os princípios expressos no documento institucional, destaca-se o que se refere à “ênfase à questão socioambiental como eixo central da formação profissional e cidadã”, a seguir expresso no documento sob a forma de objetivo: “promover ações capazes de trazer ao cotidiano da vida



acadêmica a discussão de estratégias e de atividades voltadas à questão socioambiental, no marco de uma formação profissional e cidadã”.

Na discussão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, sobretudo os daqueles criados a partir de 2006 e, posteriormente, no processo de discussão e construção dos novos Estatuto e Regimento Geral, esperou-se que os direcionamentos dados pelo PDI servissem como referência e balizamento para a elaboração dos perfis formativos e para a consequente definição de programas e ações didático-pedagógicas e administrativas. Pode-se constatar que, nos dois documentos legais – Estatuto e Regimento –, manteve-se a ênfase na questão socioambiental.

O aprofundamento teórico e as discussões mobilizadas pelo GEPEADS apontaram para a necessidade de mudança na denominação do Grupo, uma vez que se refletiu sobre as diversas orientações dadas à expressão “desenvolvimento sustentável”. Com toda a gama de interpretações que a expressão suscita, dependendo da intenção do interpretador, e dado o caráter das atividades desenvolvidas, decidiu-se pela denominação atual de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade, sem alterar a sigla original, no lugar de Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.

A mudança da denominação original não pode ser encarada como uma pequena alteração e sim como fruto de um maior aprofundamento e amadurecimento do Grupo, o qual passou a enxergar, com maior nitidez, as diferentes dimensões que envolviam o termo “desenvolvimento sustentável” com as apropriações políticas e mercadológicas nele implicadas e com as quais não se coadunavam os ideais, os referenciais, a história e a trajetória do GEPEADS até hoje. Embora o termo sustentabilidade seja também utilizado indiscriminadamente e com objetivos os mais distintos, ele pareceu mais adequado e menos “contaminado” pelos significados escusos, não obstante se constitua em um campo de disputa de conceito. Todo discurso é uma construção social e, como tal, deve ser analisado, considerado seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção, o que significa ainda que o conceito reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à de seus autores e à da sociedade em que vivem.



Cumprir destacar que, ao lado dos projetos de extensão desenvolvidos, sempre se procurou realizar um acompanhamento/uma análise e uma avaliação, por meio de projetos de pesquisa, que viabilizaram a conquista de bolsas de Iniciação Científica e inspiraram algumas dissertações de mestrado. O entendimento de que a Universidade deve se pautar no trinômio ensino-pesquisa-extensão é o fermento que permite ao Grupo se manter, ao longo de sua trajetória, fiel aos seus objetivos originais e avançar para a abertura de novas frentes de ação.

Uma preocupação constante também foi a da elaboração e da divulgação da produção acadêmica oriunda da reflexão-ação do Grupo, com a participação nos mais diferentes eventos regionais, nacionais e internacionais. Participar desses eventos apontou para a necessidade e para a possibilidade da realização de um evento similar que envolvesse a comunidade universitária e a comunidade do entorno escolar e extraescolar.

Com esse objetivo, planejou-se a Semana da Educação Ambiental (SEMEA) na UFRRJ, um evento bianual, cuja primeira edição ocorreu em 2006, que se consolida como um espaço-tempo de discussão e articulação de projetos em Educação Ambiental no Estado do Rio de Janeiro. A última edição da SEMEA reuniu mais de 200 participantes, de vários municípios do Rio de Janeiro e de outros Estados, e contou com a apresentação de painéis, oficinas, palestras e mesas-redondas.

Em 2007, o GEPEADS submeteu um projeto ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), que, aprovado, permitiu a criação da Sala Verde - Centro de Integração Socioambiental (CISA), localizada no CAIC Paulo Dacorso Filho, local que passou a ser a base das atividades do GEPEADS e que atua fortemente na capacitação de docentes e de estudantes das Licenciaturas e do Curso de Formação de Professores (Normal) do Colégio Estadual Presidente Dutra, localizado em Seropédica.

Desde 2008, o GEPEADS abriu espaço para que um grupo de docentes e estudantes sediados no Instituto Multidisciplinar, *campus* da UFRRJ, em Nova Iguaçu, se agregasse a ele, constituindo uma vertente do Grupo, com coordenação própria, que realiza inúmeros projetos, a maioria voltada para a realidade da Baixada Fluminense. Além disso, o Grupo tem uma ação decisiva na criação do Fórum Ambiental daquele





Instituto, congregando docentes e estudantes de vários Departamentos e Cursos. Ademais, a adesão de docentes do *campus* de Três Rios também inseriu novos olhares às discussões, permitiu uma compreensão maior das realidades em que a Universidade se insere e, certamente, trouxe novas perspectivas de trabalho em interação com outros atores sociais. A formação dessa rede, por meio da criação de núcleos do GEPEADS nos diferentes *campi* fora da sede, possibilita novas articulações entre as realidades dos diferentes municípios, assim como oxigena as práticas e as reflexões do Grupo.

Em 2010, o GEPEADS teve seu projeto “Educação Ambiental na Formação de Formadores” aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), o que permitiu fortalecer as atividades que já eram realizadas junto a estudantes do curso Normal e das Licenciaturas, além de voltar sua atenção para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, num processo contínuo de reflexão-ação.

Atualmente, o Grupo que atua em Seropédica desenvolve as seguintes linhas de pesquisa: (a) Educação Ambiental na formação de formadores, que trabalha com formação de professores em nível médio e superior; (b) Educação Ambiental e Agroecologia, que questiona o método de produção tradicional e aponta novas alternativas; (c) Educação Ambiental na educação de jovens e adultos, que objetiva a inserção dessas questões na formação daqueles que não tiveram oportunidade de ingressar ou de terminar o nível básico de ensino no tempo regular; (d) políticas públicas para Educação Ambiental, que analisa e reflete os caminhos das políticas brasileiras acerca do tema; (e) segurança alimentar e Educação Ambiental, que discute as questões da produção para alimentação e do aproveitamento consciente dos alimentos; (f) Educação Ambiental na interface com a educação profissional e a educação prisional, que busca metodologias de trabalho para atender aos desafios desses dois campos educativos.

Por sua vez, o GEPEADS/IM, que atua no *campus* de Nova Iguaçu, desenvolve: (a) projetos em linhas de pesquisa voltadas para a educação formal e não formal, sobretudo para a formação de professores; (b) assessoria metodológica para a construção participativa de políticas municipais de Educação Ambiental; (c) trabalhos na construção de indicadores de avaliação a partir do mapeamento de processos de



formação continuada em Educação Ambiental; (d) diagnóstico, construção metodológica e execução de projetos pilotos em municípios atravessados e impactados por grandes linhas de transmissão elétrica. Vale destacar que, dada a dimensão desse núcleo, a liderança do GEPEADS (conforme registro junto ao CNPq) passou a ser por ele compartilhada, com autonomia para organizar e desenvolver suas ações de forma independente do Grupo que se reúne em Seropédica, mas mantendo a identidade com seus ideais constitutivos, sobretudo a sua vinculação a uma Educação Ambiental crítica e emancipatória.

O GEPEADS/ITR, que atua no *campus* de Três Rios, é o mais jovem e menor núcleo. Desenvolve a linha de pesquisa em Educação Ambiental e Sustentabilidade, que objetiva pesquisar e aprofundar estudos sobre as relações entre as questões ambientais e o processo de desenvolvimento, discutindo as diferentes interfaces e os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos que perpassam as visões e as propostas de desenvolvimento sustentável.

## **ESTRADAS ABERTAS AOS CAMINHEIROS**

Nesses quase 10 anos de atividades ininterruptas, o GEPEADS se consolidou no espaço universitário como um grupo ativo e reflexivo, presente nos eventos acadêmicos por meio da participação de seus membros, os quais socializam as discussões, os resultados e as perspectivas de seus projetos.

Entende-se que grupos de pesquisa como o GEPEADS têm papel imprescindível na formação de discentes, docentes e técnicos, os quais, por intermédio da participação em suas discussões e em seus eventos, têm a oportunidade de desvelar os processos complexos, que levaram à construção da atual sociedade, de adquirir condições de questionar o modo de vida dominante e de propor-lhe alternativas.

O GEPEADS chega até a sociedade por meio de seus projetos de extensão que, sempre utilizando a metodologia participativa, alcançam-na com a articulação e a troca de saberes enriquecedoras e, ao mesmo tempo, desveladoras da própria sociedade em suas estruturas. O Grupo propõe uma leitura de mundo sincera, porém otimista, pois traz em si



a utopia possível da transformação para o melhor relacionamento dentro das redes de relações que sustentam o mundo.

As perspectivas que animam o GEPEADS vêm da observação de sua consolidação e de sua continuidade. O Grupo atrai, cotidianamente, parcerias e novos membros, em uma formação dinâmica, visto que alguns de seus participantes são discentes os quais, ao se formarem, afastam-se fisicamente do Grupo, mas mantêm-se a ele ligados, muitas vezes, pelas redes sociais.

A importância do GEPEADS na formação de seus participantes pode ser observada por meio das pesquisas de mestrado e doutorado que alguns de seus egressos realizam, assim como por meio de suas escolhas profissionais. Membros antigos e atuais do grupo se encontram costumeiramente nos eventos nacionais e internacionais acerca das questões socioambientais, o que respalda a opinião de que as escolhas teórico-metodológicas do GEPEADS auxiliam os sujeitos na construção do próprio conhecimento e das identidades frente aos desafios socioambientais.

O GEPEADS completará 10 anos em 2013 e a expectativa é que esse período de consolidação seja a base para futuros e frutíferos projetos que contribuam cada vez mais para ampliar as redes formativas e disseminar e fomentar reflexões e ações capazes de fortalecer um novo pensar socioambiental, uma nova relação ser humano-natureza. Como Carvalho (2004, p. 166), acredita-se que:

Essa relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e natureza organiza-se como um círculo que nunca se fecha e que, diferentemente do círculo vicioso da repetição, se apresenta como *virtuoso*, no sentido de sempre estar aberto para novos desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.



- CARVALHO, I. C. M. Educação, natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. In: ZARZKZEVSKI, S.; BARCELOS, V. (Orgs). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erexim: EDIFAPES, 2004. p. 163-174.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- SANTOS, B, de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, A. M. D. et al. Educação ambiental, formação profissional e sociedade: perspectivas que se interconectam na formação e consolidação do GEPEADS. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, III, Brasília. **Anais...** Brasília, Centro de Convenções Israel Pinheiro, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. Cotidiano universitário: pensando a educação ambiental como possibilidade integradora nos projetos político-pedagógicos. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, IV, Brasília. **Anais...** Brasília, Centro de Convenções Israel Pinheiro,, 2008.
- SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T. Educação, formação profissional e perspectivas de desenvolvimento: os desafios para a construção de redes socioambientais. In: SOARES, A. M. D.; PAULA, L. L. (Orgs.). **Educação, pesquisa e extensão: confluências interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010. p. 17-41.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.





## A FORMAÇÃO EM CAMPO DO NOVO PESQUISADOR COMPROMETIDO COM A CONSTRUÇÃO DA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

Mauro Guimarães<sup>1</sup>  
Edileuza Dias de Queiroz<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos a proposta de pesquisa sobre a construção de diretrizes e procedimentos metodológicos, direcionados à implantação e à avaliação de programas de Educação Ambiental em processo de licenciamento ambiental em empreendimentos de transmissão de energia. Pretendemos refletir sobre a importância, para os processos formativos, da imersão dos pesquisadores iniciantes em pesquisas de campo. Intencionamos ainda avaliar de que forma a observação/participação *in loco* aprofunda e dá vida as informações sobre os conhecimentos prévios produzidos por meio das pesquisas documental e bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** programas de educação ambiental – processo formativo - pesquisadores iniciantes

**ABSTRACT:** In this article, we present the research proposal about building guidelines and methodological procedures, directed to the implementation and evaluation of environmental education programs in the environmental licensing process in power transmission projects. We want to reflect on the importance, for the formative processes, researchers' immersion beginners in field research. Our goal also evaluate how the on-the-spot participation deepens and gives life information on the previous knowledge produced through documentary and bibliographic research.

**KEYWORDS:** environmental education programs-formative process-researchers beginners

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

<sup>1</sup> Doutor. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>2</sup> Mestre. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



A pesquisa, no sentido de aprofundar a sabedoria, leva a indagações e questionamentos, o que envolve a capacidade de criação e elaboração, uma teoria e prática, proporciona o diálogo e a convivência com a realidade e, ainda, busca ser capaz de melhorá-la. Dessa forma, a pesquisa é considerada essencial ao processo educativo e à construção do conhecimento. Nesse sentido, Nosella (2000, p. 3) considera que:

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”, quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino-aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. O espírito investigativo se volta para o ainda não conhecido, isto é, para o futuro da ciência e não para o seu passado.

É nesse viés que, neste artigo, ao apresentar a proposta de pesquisa<sup>1</sup> sobre a construção de diretrizes e procedimentos metodológicos, direcionados à implantação e à avaliação de programas de Educação Ambiental em processo de licenciamento ambiental em empreendimentos de transmissão de energia, pretendemos refletir sobre a importância, para os processos formativos, da imersão dos pesquisadores iniciantes em pesquisas de campo. Intencionamos ainda avaliar de que forma a observação/participação *in loco* aprofunda e dá vida às informações sobre os conhecimentos prévios produzidos por meio das pesquisas documental e bibliográfica.

A vivência do pesquisador iniciante *in loco*, aproximando-o da realidade estudada, possibilita a ampliação das fronteiras do conhecimento. Assim, alguns desafios são postos em pauta, como, por exemplo, a compreensão/reflexão desenvolvida com a prática da pesquisa e a importância de o pesquisador conceber essa prática em sua dimensão socioambiental, para que possa ampliar sua visão de mundo de uma forma integrada, complexa. Tal importância se dá pelo contexto de crise dos paradigmas da ciência, os quais vieram até aqui referenciando os processos de pesquisa; portanto, a busca de novas práticas e/ou sentidos do fazer pesquisa se justifica na atualidade. Nesse sentido, Galiazzi e Schmidt (2009, p. 160) ressaltam:

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto do relato da vivência orientador-orientanda junto ao desenvolvimento do Projeto “Educação Ambiental no processo de licenciamento: construção metodológica – Furnas/ANEEL”.



O conhecimento científico é uma forma tão válida e adequada de descrever e interpretar a realidade quanto qualquer outra. Da mesma forma, entende-se que estamos vivendo uma crise paradigmática e que um paradigma emergente configura-se, com vistas à superação da dicotomia entre conhecimento científico e cotidiano e na continuidade entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, ainda que compreendendo diferenças em seus modos de construção.

Essa vivência e esse “novo” fazer Ciência privilegia a interação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, uma vez que oferece, nessa interação, uma gama de possibilidades para que se aprenda a fazer pesquisa e a ser pesquisador, pois é na experiência que se aprende pela práxis.

A observação *in loco* colabora com o despertar do aluno para a pesquisa, para o sentido investigativo do processo de ensino-aprendizagem, o que é fundamental para a formação de um profissional pesquisador dinâmico e criativo, apto a rupturas paradigmáticas. Ao experienciar a pesquisa nesse contexto, o pesquisador neófito no campo da Educação Ambiental deve ser estimulado a pensá-la a partir das demandas socioambientais e dos problemas vivenciados no cotidiano, como forma de práxis da pesquisa.

Cruz (1997 apud CARDOSO; BEZERRA, 2012, p. 158-159) afirma que “[...] a pesquisa de campo representa uma possibilidade concreta de contato direto entre o pesquisador e a realidade estudada, o que permite a apreensão dos aspectos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho de gabinete”. No mesmo sentido, segundo Cardoso e Bezerra (2012), o trabalho de campo representa uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, parte-se da realidade empirista, da observação do cotidiano, e isto possibilita um olhar mais crítico para as diversas questões presentes na realidade, o que, efetivamente, contribui para a construção do conhecimento.

Iniciamos este texto dissertando sobre a importância da imersão do aluno *in loco*, porque consideramos que ninguém nasce pronto. Da mesma forma é o pesquisador, que, ao ser iniciado no universo da pesquisa, precisa ser lapidado, como um diamante bruto. E, pelo fato de, como campo interdisciplinar, estar presente em diferentes



espaços/contextos, a Educação Ambiental representa um campo de excelência para a inserção de novos pesquisadores.

Neste trabalho, fruto da relação orientador-orientanda, pesquisadores aprendentes, há a oportunidade de desenvolvermos reflexões sobre o ato de pesquisar-aprender-formar-educar, como um processo contínuo que se retroalimenta em seu fazer. Temos aqui um relato desse processo criativo de pesquisa, estudo e formação, as possibilidades do desabrochar do conhecimento dado pela vivência no real. Teorizar e praticar na produção do saber é o que cabe a todos nós, aprendentes da vida.

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROCESSO DE LICENCIAMENTO**

Segundo Mattos e Loureiro (2011), no processo de licenciamento, a Educação Ambiental é vista como um importante instrumento para a gestão ambiental democrática e participativa, sobretudo porque possibilita que a população se aproprie do debate posto e possa, de fato, atuar nos espaços de decisão e participação existentes nesse processo (ANELLO, 2006 apud MATTOS; LOUREIRO, 2011). Ressaltamos aqui que, a fim de que se possa influenciar positivamente nesse processo, o objetivo principal da Educação Ambiental deve ser a promoção da transformação das relações socioambientais postas no atual modelo societário.

Para uma melhor compreensão a respeito da Educação Ambiental no processo de licenciamento, já que é este o universo de pesquisa deste relato acerca do processo formativo do pesquisador, é necessário contextualizar as principais políticas nacionais relacionadas à temática.

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) estabelece a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino formal e nos processos junto às comunidades, envolvendo-as ativamente na defesa ao ambiente (BRASIL, 1981). A Constituição Federal, em seu artigo 225, segue a mesma direção, já que, nela, encontra-se a premissa da participação social na defesa do ambiente como bem comum e da Educação Ambiental como importante instrumento para a sua garantia (BRASIL, 1988).





No campo próprio da Educação Ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/99, detalha essa exigência constitucional. O artigo 2º a descreve como um componente essencial da educação nacional, devendo ser realizada em todos os níveis e em todas as modalidades do processo educativo formal ou não formal, e o artigo 3º determina às empresas e às entidades de classe a sua realização junto aos trabalhadores, naquilo que se refere ao ambiente de trabalho e às repercussões do processo produtivo no ambiente (BRASIL, 1999).

Loureiro et al (2010) afirmam que, de modo complementar, o Decreto 4.281/02, que regulamenta a PNEA, estabelece, no artigo 6º, a obrigatoriedade do cumprimento de atividades de Educação Ambiental no licenciamento e nas demais atividades potencialmente poluidoras e reforça a exigência de as empresas oferecerem capacitação ao corpo de trabalhadores (BRASIL, 2002).

No ano de 2005, é instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que, dentre suas diretrizes, aponta três que devem ser levadas em consideração (BRASIL, 2005):

Sustentabilidade Socioambiental	Pressuposto balizador das ações, que visa à construção das denominadas “sociedades sustentáveis”, ou seja, daquelas em que não se considere como fator de satisfação social apenas o crescimento econômico, mas considere também o respeito à diversidade cultural, a busca por justiça social, a preservação ambiental, o equilíbrio ecossistêmico e o fortalecimento de instituições democráticas.
Descentralização Espacial e Institucional	Envolvimento dos agentes estatais e privados na implementação da Educação



	Ambiental em todos os setores sociais e em todos os espaços pedagógicos formais ou não formais.
Democracia, Participação e Controle Social	Busca da garantia à universalização dos direitos constitucionais e à socialização de informações essenciais à discussão e ao exercício da autonomia individual e dos grupos sociais. Participação direta na definição e no acompanhamento de políticas públicas.

Tabela I - Adaptado de Loureiro et al (2010).

Segundo Loureiro et al (2010, p.): 35), no plano da concepção pedagógica, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA

Articula as mudanças individuais de percepção e cognição às mudanças sociais, com vistas a uma transformação profunda do modo como nos relacionamos com e na natureza. Propõe compreender as especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade, a fim de que se estabeleçam processos pautados no diálogo, na problematização do mundo e na efetividade da ação.

O licenciamento é um processo ancorado na legislação, institucionalizado e atributo exclusivo do Estado, e, segundo Loureiro (2009), “[...] busca garantir certos padrões de desenvolvimento humano, social e de proteção e preservação ambiental, cujos critérios para execução são definidos segundo motivações políticas e econômicas e parâmetros oriundos do conhecimento científico”.

Assim, no tocante à Educação Ambiental nesse processo, o licenciamento se insere no sentido de contribuir com respostas aos diversos desafios impostos pela contemporaneidade. Desse modo, observamos a necessidade de uma prática socioambiental com condição de coexistir com as múltiplas e interconexas dimensões das práticas individuais e coletivas. Loureiro (2009, p. 5) afirma que:

[...] a educação ambiental no licenciamento passa necessariamente pela organização de espaços e momentos de troca de saberes, produção de conhecimentos, habilidades e atitudes que gerem a autonomia dos sujeitos



participantes em suas capacidades de escolher e atuar transformando as condições socioambientais de seus territórios.

Nesse sentido, não basta inserir a Educação Ambiental apenas para cumprir a legislação, é preciso ir além, articulando as ações a fim de transformar os espaços públicos de discussão em espaços de aprendizagem, de formação, espaços em que seja possível a construção de uma nova mentalidade individual e coletiva, ancorada no respeito mútuo, na democracia e na justiça socioambiental.

Ressaltamos que o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) tem atuado como órgão fiscalizador, no sentido de orientar e regulamentar a elaboração, a implementação, o monitoramento e a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental a serem apresentados pelo empreendedor no âmbito do licenciamento federal. Para isso, o órgão publicou a Instrução Normativa nº 2, de 27 de março de 2012, em cujo artigo 2º indica que o Programa de Educação Ambiental deverá se estruturar em dois componentes (BRASIL, 2012). São eles:

- ▶ Componente I: Programa de Educação Ambiental (PEA) direcionado aos grupos sociais da área de influência da atividade em processo de licenciamento;
- ▶ Componente II: Programa de Educação Ambiental dos Trabalhadores (PEAT) direcionado aos trabalhadores envolvidos no empreendimento objeto de licenciamento.

Ao acompanhar sua institucionalização, percebemos que a Educação Ambiental vem se consolidando e, com o cumprimento dessa normativa, os projetos de Educação Ambiental implementados pelos empreendimentos necessitam possuir caráter formativo de intervenção, que proponha romper com uma perspectiva superadora da *educação bancária* hegemônica e potencialize procedimentos e intervenções que visem à melhoria da qualidade de vida pela sustentabilidade socioambiental.

Nessa concepção de Educação Ambiental aqui desenvolvida, compartilham-se dois pressupostos: (a) os problemas ambientais e a conseqüente degradação socioambiental manifestam a contradição da apropriação privada do meio ambiente, o qual é um bem comum (público); (b) a busca pela sustentabilidade socioambiental passa pelo enfrentamento desse conflito.



Partimos então do fato de que o licenciamento e seus condicionantes são instrumentos do Estado de gestão ambiental pública, e que o Estado, em sua função reguladora das relações sociais e de produção, tem como propósito atuar no enfrentamento das injustiças e das desigualdades socioambientais. Acreditamos, assim, que a superação da contradição entre interesses privados e públicos se dá pela ampliação do espaço público, a partir da qual se possa colocar e enfrentar os conflitos resultantes da situação de desigualdade e injustiça sociais, causa e consequência da atual situação crescente de degradação socioambiental da realidade brasileira e mundial. Portanto, entendemos que as ações resultantes dos condicionantes do licenciamento ambiental, de responsabilidade de empreendimentos que causam impactos ambientais, devem favorecer o processo de gestão ambiental pública do território impactado.

Acreditamos que o referencial teórico da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória coaduna com as concepções aqui apresentadas e entendemos que essa perspectiva teórica se compromete com a intencionalidade de encadear o reconhecimento e a escolha de sujeitos, trabalhados no desvelar e no enfrentamento dos conflitos socioambientais, possibilitando a mobilização e o fortalecimento desses sujeitos pela participação nas ações coletivas. Isto consolida a dimensão política das ações educativas e potencializa o processo de transformação da realidade em busca da melhoria das condições socioambientais.

Um projeto de pesquisa inserido nesse contexto, assumidos esses compromissos, experiencia um ambiente formativo, em que a vivência de tais experiências cria situações investigativo-pedagógicas para a formação de pesquisadores cidadãos comprometidos com a sustentabilidade de seu território.

A seguir, refletiremos sobre o projeto “Educação Ambiental no processo de licenciamento: construção metodológica - Furnas/ANEEL”, que tem como grande diferencial a presença de graduandos e pós-graduandos, apontados aqui como pesquisadores iniciantes.

## **A CONSTRUÇÃO DO PROJETO**





O Projeto “Educação Ambiental no processo de licenciamento: construção metodológica - Furnas/ANEEL” conta com pesquisadores de três universidades do sudeste brasileiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O projeto tem um coordenador geral, e cada instituição conta com um coordenador local e com seus respectivos pesquisadores iniciantes.

O objetivo geral é desenvolver uma metodologia direcionada à implantação e à avaliação de programas de Educação Ambiental em processos de licenciamento ambiental em empreendimentos de transmissão de energia, por meio da análise, da sistematização e da integração de dados levantados, a partir de estudos amostrais com populações de área de influência dos empreendimentos de Furnas.

Os objetivos específicos são: elaborar um plano de trabalho para dotar Furnas e demais empresas do setor de um instrumento estratégico voltado a coordenar as ações relacionadas à Educação Ambiental no processo de licenciamento em empreendimentos de transmissão de energia; definir diretrizes teóricas, procedimentos metodológicos e parâmetros de avaliação que assegurem unidade de ação e de objetivos; construir um modelo de monitoramento e avaliação que possa ser adotado pela empresa nacionalmente e referenciar outras do setor, garantindo o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos.

Esse projeto é considerado inovador, porque ainda não há pesquisas que abordem a temática, com a especificidade que é o desenvolvimento de um instrumento estratégico voltado à coordenação de ações relacionadas à Educação Ambiental no processo de licenciamento em empreendimentos de transmissão de energia. A proposta parte da definição das diretrizes teóricas, dos procedimentos metodológicos e dos parâmetros de avaliação e monitoramento e garante o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos por essas empresas. Isto permitirá que as ações educativas implementadas tenham continuidade e permanência, possibilitem parcerias com outros setores da sociedade e promovam, assim, uma otimização dos custos, uma vez que a atuação da empresa nos municípios de influência será perene e sujeita a exigências dos órgãos ambientais. Além disso, a proposta desse projeto de pesquisa e desenvolvimento



é a de se tornar referência não apenas para Furnas, mas para todas as empresas do Sistema Eletrobrás.

É importante registrar a contribuição das universidades – UFRRJ, UFJF e UFES –, em interação com Furnas, como instituições públicas, para pensar a e intervir na sociedade. Destacamos que a Universidade Pública representa importante espaço social autônomo para reflexão, formação e difusão de novos conhecimentos acerca da educação e da sustentabilidade, participando assim, em uma perspectiva mais ampla, da estruturação de uma sociedade mais justa, mais humana e ambientalmente sustentável. Logo, é muito pertinente o estreitamento dos laços entre a instituição universitária e a sociedade, pois isto favorece a construção de uma sociedade com potencialidades de participação efetiva nos diferentes processos decisórios.

## O PLANO DE TRABALHO

O projeto contempla: (a) estudos de campo para levantamento de ações de Educação Ambiental anteriormente realizadas para o licenciamento e para a aproximação com a realidade do universo de estudo; (b) pesquisa documental em fontes primárias e secundárias para diagnóstico das realidades locais a serem estudadas; (c) pesquisa bibliográfica e formação de grupo de trabalho para subsídio da construção do referencial metodológico; (d) criação de instrumentos de avaliação e acompanhamento de projetos de Educação Ambiental junto às comunidades impactadas.

Esses estudos são desenvolvidos nas seguintes fases:

### Fase I. Diagnóstico

#### Estudos preliminares

Em função da extensa área de atuação da empresa e consideradas as diferentes formas de implementação de programas de Educação Ambiental, definiram-se alguns critérios para seleção das áreas a serem pesquisadas. Em função desses critérios, foi selecionado o empreendimento: Linha de Transmissão Ouro Preto II (MG) – Vitória (ES).



Para a escolha dos municípios, considerou-se a divisão do traçado em três trechos, conforme utilizado para a construção. De cada trecho, serão trabalhados quatro municípios, totalizando 12 municípios.

Cada trecho será objeto de estudo de uma equipe, cada uma delas coordenada por um Pesquisador Sênior, acompanhado de um pesquisador Junior (Mestrando) e de um bolsista de iniciação científica (Graduando). Essas três equipes serão articuladas e supervisionadas pelo Pesquisador Coordenador do Projeto, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ).

A escolha dos municípios foi definida a partir das visitas monitoradas do Pesquisador Coordenador e dos três Pesquisadores Seniores, em consulta aos técnicos de Furnas responsáveis pelas áreas. Nessas visitas preliminares, além da definição e do reconhecimento dos municípios escolhidos, buscou-se identificar os pontos focais para a pesquisa diagnóstica.

No modelo de estudo proposto, o ponto de partida foi uma análise diagnóstica situacional dos resultados obtidos em programas anteriores de Educação Ambiental no processo de licenciamento. Para tanto, foram elaborados instrumentos a serem aplicados a partir de eixos de investigação determinados pela equipe, buscando perceber no presente consequências das ações passadas e fazendo relações entre potencialidades e fragilidades de propostas de Educação Ambiental na sociedade.

### Pesquisa de campo

Trata-se da realização da pesquisa de campo pelas três equipes, cada uma atuante em quatro municípios de seu trecho. Foi elaborado um mapeamento desses municípios para distribuição equitativa da equipe técnica e um cronograma de ações com formulação e aplicação de um instrumento de avaliação para conhecimento do trabalho desenvolvido na região e para discussão de formas de abordagem da pesquisa de campo.

### Processo avaliativo e elaboração do diagnóstico



Com os dados levantados, realizou-se a tabulação e o tratamento desses dados ancorados em uma análise crítica das ações de Educação Ambiental nessas localidades. A partir dessa análise, será elaborada a metodologia de ação unificada e integrada (Fase II – momento atual da pesquisa) a ser aplicada como um projeto piloto em um município de cada trecho do empreendimento estudado (Fase III). Essa aplicação vai permitir adequar as atividades e reorganizá-las de modo a melhorar a qualidade do processo.

## **Fase II. Construção Metodológica**

Na atual fase, as equipes realizam trabalho de gabinete, tendo a participação de um Consultor Científico com experiência em Educação Ambiental em licenciamentos. Ademais, foi realizada uma imersão com as três equipes e a equipe de Furnas.

Com base nos estudos anteriores, é desenvolvida uma metodologia para implantação do projeto piloto visando testar a sua aplicabilidade e/ou flexibilidade em três municípios escolhidos nas áreas da pesquisa. Nessa etapa final, após a análise dos resultados à luz dos estudos feitos na primeira fase, será produzido um documento de referência contendo: as premissas teórico-metodológicas a serem adotadas; um conjunto de possibilidades de atividades a serem executadas; e uma sistemática de avaliação, com construção de indicadores preliminares ao longo da implantação da metodologia, que garanta a sistematização e a integração das ações de Educação Ambiental futuras.

## **Fase III. Projeto Piloto de Aplicação da Metodologia**

Para a realização de um projeto piloto, é necessária a aplicação da metodologia proposta e sua testagem. Nessa fase, no primeiro mês, é realizado um *workshop* para apresentação da proposta e discussão para o início de sua aplicação prática.

Será montada uma equipe de trabalho com o Coordenador Geral e com um Pesquisador Junior (Mestrando). Para cada município escolhido como Projeto Piloto, haverá um Pesquisador Sênior (Coordenador de Trecho), um Pesquisador Junior, um bolsista de Especialização (Pós-Graduando) e dois educadores locais para a aplicação da





metodologia elaborada. Como se pressupõe que a proposta se utilizará de metodologias participativas para Educação Ambiental, torna-se necessário um tempo de aproximação e mobilização para que se dê a efetiva intervenção educativa com a eficácia desejada.

#### **Fase IV. Adequação da Metodologia e Formação**

Nessa fase, será escolhido um novo município por Furnas para que o Coordenador do Projeto, um Pesquisador Sênior (coordenador de um dos trechos trabalhados nas fases anteriores), e um Pesquisador Junior procedam com o acompanhamento formativo de uma equipe de Furnas, a qual irá executar/coordenar a aplicação da metodologia no novo município. Esse acompanhamento objetiva adequar e aperfeiçoar a metodologia, juntamente com o processo formativo da equipe executora/coordenadora. Espera-se como resultado dessa fase, além do aperfeiçoamento da metodologia, a formação de uma equipe multiplicadora da metodologia para outras equipes.

#### **UM MERGULHO NA REALIDADE DE PESQUISA**

Após a visão de todas as etapas da pesquisa e a vivência até a Fase II de elaboração da proposta, relataremos algumas conclusões referentes à experiência da pesquisa de campo como uma práxis formativa do pesquisador inicial.

A fase preparatória para o levantamento diagnóstico, ou o pré-campo, é essencial para que uma equipe de pesquisa reafirme os objetivos do trabalho e planeje o que será desenvolvido em cada etapa. Esse momento, além de assegurar resultados positivos, estimula a curiosidade epistemológica do pesquisador, uma vez que alguns ainda desconhecem a realidade a ser estudada.

Nesse contexto de pesquisa, 30 dias antes da ida a campo, a equipe se reuniu. O Coordenador Geral fez uma apresentação e ressaltou os objetivos e a relevância da pesquisa. A seguir, os Coordenadores de cada trecho fizeram uma primeira saída a campo, por um período de cinco dias, para o reconhecimento da área e, a partir daí,



foram eleitos quatro municípios, por trecho, para serem posteriormente trabalhados no campo com os demais integrantes da equipe.

Nesse pré-campo, também foi apresentado o elenco de municípios a serem pesquisados, explicitando-se, como objetivo dessa pesquisa documental, saber o que aconteceu de Educação Ambiental nesses municípios. Estudaram-se os documentos enviados por Furnas (PBA, Programa de Educação Ambiental e Relatório Final) e também realizou-se uma pesquisa na internet e em fontes bibliográficas para levantamento de dados considerados relevantes sobre cada município. Os dados foram levantados, de modo satisfatório, em um período aproximado de dez dias. Após a coleta, realizou-se mais uma reunião pré-campo para os acertos das arestas, possibilitando uma maior segurança para que o trabalho *in loco* ocorresse da melhor forma possível.

É nessa fase que o pesquisador inicia seu envolvimento com o objeto a ser estudado. São aproximações e conhecimentos iniciais necessários, quando deve ser “garimpado” o máximo de informações possíveis em diferentes fontes, analisando-as e confrontando-as. Sobre as investigações de cunho qualitativo sob uma perspectiva sócio-histórica, Freitas (2002, p. 28, grifo nosso) acrescenta:

Apoiando-me em Bogdan e Biklen (1994) compreendo que também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal, o pesquisador frequenta os locais em que acontecem (ou aconteceram) os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com as pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado.

Seguindo esse direcionamento, a equipe foi em busca dos objetivos da pesquisa. E isto foi realizado com atenção a cada detalhe das etapas, da maneira que se segue. Os obstáculos, como tempo e distância geográfica, foram transponíveis; o aprendizado para os membros da equipe, especialmente para os iniciantes, foi altamente positivo.

Após a pesquisa bibliográfica e os dois pré-campos, a equipe foi a campo, o que aconteceu por um período de sete dias consecutivos. Cada equipe, durante os pré-campos, agendou entrevistas com os sujeitos envolvidos nas ações desenvolvidas pelo Programa de Educação Ambiental no licenciamento dos quatro municípios. Outros



instrumentos metodológicos utilizados no campo, além das entrevistas, foram: o questionário, para aplicação junto ao comércio local; a observação participante, com as anotações das conversas informais; e o registro fotográfico.

A entrevista realizada foi a do tipo semiestruturada, pois possibilita uma conversação entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, esse instrumento é mais flexível, o que faz com que o entrevistado se sinta mais à vontade para responder aos questionamentos. Decidimos por esse tipo de entrevista também porque permite que o entrevistado siga, de forma espontânea, sua linha de pensamento, mas dentro do foco principal que o pesquisador indica. Triviñus (1987) privilegia esse tipo de entrevista, já que, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, oferece perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, e isto enriquece a pesquisa.

Após a realização das entrevistas, gravadas de forma autorizada, foi realizada sua transcrição. Ressaltamos que esse momento é de grande importância para a pesquisa, porque representa um momento de análise, quando é possível captar alguns aspectos sutis das falas e do contexto.

Outra ferramenta metodológica importante é a aplicação de questionários. Tal ação tem como objetivo coletar maiores percepções em fontes não citadas, de forma objetiva, nos Relatórios Técnicos disponibilizados para a consulta da equipe. A observação participante, para além das informações obtidas, nos oferece subsídios para perceber um sentido de vivência do cotidiano local. E o registro fotográfico permite reter a informação visual contida no espaço geográfico estudado.

O delineamento desse campo buscou vivenciar cada uma das etapas descritas acima, considerando o pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002). Assim, a formação *in loco*, ancorada em uma pesquisa bibliográfica consistente, é imprescindível tanto para o iniciante quanto para quem já tem familiaridade, a fim de que se construa/consolide uma atitude investigativa vivencial que se realiza nas trocas e nas relações no dia-a-dia, no cotidiano da rua, na interconexão com o que se produz no laboratório de pesquisa. Aqui se possibilita a vivência da práxis da pesquisa em



que se reconecta teoria e prática, ação e reflexão. Viver isso, com essa intencionalidade, produz um importante caráter formativo que rompe com o cartesianismo paradigmático, ainda hegemônico no fazer Ciência.

Essa vivência do pesquisador possibilita sua participação na construção de projeto de sociedade, cujos principais pilares são valores, como igualdade, emancipação, liberdade, democracia, ética e justiça socioambiental, construtores de melhores condições de vida para todos. Consolida-se, assim, uma postura científica com compromisso social, voltada para as demandas da comunidade, direcionada para o processo de transformação da realidade, contribuindo com a construção de uma sociedade socioambientalmente sustentável.

A aprendizagem adquirida no campo pelos pesquisadores iniciantes é de uma magnitude incalculável e descrevê-la é uma tarefa difícil, porque só quem mergulha na realidade buscando compreender os fatos, vivenciando-os, por intermédio daqueles que fizeram parte da construção histórica local, é que consegue entendê-los e buscar contribuir com reflexões e com construção de conhecimentos que almejem uma sociedade em que todos tenham acesso às informações transparentes e à participação popular, e em que os ecos de diferentes vozes sejam considerados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a formação em campo representa, para o pesquisador “enxergar com os seus próprios olhos”, ir além (ou junto) da pesquisa bibliográfica, deixar sua zona de conforto e “cair na real”. Dessa forma, a vivência com a realidade concreta representa o estímulo para, a partir do conhecimento crítico, construírem-se alternativas viáveis (LOUREIRO, 2009).

Nesse contexto, acreditamos que essa formação pode contribuir significativamente para formar um cidadão-pesquisador mais crítico e ativo (GUIMARÃES, 2004) e propiciar, a seus pares, possibilidades de reflexão e ação, no sentido de intervenção na realidade posta.





O compromisso com o referencial teórico-crítico que baliza a atuação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ) se reflete na participação desses novos pesquisadores ao se incorporarem nas pesquisas desenvolvidas. A consolidação de uma práxis de pesquisa que busque a ruptura da dicotomia entre teoria e prática, que tenha um compromisso de intervenção na construção da sustentabilidade socioambiental da realidade local, é a possibilidade da formação de pesquisadores capazes de contribuir com a difusão na sociedade brasileira de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, tão fundamental em um período histórico de grave crise socioambiental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial**, Brasília, 2 set. 1981.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**, Brasília, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Diário Oficial**, Brasília, 26 jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa nº 2, de 27 de março de 2012. **Diário Oficial**, Brasília, 29 mar. 2012.



CARDOSO, C.; BEZERRA, C. A. M. O trabalho de campo como ferramenta de reconhecimento do lugar. In: AZEVEDO, P. B. (Org.) **Universidade e formação: reflexões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRRJ, 2012. p. 155-165.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GALIAZZI, M. C.; SCHMIDT, E. B. CEAMECIM – Comunidades aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. **Revista Ambiente & Educação**, v. 14, n. 2, p. 155-162, 2009.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papiрус, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias: o caso do licenciamento**. Salvador: IMA, 2009.

\_\_\_\_\_. et al. A construção de política de educação ambiental no setor empresarial: o caso de Furnas Centrais Elétricas S. A. **Revista Ambiente & Educação**, v. 15, n. 2, p. 31-49, 2010.

MATTOS, L. M. A.; LOUREIRO, C. F. B. Avaliação em educação ambiental: estudo de caso de um projeto em contexto de licenciamento. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 2, p. 33-43, 2011.

NOSELLA, P. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. **Revista Saberes**, Jaraguá do Sul, n. 2, p. 1-7, 2000.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



**ESCOLA E COMUNIDADE NO RECONHECIMENTO E NO PLANEJAMENTO DE  
AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL MUNICIPAL: a experiência do município de  
Mesquita/RJ.**

**Ana Maria Marques Santos<sup>1</sup>  
Cristiane Cardoso<sup>2</sup>  
Carla Andreza Marques Bezerra<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Neste artigo, buscamos apresentar um recorte da pesquisa participativa realizada durante o processo de construção coletiva do Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Mesquita, no Estado do Rio de Janeiro. Compreendido no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, o processo diz respeito à participação e à concepção de professores, alunos e comunidade sobre o reconhecimento de ações da Educação Ambiental no Município, no que concerne à escola e também se prolonga para além dela.

**PALAVRAS-CHAVE:** pesquisa-participação - Educação Ambiental-Escola

**ABSTRACT:** In this article, we present a snip of participatory research carried out during the process of collective construction of Municipal Environmental Education Program of the city of Mesquita, Rio de Janeiro State. Understood in the period from December 2009 to December 2010, the case concerns the participation and development of teachers, students and the community on the recognition of Environmental Education in the municipality, with regard to school and also extends beyond it.

**KEYWORDS:** research-participation-Environmental Education-School

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: anamarques.ufrj@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>3</sup> Estudante de Graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



## INTRODUÇÃO

Toda a educação deve ser “[...] um processo dinâmico em permanente construção, buscando propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas” (GUIMARÃES, 2000, p. 14). No campo da Educação Ambiental, isto não ocorre de forma distinta, e, ainda, alia-se o fato de sua constituição ser bastante recente e repleta de questões complexas que a envolvem e que permeiam a educação (LOUREIRO, 2006; 2007b).

Atrelada a essa realidade concreta (KOSIK, 2002), um universo de diferentes e diversas ações socioambientais ocupa tanto a formalidade, quanto a informalidade educativa. E todas essas questões podem ser observadas tanto a nível nacional, quanto a nível regional, com destaque ainda maior à Educação Ambiental como um fato concreto que necessita de um norteamento de seu fazer, via políticas públicas, na busca da garantia de sua universalização.

Mais especificamente, a Educação Ambiental brasileira tem sofrido processos legais de consolidação e acirramento das discussões públicas e políticas. Dentre tais processos, podem ser observados, desde os anos 1980, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental de 1999 (PNEA) e, também, a outorga da Lei Estadual nº 3.325, de 17 de dezembro de 1999, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (PEEA) e garante, por meio dela, a criação do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/RJ)<sup>1</sup>. Recentemente, também foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, por meio da Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Nesse sentido, merece e cabe uma reflexão-ação profundamente crítica, em que os processos sociais sejam

<sup>1</sup> Somente dez anos após a promulgação da Política Estadual em Educação Ambiental (PEEA/RJ) foram realizados os primeiros movimentos para a elaboração do ProEEA/RJ. Em dezembro de 2009, durante a realização do Seminário sobre "Os 10 Anos da Política Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro", organizado pela Secretaria de Estado do Ambiente (SEA/RJ) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo recebido apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ), foi discutida, em grupo de trabalho, uma primeira versão do documento que viria a constituir o Texto-Base para o ProEEA. Desde então, sua construção tem ocorrido por intermédio de processo de consulta pública em várias regiões do Estado.





considerados e ouvidos em sua trajetória histórica e social e em que seja garantida a participação de fato e de direito no destino da vida coletiva.

Considerado o exposto, tomamos os pressupostos teórico-metodológicos da teoria crítica nesta condução investigativa, uma vez que neles os objetos de análise não são evidenciados como estanques, pois há a busca de se relacionarem as ações humanas com a cultura e com a organização social e política (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). Para os autores que se inserem nessa perspectiva, os objetos estão em movimento e mudam para, no limite, deixarem de ser objetos, abolindo, com isso, a separação sujeito-objeto, tema clássico da ciência tradicional. Logo, “[...] neste sentido, o papel do teórico e da teoria, pode ser, e é, crucial para a mudança social, pois é ele quem desvendará o fetiche que encobre as relações sociais possibilitando a emancipação”, o que Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 139) denominaram de tentativa de “compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas”.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, em termos metodológicos, realizamos encontros mensais com a comunidade, com os representantes do governo, com entidades não governamentais e com os representantes das escolas, visando à construção do Programa e da Política de Educação Ambiental e, paralelamente, visando à identificação e ao mapeamento de ações de Educação Ambiental e das atividades decorrentes dessas ações no município. Torna-se, então, objeto deste artigo, o estabelecimento do relato reflexivo por meio da organização e da sistematização do material levantado.

Dessa forma, neste artigo, pretendemos analisar as ações desenvolvidas por todos os agentes envolvidos no processo de construção da política e do programa de Educação Ambiental no Município de Mesquita, Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que várias ações já eram realizadas antes e durante o processo de construção participativa, e têm continuidade ainda hoje.



## UM POUCO DO HISTÓRICO DO PROCESSO

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertencço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência (BENJAMIN, 1994, p. 114).

A Educação Ambiental brasileira se materializa em aspectos legais por meio de uma trajetória em curso, desde os anos 1980. Mais detalhadamente, para o processo Municipal que estava em edificação, seguem tais aspectos legais:

- Na *Constituição Federal de 1988*, no Capítulo VI, inciso VI do parágrafo 1 do artigo 225, sobre o meio ambiente, é instituída, como competência do poder público, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 1988).

- A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* determina que essa perspectiva de educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental. Dessa forma, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que o meio ambiente (e a Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo.

É o tema meio ambiente tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. (BRASIL, 1997, p. 49).

- O *Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)*, em 1997, foi apresentado pelo Ministério do Meio Ambiente, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e pelo Ministério da Cultura. O Programa foi revisado em 2004 (LOUREIRO, 2007a) por meio de consulta pública, tendo como foco a busca de meios em seus princípios e em suas linhas de ações propostos para intensificar a implantação da Educação Ambiental na sociedade nacional.

- Na outorga da *Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)*, em 1999, fica destacado, no artigo 2º, que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999a).



- A outorga da *Lei Estadual nº. 3.325*, de 17 de dezembro de 1999, instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e criou o Programa Estadual de Educação Ambiental.
- E agora, a promulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental*, de 15 de junho de 2012, preconiza, como princípio, que:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental; e que o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (BRASIL, 2012, p. 1).

Sabedores da importância dessas construções, como marcos legais que servem de orientação e de referencial programático – tanto para as próprias políticas públicas de Educação Ambiental, quanto para sua condução como ato educativo –, passamos a unir a elas a reflexão e o referencial de antecedentes participativos no Município de Mesquita. Estes surgem de forma significativa neste e em outros projetos, com destaque para a ocupação do espaço público sob a forma de controle social, uma práxis marcante no histórico local.

Para isso, foi constituída uma Comissão de Consulta Pública (CPP), formada a partir das representações da sociedade já existentes no município (a exemplo do Conselho da Cidade, da Agenda 21, entre outros). A Comissão foi então constituída de professores da rede municipal, estadual e privada, de lideranças comunitárias e de demais representações da sociedade civil, do governo local e da Universidade, grupo que se reúne de modo regular, inicialmente para a sua construção e, atualmente, para a sua manutenção.

Fruto de uma primeira etapa de trabalho, deu-se a construção da Política Municipal de Educação Ambiental, apresentada, votada e aprovada em audiência pública em novembro de 2009, na Câmara Municipal, sem emendas, no dia 29 de dezembro de 2009<sup>11</sup>. Desse modo, foi promulgada a Lei Municipal 601 e, com ela, instituída a Política

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012. Seção 1. p. 70.



de Educação Ambiental do Município de Mesquita que, em seu artigo 6º, anunciou a criação do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProMEA - Mesquita):

Art. 6º É instituída a Política Municipal de Educação Ambiental, que será implementada por meio do Programa Municipal de Educação Ambiental a ser criado por instrumento legal municipal e que deverá se caracterizar por linhas de ação, estratégias, critérios, instrumentos e metodologias (MESQUITA, 2009).

Assim, em continuidade à Construção Coletiva, de Participação Pública e Popular, a Política de Educação Ambiental Municipal deu prosseguimento ao processo de construção do ProMEA<sup>2</sup> - Mesquita, que tem como principais objetivos: ampliar e garantir a participação popular no processo de gestão ambiental pública e possibilitar a descentralização e o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federal, estadual e municipal, o que se estabelece por meio do fortalecimento dos espaços públicos de participação e de qualificação de membros do poder público e da sociedade para atuação nesses espaços.

Nesse sentido, é de fundamental importância explicitar a diversidade existente nas diferentes formas, nos saberes, nos conhecimentos e nas práticas em Educação Ambiental, surgidos nesse período de construção coletiva, e apontar a definição considerada prioritária para o planejamento, para a organização, para a execução e para a avaliação das linhas de ação indicadas no Programa. Na segunda etapa do trabalho, definimos, coletivamente, as linhas de ação para a construção do Programa de Educação Ambiental do Município – ProMEA Mesquita.

Desse modo, coadunando com o princípio participativo, a Comissão de Consulta Pública (CCP) buscou, sob a forma de representação paritária, ter em sua constituição a Sociedade Civil, em sua diversidade de representações de entidades: associação de

<sup>1</sup> Buscando delinear aqui o contexto do município, mesmo que de forma panorâmica, não podemos deixar de registrar alguns números: população de 168.403 habitantes (IBGE, 2010), dos quais 125.831 são eleitores (TRE-RJ, 2008); em uma área de 41,60 km<sup>2</sup>, dos quais 14,13 km<sup>2</sup> de área urbana (33,96%) e com 27,47 km<sup>2</sup> de área verde (66,04%), portanto, contando com quase 70% do município em área preservada (MESQUITA, 2012).

<sup>2</sup> O ProMEA - Mesquita é fruto da articulação iniciada em fevereiro de 2009 para a consolidação de um projeto participativo entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Nova Iguaçu, Departamento de Educação e Sociedade, por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Desenvolvimento e Sustentabilidade (GEPEADS) e das Secretarias de Meio Ambiente – SEMUAM e de Educação – SEMED, para a construção participativo-popular e formativa da Política de Educação Ambiental Municipal (PMEA – Mesquita) e, em processo de continuidade, do Programa Municipal de Educação Ambiental (ProMEA – Mesquita).





Moradores, ONGs, cooperativas, empresariado, denominações religiosas, escolas privadas e sindicatos. Além delas, destacam-se as representações já existentes no Fórum Municipal da Agenda 21, que inclui uma Comissão Executiva, bem como o Conselho de Meio Ambiente e o Poder Público Municipal: as Secretarias Municipais, em especial a Secretaria de Meio Ambiente e a Secretaria de Educação, Saúde e Urbanismo. Participaram também os professores da rede pública municipal, estadual e particular e, prioritariamente, aqueles que já desenvolviam trabalhos e projetos em Educação Ambiental.

Nesse contexto, tínhamos o desafio de definir coletivamente as linhas de ação<sup>1</sup> para a construção do Programa de Educação Ambiental Municipal. Aliadas a essa trajetória constitutiva, e dentre muitas outras questões que a concernem, cabe compreender as “alternativas” que daí acabaram por emergir, não no sentido espontaneísta, mas sim no de curso histórico. Entre elas, estão as práticas participativas de sujeitos sociais localizados dentro e fora da escola. Nessa interface, está a busca pelo reconhecimento das práxis educativas socioambientais produzidas no entorno da escola e por dentro dela, como condição primordial para apreender uma história social processual, sob pena de descontextualizar a existência humana e suas possibilidades.

Nas palavras de Benjamin (1994, p. 230), trata-se de “uma oportunidade de lutar por um passado oprimido [...], num tempo de agora”, quando o que se revela da totalidade possibilita manter potentes perguntas em aberto, para além do fato em si, mas, sobretudo, para o fato em suas relações de realidade concreta. No caso em questão, que perguntas e constatações poderiam fazer aos estudantes, aos professores e à comunidade escolar envolvidos? Quais seriam suas prioridades e seus olhares? Como eles se compreenderiam a partir do lugar onde vivem, estudam e trabalham?

Buscando respostas para tais questionamentos, iniciou-se um trabalho investigativo e, ao longo desse processo, iniciamos um trabalho junto às escolas do município. Visávamos a identificar as práxis e, principalmente, a construção de um programa que já pudesse identificar e contemplar essas ações. Esse material foi riquíssimo, com várias pesquisas em curso. Para o desenvolvimento dessa etapa do

<sup>1</sup> Que ficaram assim estabelecidas: (a) formação em Educação Ambiental; (b) produção e difusão de informações; e (c) gestão e Educação Ambiental na política pública.



trabalho, contamos com a participação da Secretaria de Educação e Meio Ambiente do Município. Foram acionadas todas as lideranças e todas as escolas para que pudessem enviar para o ProMEA as atividades de caráter ambiental desenvolvidas ao longo do ano.

## **QUANDO OS PROFESSORES PESQUISAM COM SEUS ALUNOS**

A ação educativa emancipatória pela pesquisa visa apoiar e estimular a manifestação de indivíduos e grupos na transmissão e recriação do patrimônio cultural. Objetiva também vincular o processo educativo as práticas políticas e econômicas. (LOUREIRO, 2008a, p. 8-9)

Assim, considerando as concepções de Educação Ambiental, escolar e não escolar, concebidas durante o processo formativo da política pública do município, e a relevante participação de professores e gestores escolares na Comissão de Consulta Pública (CCP), foi solicitada, em maio de 2010, a colaboração da comunidade escolar, por meio de um levantamento sobre as percepções dos alunos de escolas do município, públicas e privadas, sobre as ações ambientais existentes nos bairros/nas comunidades onde moram.

Esse levantamento objetivou dar visibilidade à participação da comunidade escolar na construção de linhas de ação que oferecessem suporte ao processo de construção do Plano de Educação Ambiental do Município e que motivassem a comunidade escolar em acompanhar esse processo.

Para a realização dessa etapa da construção do plano de ação, é considerada a articulação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Secretaria do Meio Ambiente (SEMUAM), como organizadora e mobilizadora da proposta nas escolas junto aos representantes escolares. Observa-se que grande parte desses representantes foi centralizada na figura do professor, como semeador da pesquisa com os alunos, os quais compartilhariam a “notícia” da aprovação da Lei e da construção do plano de ação com a comunidade local no momento da pesquisa. Dessa maneira, novos elos foram se formando e estruturando redes que aproximaram escolas-entorno-famílias-vizinhanças desses alunos.

Destacamos, neste momento, a participação dos professores como importantes agentes para iniciar um processo de mobilização dentro e fora das escolas, uma vez que



eles, além de conhecerem o espaço pedagógico em que atuam, são capazes de reconhecer, por meio das experiências vividas nesse espaço, as realidades trazidas e vivenciadas por seus alunos.

De acordo com o inciso I do artigo 12 da Política de Educação Ambiental do Município de Mesquita:

Art.12. As instituições de ensino da rede pública e seus respectivos conselhos e as instituições de ensino privada devem priorizar em suas atividades práticas:  
I - a participação da comunidade na identificação dos problemas e potencialidades locais na busca de soluções sustentáveis, assim como nas práticas que objetivem sua resolução (MESQUITA, 2009).

Desse modo, podemos verificar a importância das atividades organizadas como ações mobilizadoras. Contudo, nesse caso, destaca-se a ação dos professores como incentivadoras de ações coletivas, pois, quando estes pesquisam com seus alunos, atuam não somente como pesquisadores, mas como participantes integrados àquela realidade e, logo, como interventores.

Benjamin (1994), a esse respeito, faz um convite: pensar acerca da importância de desenvolver pesquisas que busquem tratar de um dialogismo que não é inaugural, mas que trata de reeditar sujeitos por meio de suas memórias, narrativas e histórias, subsumidos e classificados como desqualificados e, até mesmo, invisíveis, tanto no âmbito singular, quanto no âmbito coletivo. A importância desse movimento, que não é inédito, está no (des)velar de categorias classificadas como fantasmagóricas, pois produzimos e somos produzidos numa sociedade em que o óbvio precisa, muitas vezes, ser recolocado em seu lugar comum: “Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”(MARX, 1985, p. 939).

Mas, a qual perspectiva reveladora, pelas mãos da ciência, estamos nos referindo? A qual projeto político de sociedade ela dirige seu potencial? É do lugar – aquele que problematiza o “óbvio” – que julgamos pertinente e relevante buscar apreender os diálogos, as experiências e as articulações estabelecidas entre as escolas participantes de forma mais pontual naquele momento da pesquisa e os demais segmentos e sujeitos sociais daquele município no que diz respeito à constituição de um programa de Educação Ambiental municipal.



A problematização do que tomamos como o “óbvio” teve como delimitação as questões socioambientais, podendo ser encontrados, nesses diálogos-memórias-narrativas pessoais e coletivas, experiências, fazeres e articulações, os quais procuramos apreender dentro de um plano ético-crítico e político emancipatório.

A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Coordenação de Educação Ambiental, promoveu a assessoria e o acompanhamento aos projetos realizados pelas Unidades Escolares com temática pertinente ao meio ambiente. Dentre suas ações permanentes, destacam-se: (a) representação junto ao Fórum da Agenda 21 da cidade e junto ao Conselho Municipal de Meio Ambiente; (b) formação continuada dos profissionais da educação por meio de palestras, debates e oficinas; (c) formação em Agenda 21 aos profissionais do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Conselho Escolar de Educação; (d) incentivo à formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS) nas Escolas; (e) fortalecimento do Programa Coleta Seletiva Solidária mediante campanhas ecológicas de recolhimento de pilhas, óleo de cozinha e embalagens *tetrapack* (por adesão espontânea das Unidades de Ensino); (f) integração com as demais Secretarias de Governo nas questões pertinentes ao meio ambiente, à formação e ao acompanhamento dos monitores do Programa Mais Educação em oficinas de Educação Ambiental; (g) busca de parcerias com entidades que promovam a Educação Ambiental não formal (programa Escola Verde, promovido pela Bayer, de Belford Roxo, e ONG Onda Verde).

Todas essas ações estão previstas no programa de Educação Ambiental do município em questão. De certa maneira, elas já eram realizadas de forma pontual e isolada, mas a prefeitura tem tentado realizar uma integração entre as ações nos diferentes lugares, construindo efetivamente um Programa Municipal.

Nessa etapa, participaram efetivamente sete escolas<sup>1</sup>, entre elas: quatro escolas municipais, uma escola estadual, uma escola privada e uma creche municipal. Essas instituições envolveram cerca de 25 turmas e, aproximadamente, 600 alunos do Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmentos), do Ensino Médio e da Educação de

---

<sup>1</sup>Com um número total de 15.425 matrículas, a cidade possui 32 escolas municipais e 9 creches municipalizadas, incluindo um centro de referência em Educação Especial. Ademais, o município conta com 10 escolas estaduais (CENSO ESCOLAR, PMM, 2009).





Jovens e Adultos (EJA) noturna, além do segmento infantil-creche, por meio das famílias. Essa “equipe” acabou por atuar em 12<sup>1</sup> bairros dos 17 existentes no município.

Visando ao reconhecimento de ações de Educação Ambiental nos bairros e nas comunidades, foram desenvolvidas algumas estratégias de apreensão dessa realidade, tais como: (a) pesquisa individual com pais de alunos de creche; (b) observação do entorno da escola e das residências – caminho da escola; (c) reflexão e discussão sobre como poderia haver intervenções na melhoria da promoção da saúde e da preservação do meio ambiente; (d) preparação para realização da pesquisa fora da escola com posterior elaboração do levantamento final por parte de alunos e professores; (e) rodas de conversa e debate no auditório e em salas de aula; (f) entrevistas realizadas pelos alunos junto à vizinhança e aos demais moradores da sua comunidade; (f) entrevistas entre alunos e familiares; (g) além da sugestão de representações por meio de ilustrações em forma de desenhos de autoria dos alunos.

Cabe aqui lembrar que, ao se tratar da participação social no Brasil, o conceito de sociedade civil se firma no caráter de busca da liberdade e da justiça individual, ambas atreladas à esfera política e, historicamente, desvinculadas da esfera econômica e da liberdade coletiva – Sociedade Civil de Direitos (MESCHKAT, 1999). Assim, concebida tal categorização, a sociedade civil passa a abrigar *todos os sujeitos sociais* e a desconsiderar suas diferenças econômicas, sociais e culturais, e, insurgente, coloca a todos no campo de “mesmos direitos e oportunidades” no jogo político. Todos são sociedades civis e, nelas, o campo da participação, longe de ser consensual, é marcado pelos mais diversos interesses e conflitos. A comunidade escolar e seu entorno estão imersos nesse mesmo contexto.

Entretanto, segundo Doimo (1995), os movimentos populares surgidos no Brasil a partir dos anos 70, por exemplo, justamente por possuírem elementos que os transformam em um campo ético-político comum, preconizam a “[...] existência de uma sociabilidade comum aflorada pelo senso de pertença a um mesmo espaço compartilhado de relações interpessoais e atributos culturais, como signos de linguagem, códigos de identificação, crenças religiosas e assim por diante” (DOIMO, 1995, p. 68). No sentido

<sup>1</sup> Banco de Areia, BNH, Centro, Chatuba, Cosmorama, Jacutinga, Maria Cristina, Rocha Sobrinho, Santa Terezinha, Santo Elias, Vila Emil e Vila Norma.



desse sentimento de pertença ao espaço do município, buscamos garantir a análise dessa constituição. Também a categoria povo<sup>1</sup> (popular) foi tomada como referência, precisamente, para o estabelecimento de diferenças, pois julgamos pertinente problematizá-las em torno da Sociedade Civil Organizada e Popular, bem como problematizar o movimento de ocupação do espaço público<sup>2</sup> no município de Mesquita, no que se refere à formação de políticas em relação às questões socioambientais.

Entre as ações detectadas como pertencentes ao município, a partir da realidade dos bairros, e as que são desejáveis, existem largas diferenças. Entretanto, é possível reconhecer, através dos olhares da comunidade local, uma diversidade de visões acerca das questões e das necessidades socioambientais.

Ações pontuais, tais como a coleta de óleo de cozinha usado, a coleta seletiva (a regular e a de catadores e cooperativas), em especial a que ocorre em torno de rios e cachoeiras, os projetos de reaproveitamento, os coletores de água de chuva, o reconhecimento do Parque Municipal, o plantio de árvores e a jardinagem comunitária, são reconhecidas como válidas tanto para ações ocorridas na comunidade, quanto como desejos relacionados à sustentabilidade socioambiental da cidade no sentido mais amplo.

Vale destacar, dentre tantas atividades analisadas, as ações de cunho mais amplo que ultrapassam uma visão apenas de conservação (ou mais ingênua da relação sociedade-natureza) e que podem ser apreendidas como um conceito de sustentabilidade socioambiental democrática para o município.

Ao longo da realização do projeto da construção da Política e do Programa de Educação Ambiental, conseguimos identificar algumas atividades realizadas no município e nas entidades envolvidas, tais como: (a) Programa Educação de Chico Mendes em parceria com o Instituto de Estudos da Religião - ISER e conveniado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2008); (b) Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente no âmbito Escolar, Municipal e Estadual (2008/2009); (c) Palestras; (d) Pesquisa de campo sobre Recursos Hídricos com alunos da Escola Municipal Rotariano

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Leher (2008) para distinguir a maioria da população trabalhadora, despossuída de condições materiais.

<sup>2</sup> Tomado como espaço privilegiado de participação e explicitação de conflitos inerentes aos interesses sociais.



Arthur Silva durante a Semana de Alimentação Escolar (2009); (e) Oficinas de Educação Ambiental para monitores do Programa Mais Educação (2009); (f) Convênio com as empresas Recicoleta e Ecoleta, com o objetivo de fortalecer o Programa de Coleta Seletiva Solidária em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (2009); (g) Participação na Semana de Meio Ambiente de Mesquita com atividades de contação de histórias, oficinas do Programa Escola Aberta, participação de alunos no plantio de mudas e apoio operacional na estrutura do evento (oferta de almoço e tenda) (2009); (h) Cadastro das Escolas da Rede no Museu de Astronomia do Rio de Janeiro e no Espaço Ciência Interativa (2009).

Dentre a amplitude dos exemplos, consta a questão do trabalho, que surge no fazer de catadores (“a vizinha que recolhe garrafas *Pet* para vender, é autônoma” e “a moça que recolhe óleo usado de cozinha para fazer sabão”) e de pessoas isoladas que querem “ajudar o meio ambiente”, levando o “lixo” aos postos de coleta dentro e fora do município. Ainda há o trabalho do carroceiro, que recolhe entulhos de obras da localidade, mas que não sabe o destino final do material (apenas retira das portas das casas e leva para outro lugar ermo ou abandonado), e o trabalho das padarias comunitárias, as construções de novas moradias populares, as obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e os cursos, tais como os de informática (Casa Brasil), que também aparecem como práticas socioambientais aos olhos de alunos e comunidade adjacente.

Somado a isso, as questões de responsabilidade do poder público aparecem com maior ênfase, o que caracteriza claramente que a comunidade sabe sobre “a divisão de responsabilidades sociais”. Entre as ações socioambientais mais amplas, a comunidade destaca a necessidade de melhorar o saneamento básico, de construir um hospital, de realizar obras para a contenção das enchentes, de desenvolver projetos de arborização para a cidade (ruas e parques), de fazer a manutenção no florestamento de ruas e de alamedas (poda, replantio) e de asfaltar e melhorar as ruas. Lembramos que, na visão da comunidade, a questão ambiental perpassa pela melhoria da qualidade de vida e ambiental na cidade, pois, indiretamente, aparecem dados correlacionados, tais como a arborização que, além de contribuir para o embelezamento da cidade, minimizaria o desconforto climático na região.



Vale salientar uma ligação entre a questão socioambiental e a importância de se trabalhar isso via educação e formação de pessoas. Nesse item, a comunidade destaca: (a) a entrada da Educação Ambiental como disciplina obrigatória<sup>1</sup> e/ou como integrante nas propostas curriculares; (b) a melhoria das escolas, a difusão e a ampliação de cursos de Informática, Inglês e outras línguas; (c) a elaboração de cursos sobre reciclagem e de oficinas de materiais reaproveitados, os quais possam ser extensivos à comunidade, voltados para a conscientização ecológica; (d) a construção de bibliotecas e outros espaços municipais; (e) a construção de praças esportivas que contivessem, além de atividades físicas, oficinas, palestras e exposições sobre as questões socioambientais, com orientação da população sobre a importância e a abrangência das questões ambientais; (f) a criação de projetos cujas temáticas fossem pautadas em questões sobre energia, clima, águas, sustentabilidade, poluição, entre outros temas.

A construção de uma “casa” para plantar, isto é, de um lugar onde se pudesse “ensinar a plantar mudas” que servissem ao projeto de urbanização do município ou a construção de um hospital para *todos* ajudam a refletir sobre a qualidade das concepções acerca da abrangência e da importância de uma Educação Ambiental de caráter crítico-social, que se encontra para além das dimensões meramente instrumentais e de gestão técnica. Trata-se de uma concepção socioambiental democrática e pública. As representações, a seguir, ajudam a exemplificar algumas dessas percepções trazidas pelos alunos (Figuras 1 e 2).

---

<sup>1</sup>Apesar de, no decorrer da construção da Política e do Programa de Educação Ambiental no município, ter se demandado pela constituição de grupo de trabalho para aprofundamento do tema, e, após avaliação e discussão no pleno da CCP, ter sido consensual a não disciplinarização da Educação Ambiental, ficou então claro, posteriormente, que esse debate não estava vencido, quando se tratava de considerar a amplitude da comunidade escolar municipal.



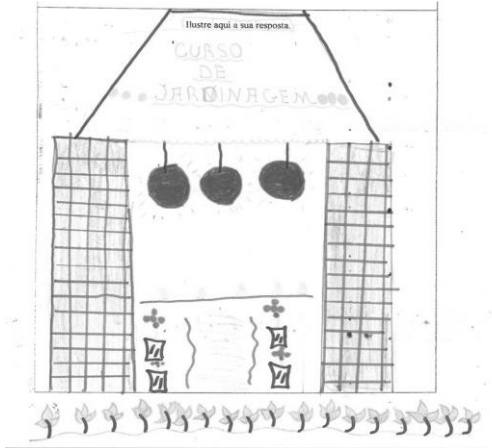


Figura 1: Curso de Jardinagem Comunitária (horta)



Figura 2: Padaria Comunitária (horta)

Apontamos que, dentro desse contexto, a comunidade reconhece a coleta regular e seletiva de lixo como ações que já ocorrem e que podem ser computadas como de cunho ambiental educativo. No entanto, destaca a necessidade de se criarem programas de formação para sua população (destaca como um problema, por exemplo, o fato de o lixo ser todo revirado). O recolhimento de óleo para reciclagem também merece um destaque como uma reivindicação dessa população, já que, para ela, é preciso dar orientação e realizar uma fiscalização mais eficaz (bares e barracas que jogam o óleo nos ralos). Além disso, a comunidade destaca a necessidade: da limpeza de terrenos e de vias com lixo e entulhos acumulados (para evitar mau cheiro, ratos e insetos), das lixeiras em estabelecimentos comerciais, da fiscalização de áreas abandonadas (como casas e terrenos), da fiscalização da destruição do verde, da dragagem e da limpeza dos rios, dos espaços para recolhimento de material seletivo em vários pontos da cidade, do desentupimento de ralos e bueiros – ação permanente (aliada à educativa), da conservação do espaço urbano (limpeza) e de mais garis para coletas e manutenção (contratados por meio de concurso em vez de terceirização), ações destacadas como fundamentais para o processo de saneamento e limpeza da cidade.

Aliado a essas atividades, iniciou-se o mapeamento das atividades desenvolvidas por cada unidade (ação e objetivo) localizada no Município de Mesquita. Esse levantamento permitiu perceber o que as escolas e a comunidade do entorno realizavam.



Logo, percebeu-se que quase todas já trabalhavam com projetos de Educação Ambiental, mas eram trabalhos dispersos nas ações isoladas das escolas, caracterizando a ausência de um projeto ou de um plano municipal que contemplasse e garantisse essa inserção. Muitos desses trabalhos tratavam de atividades que envolviam a coleta de lixo, as oficinas de reciclagem, a compostagem, a confecção de brinquedos, entre outros, porém, de forma isolada, isto é, eram ações da comunidade, envolvida com a própria escola.

Por meio do mapeamento das ações realizadas pelas/nas escolas, conseguimos visualizar essas atividades incluindo-as no Programa de Educação Ambiental do Município, agora como uma ação concreta da Prefeitura, como norteamento para as ações em curso e para as que necessitam de implementação e garantia de manutenção de aprofundamento, em especial no campo escolar. Desse modo, esse mapeamento proporciona a reflexão acerca de mudanças concretas no município, as quais possam realmente ser viabilizadas como políticas públicas e não mais como ações isoladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a comunidade identifica como *ações concretas* de Educação Ambiental em nosso município?

Estamos longe de estabelecer o ideal para um Programa de Educação Ambiental eficaz para o município; entretanto, acreditamos que isto seja um processo já incipiente em Mesquita, junto com a fundação e com o crescimento da cidade, que, bastante jovem, possui apenas 11 anos de existência<sup>1</sup> nessa condição.

A legislação prevê que todos os municípios se envolvam na elaboração da Política e do Programa de Educação Ambiental. O município de Mesquita se adiantou e elaborou ambos por meio de um processo de construção que partiu do envolvimento e da experiência da comunidade.

Várias ações foram e continuam sendo realizadas no município, porém, agora, estão previstas e reconhecidas a partir do Programa de Educação Ambiental. A Lei prevê que o município deve estimular o desenvolvimento de tais atividades, nos três eixos: (a)

<sup>1</sup> Mesquita foi emancipada e elevada à condição de município em 25 de novembro de 1999. Até então pertencia ao município de Nova Iguaçú.



formação em Educação Ambiental; (b) produção e difusão de informações; e (c) gestão e Educação Ambiental na política pública.

As contribuições vindas dessas análises apontam para uma questão fundamental: a relevância de uma Educação Ambiental escolar que esteja profundamente ligada ao plano de educação municipal em construção e consolidação e que prime pela garantia de formação permanente de seus professores e de suas condições de trabalho, pela interlocução e pela formação da comunidade escolar e seu entorno e pelo fortalecimento do caráter público e universal dessas políticas. Sobretudo, trata-se de uma Educação Ambiental que busca consolidar a Educação Ambiental municipal e a construção das bases para uma sustentabilidade efetivamente democrática no município.

Tais desafios se acentuam quando o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental traz um norteamento que pede acolhimento e tratamento no âmbito de toda a comunidade escolar, em sua forma ampliada, pois a Educação Ambiental, em tais Diretrizes, do artigo 3º ao 6º:

[...] visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído; a Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza; a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica; e a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012)

Várias questões se despontam para a próxima etapa do trabalho: O que a comunidade identifica como ação de Educação Ambiental necessária a nossa comunidade? Como viabilizar que os três eixos de atuação ocorram efetivamente? Como garantir que as escolas participem efetivamente do Programa de Educação Ambiental, não como atividades comemorativas e/ou isoladas, e sim como dinamizadores de uma Educação Ambiental crítica? Estas questões parecem ser desafios e tarefas mais que urgentes, uma vez que consolidadas na perspectiva da visão coletiva de uma comunidade escolar ampliada.



## REFERENCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2000.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** Vol. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2 de set. 1981.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 17 fev. 1986. Seção 1, páginas 2548-2549.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 237, de 19 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 22 dez. 1997a. Seção 1, páginas 30841-30843.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Seção 1, página 13.





\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999a. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3. ed. Brasília: MEC/MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, página 70-71.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ANPOCS, 1995.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: temas em meio ambiente. Vol. 1. Duque de Caxias: Editora UNIGRANRIO, 2000.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. **Notas de aula**. Rio de Janeiro: DPGE, UFRJ, mar./jul. 2008.

LOUREIRO, C. F. B. O primeiro ano do GT Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): um convite à reflexão. **Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jul. 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007a.



\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** [Coord. Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M. F. de C. (Org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** São Paulo: Ed. Annablume, 2008a. p. 13-56.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: DIFEL Difusão Editorial S.A, 1985. V. 4.

MESCHKAT, K. Una crítica a la ideología de la sociedad civil': In: HENGSTENBERG, K. K; MAIHOLD, G. (Eds.). **Sociedad Civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad.** Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1999. p. 39-46.

MESQUITA. Lei nº 601, de 29 de dezembro de 2009. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Mesquita, 29 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Prefeitura Municipal de Mesquita.** Disponível em: <[www.prefeiturademesquita.gov.br](http://www.prefeiturademesquita.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa Municipal de Educação Ambiental – ProMEA.** Mesquita, RJ: PMM/SEMUAM/UFRRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2/2012. **Diário Oficial**, Brasília, 18 jun. 2012. Seção 1. p. 70.



RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.325, de 17 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental e complementa a lei federal no 9.795/99 no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1999.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO: um olhar sobre os programas de educação ambiental empresarial nas escolas

Patrícia de Oliveira Plácido<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste estudo, parte-se do princípio de que a questão ambiental é tema e preocupação da sociedade contemporânea. Observa-se uma visão fragmentada e neoclássica da crise socioambiental, desconsiderando que os processos de produção, a distribuição e o consumo de mercadorias decorrem de uma apropriação privada de bens comuns/coletivos. A Educação Ambiental ganhou proporções significativas no contexto escolar, como um dos mecanismos de superação da crise socioambiental, e de modo crescente, empresas se envolvem com ações e projetos de E.A. junto às comunidades de seu entorno e às áreas impactadas por suas atividades, tendo incursões, quanti-qualitativas significativas, com a criação de parcerias, em específico, com as escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação ambiental escolar – empresa – parceria público-privado

**ABSTRACT:** In this study, it is assumed that the environmental issue is the theme and concern of contemporary society. There is a fragmented and neoclassical vision of social and environmental crisis, disregarding that the processes of production, distribution and consumption of goods are of private ownership of goods commons. Environmental education has earned significant proportions in the school context, as one of the mechanisms for overcoming the crisis and increasing social and environmental companies engage with actions and projects of E.A. communities of their environment and the areas impacted by its activities and incursions, quantitative and qualitative, with the creation of partnerships, in particular, with the schools.

**KEYWORDS:**

school environmental education – company – public-private partnership

<sup>1</sup> Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)





## QUESTÕES INICIAIS

De acordo com Leff (2003, p. 15), “[...] esta crise ambiental é a crise do nosso tempo” e, é, portanto, uma crise civilizatória. Sob a perspectiva marxista, pode-se caracterizá-la como estrutural e societária, pois suas raízes se aprofundam nas relações de produção capitalistas que determinam as relações econômicas e políticas, pressupondo, para a perpetuação do acúmulo de capital, a exploração dos homens e da natureza (RIOS, 2011). Surgem então inúmeras tentativas de superação, e em resposta a essa problemática, emerge no imaginário social a Educação Ambiental, especificamente nos espaços formais de ensino, como um movimento salvacionista.

Ainda dentro desse debate, pensa-se ainda a luta pela preservação ambiental, sobretudo no formato da Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e estimula a participação de instituições públicas e privadas, incentivada pelo Poder Público federal, estadual e municipal, para o desenvolvimento de programas de Educação Ambiental em parceria com a escola, com a universidade e com as organizações não governamentais.

Nessa conjuntura, o setor produtivo precisa responder a essa demanda social, seja por questões de licenciamento e certificações, seja por assumir sua responsabilidade socioambiental, valorizado um clamor generalizado e superficial pela preservação da natureza e estendido suas ações por meio de programas de Educação Ambiental. Para Guimarães (2006), a crise socioambiental é a crise de um modelo de sociedade e de seus paradigmas, modelo que nos apresenta um caminho único a seguir. Colaborando com a reflexão sobre crise socioambiental e sobre esse caminho único, Santos (2008, p. 36) afirma que:

[...] o mesmo sistema ideológico que justifica o processo da globalização e o considera como único caminho acaba impondo uma visão da crise e a aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser a mesma.

Segundo Pinto e Zacarias (2010), esse perfil economicista pode ser reconhecido a partir de uma visão reformista e liberal, que percebe os problemas ambientais como um



mau funcionamento no sistema e advoga pela necessidade de adotar um novo estilo de desenvolvimento, agora “sustentável”, por meio de mecanismos do mercado, como: ecoeficiência, certificações ambientais e protocolos diplomáticos no âmbito da política externa. Assim, diante da crise ambiental, as soluções estariam sob o prisma da adaptação, e não da transformação.

E, além de sugerir a adaptação, a visão reformista dissemina um consenso universal sobre a responsabilidade da sociedade diante da crise posta. Segundo Layrargues (2002, p. 12):

Se a crise ambiental é planetária e absoluta, teoricamente ela atinge a todos os seres humanos indistintamente. Então, aqui se unifica os interesses em torno de uma pauta mais urgente, que é a salvação do planeta. Mas a estratégia discursiva só se completa e se torna unanimemente aceita quando se anuncia que, além de vítimas, todos também são responsáveis de forma igualitária pela crise ambiental [...]. Dessa forma, consolida-se um consenso universal apaziguador, pois assim, as vítimas não mais poderiam responsabilizar os culpados, já que todos são iguais perante a ‘catástrofe ecológica’.

Dessa maneira, a natureza sofre progressiva degradação por parte dos detentores dos meios de produção, os quais se apropriam dos recursos naturais (embora estes sejam legalmente apresentados como um bem comum). E, em razão disso, tal degradação é cada vez mais desigualmente ‘distribuída’ por entre a sociedade.

Na visão econômica da crise socioambiental, os mecanismos de legitimação da hegemonia econômica e empresarial, nos diversos setores da sociedade, utilizam do discurso do “desenvolvimento sustentável”, baseado nas soluções tecnológicas – que não passam de iniciativas mercadológicas do sistema – para solucionar a crise e difundir a ideia de que as grandes empresas fazem “algo” pelo meio ambiente, convencendo a sociedade de que, segundo a lógica do capital, a solução provém da utilização de tecnologias ditas “limpas”.

Assim, de modo crescente, empresas se envolvem com ações e projetos de Educação Ambiental junto às comunidades de seu entorno e às áreas impactadas por suas atividades, tendo incursões, quantitativa e qualitativamente significativas, junto às populações com a criação de parcerias, em específico, com as escolas.



## PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Durante a década de 1990, década em que se intensificou a globalização, vários segmentos da sociedade indicaram a educação escolar como uma via fundamental do desenvolvimento econômico. Tal crença, materializada via projetos, propostas e planos, é um movimento em pauta até hoje nas agendas governamentais de diversos países. Uma de suas formas de consolidação são as políticas públicas, que incentivam a intervenção do setor empresarial na escola pública.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais, especialmente para a América Latina e para o Caribe, foram influenciadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Cepal, entre outros, que recomendam maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Com isso, o período em voga estimula a reflexão sobre a consolidação da parceria público e privado, mercado e Estado, empresas e escolas, tendo em vista que a investida do setor empresarial na escola pública se intensificou no Brasil na década de 1990.

Assim, diante das peculiaridades do atual contexto, o cotidiano da escola tem corroborado com novas formas de materialização da hegemonia do capital, mediadas pelo setor empresarial. Logo, Loureiro (2006) alerta para a necessidade de enfrentamento desse contexto, em que a educação serve fundamentalmente para fins instrumentais e para atender às demandas de mercado. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a educação, erigida como ponte entre o passado e o futuro, constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento às reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho. Ainda consoante a mesma autora:

Por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que, se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal. Nessa conjuntura, as empresas são estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais das mais diferentes modalidades, não raro com o apoio financeiro governamental [...]. o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção, quanto pela sociedade. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a



iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional [...] a iniciativa privada tornou-se assessora da reforma educacional, e várias empresas inauguraram parcerias com escolas públicas e privadas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 97).

Dessa forma, as grandes empresas ultrapassam seus muros e atuam nas escolas, movidas pelas políticas educacionais propostas pelo Estado, além de modelá-las de acordo com as necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, Giroux e Simon (2009, p. 93) afirmam:

A reforma educacional foi associada aos imperativos das grandes empresas. Sob essa perspectiva, as escolas passaram a ser áreas de treinamento para os diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo. Essa ótica associa à exigências de uma formação tecnocrática e especializada.

Para entender melhor como as políticas públicas do Estado contemporâneo possibilitam a atuação da empresa na escola, é de suma importância compreender a indissociabilidade entre Estado e Capital, uma vez que o Capital, representado pelo Banco Mundial, por exemplo, atua como principal regulador da economia mundial a fim de garantir a circulação de mercadorias, a livre concorrência e a sustentação da sociedade capitalista.

Consoante Rodrigues e Guimarães (2010, p. 18):

Em resumo, nessa conjuntura de hegemonia da perspectiva do Estado subserviente ao Capital, as políticas educativas se enquadram na mencionada lógica do mercado. O Banco Mundial dita as “regras” e as políticas educativas devem segui-las, a fim de adequarem-se aos padrões hegemônicos. Logo, a escola gera capital humano para atender o mercado, ao mesmo tempo em que o capital modifica as estruturas pedagógicas, quando se reconfigura para manter a sua dominação.

Martins e Neves (2010) fazem uma análise importante sobre o aumento significativo da influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais a partir do novo período político. De acordo com as autoras:

A reforma educacional conduzida pelos organismos internacionais contribui na formação dos novos intelectuais de tipo americano quando viabiliza um maior estreitamento entre educação escolar e produção; amplia e diversifica as oportunidades de certificação escolar; redefine os patamares mínimos para o exercício de funções intelectuais; possibilita a materialização de nova cultura cívica, baseada em um associativismo colaboracionista; ou mesmo quando desenvolve valores que impulsionam soluções individualistas ou grupistas na resolução de questões relativas ao trabalho e à vida. Essas reformas





educacionais, de maneira geral, estimulam a inserção política do novo homem coletivo nas práticas voluntárias de ações de “responsabilidade social”, práticas estratégicas na consolidação do novo padrão de sociabilidade e da nova pedagogia da hegemonia. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 36).

Na realidade específica do Brasil, pode-se citar, como uma dessas políticas, a Lei de Incentivos Fiscais, que permite às empresas a destinação de parte de seus recursos às ações voltadas para a educação, para a arte e para a cultura, com a dedução no imposto de renda (BRASIL, 1995). Então, utiliza-se o trabalho de parceria como um instrumento de marketing da empresa e, conseqüentemente, como uma forma de assegurar sua legitimidade e de produzir sua imagem com “responsabilidade social”, acrescida da preocupação ambiental, denominada “responsabilidade socioambiental”.

De certo modo, ao analisar as políticas públicas que materializam a relação empresa-escola a partir da Educação Ambiental, conquanto superficialmente, observa-se que a Política Nacional de Meio Ambiente (PNUMA), por exemplo, estabelece a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino formal e nos processos junto às comunidades (BRASIL, 1981). Na Constituição Federal de 1988, no artigo 225, a Educação Ambiental aparece como instrumento de garantia da participação social na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1988). E, já em 1999, com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental, estimula a participação de empresas públicas e privadas incentivadas pelo Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, para o desenvolvimento de programas de Educação Ambiental em parceria com a escola, com a universidade e com as organizações não governamentais (BRASIL, 1999). De modo complementar, em seu decreto regulamentador, nº 4.281, no artigo 6º, é estabelecida a obrigatoriedade do cumprimento de atividades de Educação Ambiental no licenciamento e nas demais atividades potencialmente poluidoras (BRASIL, 2002), o que tem sido a base de elaboração das políticas estaduais e municipais. Ademais, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) apresenta, como uma de suas diretrizes, o envolvimento dos agentes estatais e privados na implementação da Educação Ambiental em todos os setores sociais e em todos os espaços pedagógicos formais e não formais (BRASIL, 2005).



Dessa forma, o desafio posto à educação se torna maior diante das políticas públicas inebriadas da lógica capitalista, distanciando as possibilidades de transformações sociais e inserindo no cotidiano escolar a ideia da homogeneidade e da harmonia entre os interesses materializados na relação entre os sujeitos da escola pública e as grandes empresas privadas.

Dessa maneira, Rodrigues e Guimarães (2010, p. 14) reforçam:

E é nessa conservação das relações sociais, por meio do reprodutivismo capitalista, que em a se manifestar hipocritamente um “novo Neoliberalismo”, de “rosto humano”, que se utiliza das políticas públicas e, logo, do Estado para melhor relacionar o público e o privado mantendo-os em “harmonia”, em “coesão”.

Desse modo, a construção de uma nova sociabilidade, pautada na participação como colaboração de todos em prol de uma harmonia social, ocorre sob a batuta do Estado educador, em duas frentes fundamentais: a educação política, difundida pela crescente atuação social empresarial no país, e a educação escolar das novas gerações de trabalhadores e cidadãos brasileiros (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Portanto, vale aprofundar o entendimento acerca da educação na sociedade atual. A educação é um lugar também de disputas de sentidos e interesses. Ou ela está a serviço da transformação e da emancipação dos sujeitos ou corrobora para com a alienação e para com a perpetuação da ordem vigente. De acordo com Martins e Neves (2010), na concepção gramsciana de intelectuais, a escola se constitui no espaço e é instrumento estratégico de formação dos intelectuais profissionais da cultura urbano-industrial. Quer para conservar, quer para transformar as relações sociais vigentes, a escola, em diferentes níveis e modalidades, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura nas sociedades ocidentais.

Assim, Leroy e Pacheco (2006, p. 34) salientam:

É preciso entender antes de mais nada o papel representado pela educação na construção da crise... se desejamos resgatar seu contrário: as possibilidades, o papel e a importância que ela necessita desempenhar no enfrentamento dessa mesma crise. Vale ressaltar que essas duas tarefas – a adaptativa e a transformadora – não se excluem totalmente. Precisamos sobreviver no dia-a-dia, o que leva à necessidade de alguma forma nos “adaptarmos”; mas isso não determina que nos submetamos a leis espúrias deste mundo em que vivemos.



A escola é um espaço privilegiado de organização social. Segundo Layrargues (2006), nenhum outro aparelho ideológico de Estado possui, à sua disposição, uma audiência tão numerosa e por tanto tempo disponível a seus efeitos. Afinal de contas, o sistema de ensino se encarrega da transmissão das ideologias para o futuro, pois recebe as futuras gerações do sistema social e as prepara não apenas para compartilhar das regras de convívio social culturalmente construídas, mas também para assumir seus respectivos papéis sociais nas sociedades modernas, no mundo do trabalho, nas relações produtivas e mercantis.

Nesse mesmo caminho, Mészáros (2008) aponta que a educação poderia ser uma alavanca essencial para a mudança e para a emancipação dos sujeitos, porém se tornou instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Dessa forma, o autor afirma que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Todavia, Marx e Engels (1998) afirmam que a educação é determinada/determinante pela/da sociedade, e que se educa por meio das relações sociais, tendo ingerência direta ou indireta da sociedade com a ajuda das escolas. Portanto, o que se especula é que muitos desses programas de Educação Ambiental tendem a utilizar um discurso simplório perfeitamente compatível com a lógica de perpetuação do modelo societário gerador de dominação, dicotomias e alienação.

Por ora, importa afirmar que as escolas, principalmente as inseridas no entorno desses empreendimentos industriais e que convivem com os mais diversos conflitos, devem reconhecer, a partir de seus diversos atores, a disputa de hegemonia existente na sociedade. Nesse sentido, portanto, tornar seu espaço um lugar de desconstrução de falsos consensos possibilita a discussão e a construção de novas compreensões acerca da sustentabilidade socioambiental.



## **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO CAPITAL: o empresariamento da Educação**

As ideias apresentadas neste artigo têm, no entanto, a compreensão de realidade e de política como referência para o entendimento das políticas neoliberais educacionais, as quais expressam, ao longo da história, as contradições da sociedade. Desse modo, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana e se adapta aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e os comportamentos que lhes são necessários, uma vez que a escola é um lócus privilegiado.

Seguindo essa lógica, consolidam-se a subordinação da educação às exigências do mercado financeiro e a articulação de um mercado educativo global. Apesar da evidente desigualdade entre as economias mundiais, é nítida a subserviência do governo brasileiro aos ditames dos organismos internacionais, como visto anteriormente, inclusive por meio da naturalização do processo de privatização de todos os setores da vida social, como é comum ao setor educacional. Esses organismos concebem a necessidade de integração dos países periféricos na dinâmica global do capital e veem a educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico.

Nesse mesmo viés, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional, o Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários que desejassem intervir nas políticas educativas.

Na perspectiva de Lima (2002), essas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para professores, já que objetivam a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica hegemônica. Nesse movimento, a educação, como serviço, forma uma cultura empresarial e permite o aprofundamento do processo de “empresariamento” desse setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos e uniformizar conteúdos por intermédio dos currículos flexibilizados.





Consoante Neves e Fernandes (2002, p. 26):

A política neoliberal da educação escolar passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital. Enfim, cabe conformar o trabalhador, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais. Pode-se afirmar hoje, com certa segurança, que a política neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira.

Em suma, pode-se concluir que o Estado brasileiro, assumindo seu papel educador, além de conformar o trabalho simples no espaço nacional e de dividir a responsabilidade de gerir a educação com o setor privado, subordinando a escola à produção capitalista, tem obtido também o consentimento de ideias aos valores e práticas neoliberais e disseminado entre a população um amplo consenso ideológico.

## **PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMPRESARIAL**

Na medida em que emerge cotidianamente a crise socioambiental e em que sua gravidade se aprofunda, a sociedade atual se vê pressionada a apresentar alguns caminhos possíveis para superar tal problemática. Surge, então, a Educação Ambiental, campo da educação aceito e legitimado, quase de forma consensual, pela sociedade. Com efeito, nesse contexto de difusão das ações da Educação Ambiental nas escolas, surgem ações oriundas dos programas de Educação Ambiental empresarial, geralmente vinculados à gestão ambiental das empresas.

Pode-se definir a gestão ambiental como um processo de articulação dos diferentes agentes sociais públicos e/ou privados que interagem com o objetivo de garantir a adequação dos meios de exploração dos recursos ambientais às especificações do meio ambiente, com base em princípios e diretrizes previamente construídos. Para tanto, a gestão ambiental se utiliza de diversos instrumentos, tais como a responsabilidade socioambiental e o licenciamento ambiental. Nessa conjuntura, não se pode associar as ações de responsabilidade socioambiental das empresas aos



condicionantes de Educação Ambiental do licenciamento, que é resultado dessa ação reguladora do Estado.

Os processos de licenciamento são instrumentos de gestão ambiental pública que autorizam e regulam a privatização do uso dos bens ambientais e que podem funcionar como recurso específico ou como processo ecológico. De acordo com Anello (2006), o processo de licenciamento é composto por três etapas principais: a Licença Prévia (LP), a Licença de Instalação (LI) e a Licença de Operação (LO) (BRASIL, 1997). Ademais, tem sido apresentada pelos órgãos ambientais, como um dos condicionantes desses licenciamentos, a realização de programas de Educação Ambiental, com diretrizes pedagógicas cada vez mais alinhadas com a perspectiva crítica, como pode ser visto na citação da Normativa nº 02/2012 do IBAMA:

Nesse sentido, é fundamental que o Programa de Educação Ambiental volte-se para: a) ajudar a compreender claramente a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica em zonas urbanas e rurais; b) proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, atitudes, interesse ativo, aptidões e habilidades necessários à proteção e melhoria do meio ambiente; c) recomendar novas formas de conduta aos indivíduos, grupos sociais e à sociedade como um todo com relação ao meio ambiente, conforme estabelecido pela Conferência Intergovernamental de Tbilisi. (BRASIL 2012, p. 4)

Nesse sentido, causa inquietação a Educação Ambiental promovida nas escolas pelas empresas, cujas concepções e cujos discursos ainda estão latentes, embora se configurem na medida das exigências das legislações em vigor e da própria responsabilidade social empresarial. Dessa forma, os programas de Educação Ambiental podem vir a consolidar práticas de Educação Ambiental Conservadora, tendência que se evidencia, em uma primeira análise acerca dos limites dessas propostas, como exemplo muito recorrente, na pouca ou na inexistente participação dos educadores e educandos na elaboração e na reelaboração dos projetos propostos. Geralmente, as escolas recebem os materiais prontos e o professor acaba apenas por repassar as informações aos alunos que, tecnicamente, reproduzem o que é posto pela organização empresarial.

Em outras palavras, os educadores são chamados de multiplicadores, e estes têm o papel de receber as informações ou as proposições de atividades pedagógicas e repassar a seus outros colegas (não participantes da formação) e alunos. Nessas



práticas, há uma concepção educativa de passividade conservadora implícita, além de os educadores dificilmente serem formados para criticar e para problematizar as propostas e os conflitos socioambientais decorrentes da ação produtiva da empresa, do modo de produção capitalista e de sua organização social. O multiplicador assume, assim, o papel passivo de repassador e, com isso, apesar de agir como um colaborador bem intencionado, não se contrapõe aos discursos e às práticas hegemônicas presentes na sociedade e reproduzidas nas escolas.

De acordo com os ideais freireanos, não há mudança substantiva da realidade sem educação, mas esta não acontece e nem se constituiu no “vazio”, fora das relações sociais (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2006). No que se refere ao teor dos programas de Educação Ambiental empresarial e ao esvaziamento das abordagens das relações sociais historicamente constituídas, Loureiro (2009, p. 24) afirma:

É recorrente no Brasil a execução de cursos e eventos sem um prévio conhecimento e diagnóstico da dinâmica socioambiental do território, dos conflitos e formas de organização social existentes, dos modos de produção e garantia de sobrevivência dos grupos sociais, das culturas e saberes que definem relações e sentidos dados à natureza. Os conteúdos são estruturados sem considerar estas informações e o diálogo com quem é o sujeito do processo educativo, havendo casos identificados de empresas de consultoria ou ONGs contratadas que repetem os mesmos cursos em cenários absolutamente distintos, o que evidencia falta de compromisso com os grupos mais vulneráveis socioambientalmente. O resultado é evidente: conhecimentos inócuos para quem vive em áreas atingidas pelos empreendimentos.

Vale aprofundar a crítica ao “novo discurso empresarial”, quando essas empresas assumem sua responsabilidade socioambiental e, partir dele, desenvolvem programas sociais e ambientais. Assim, Bagnolo (2010, p. 402) afirma:

De um discurso eminentemente capitalista e predatório, vemos a emergência de uma nova empresa, com um discurso também capitalista, mas agora preocupada com o ambiente e com a sociedade. É a empresa socialmente responsável, ou com Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Dentro dessa perspectiva, a partir do momento em que incorpora o social no interior da sua visão de mercado, vemos a empresa ultrapassar as suas fronteiras, por meio dos mais diversos programas sociais e ambientais.

Desse modo, o que preocupa, e aqui se propõe problematizar, é que, quando a Educação Ambiental se torna monopólio de uma empresa, a escola, com seus integrantes, tende a se restringir a uma única visão de mundo. Segundo a crítica de Guimarães (2004), essa visão é um “caminho único”, pois é uma forma de consolidação e



manutenção da hegemonia, possibilitando a reprodução da sociedade e seu modo de produção de acordo com os interesses dominantes. Com efeito, se essa tendência se confirma, podem se estabelecer nas escolas práticas de Educação Ambiental conservadora, principalmente nas que são oriundas dos programas de Educação Ambiental empresarial.

Vale ressaltar que, em sua maioria, os temas propostos ou os projetos elaborados não partem do cotidiano do aluno. São utilizados problemas ambientais “globais” (como o aquecimento global, o desmatamento da Amazônia etc) e se omitem os problemas “locais” (como a poluição dos rios e dos córregos nas proximidades da escola, a destinação do lixo etc.), negligenciando a relação recíproca desses problemas e, sobretudo, despolitizando e desvinculando os problemas ambientais da realidade social em que estão inseridos os participantes desse tipo de curso de formação (BAGNOLO, 2010). Essa prática não considera que o ambiente é o resultado das interações sociais complexas, limitadas e construídas.

Na visão de Loureiro (2009, p. 26):

A ideologia dominante que constitui o discurso oficial de muitos Estados e empresas, reproduzido em programas e projetos de educação ambiental e comunicação social, não evidencia que a compreensão e a percepção da problemática ambiental são distintas conforme os interesses, necessidades, formas de produzir e instituir as relações intersubjetivas de grupos e classes sociais. Para tal concepção reducionista, as não-conformidades de uso podem ser equacionadas tecnicamente (com o avanço tecnológico e do conhecimento científico).

A Educação Ambiental não pode ficar restrita somente ao ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, sobretudo quando estes apresentam o “caminho único”. Segundo Freire (2005), esta é a concepção bancária da educação, cuja única margem de ação que se oferece aos envolvidos no processo é a de receberem informações como depósitos, guardá-las, arquivá-las e, posteriormente, repetir o ciclo de passar e repassar aquilo que receberam. Diante dessa questão, perpetua-se a hegemonia conservadora no fazer educativo, em que os educadores têm uma compreensão reduzida da questão e acabam por reproduzir práticas ingênuas de Educação Ambiental. Nessa perspectiva, Guimarães (2004, p. 123) afirma:

É essa o que chamo de uma armadilha paradigmática que provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e





produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não saberem fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer o pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa do processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador.

Vale enfatizar que essa “armadilha paradigmática” cria mecanismos de reprodução, utilizando-se da crença de que a simples mudança de hábitos, a eficiência tecnológica e as tecnologias limpas do dito e moderno “desenvolvimento sustentável” são suficientes para a “salvação do planeta”. Essa armadilha acaba por corroborar para que os educadores caminhem ingênua e alienadamente, uma vez que se dicotomiza ou simplesmente se exclui a relação dialética entre sociedade e meio ambiente. Dessa forma, a Educação Ambiental de caráter conservador é ideologicamente produzida pela lógica do capital e institucionalizada na escola, onde os professores a reproduzem, caindo na “armadilha paradigmática” tão presente nas práticas escolares, cuja função social, nesse caso, é absolutamente manter e legitimar o *status quo*.

Diante dessas análises, Giroux e Simon (2009, p. 129) constatam:

Decorrem daí as seguintes constatações: as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da “falsa consciência”; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência.

A partir do pressuposto de que há múltiplas tendências de Educação Ambiental, abrem-se caminhos – mais fáceis talvez por seguirem por um caminho pré-determinado –, e essa prática torna-se, hegemonicamente, conservadora. No contraponto, a Educação Ambiental Crítico-Transformadora emerge esperançosa na luta contra tal contexto.

A concepção ou a tendência de Educação Ambiental por um viés crítico analisa as diferentes dimensões emergentes da crise socioambiental na contemporaneidade e considera a perspectiva histórico-crítico-cultural contraposta aos discursos e às práticas hegemônicas instituídas na realidade educacional. Guimarães (2006), Loureiro (2006) e Layrargues (2006) afirmam que a Educação Ambiental Crítica, com a visão emancipatória



e desalienante das condições sociais, é um processo desvelador e desconstrutor dos paradigmas dominantes da sociedade. Essa Educação Ambiental é, portanto, a desconstrução da “armadilha paradigmática” presente no sistema educacional desta sociedade.

Para compreender melhor o papel desconstrutor e desvelador da Educação Ambiental Crítica, Guimarães (2006, p. 26) a define como:

Proposta voltada para um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna com suas “armadilhas paradigmáticas” e engajado no processo de transformações da realidade socioambiental, construtor de novos paradigmas constituintes de e constituídos por uma nova sociedade ambientalmente sustentável e seus sujeitos.

A visão emancipatória da Educação Ambiental Crítica comunga com os ideais de Freire (2005), que afirma que a escola é o lugar onde os homens devem buscar sua emancipação, sua autonomia, onde podem trabalhar suas possibilidades como seres e identificar as amarras sociais que os prendem ou os oprimem, pois ninguém melhor do que os próprios oprimidos para lutar por sua libertação e pela transformação da realidade.

### **Considerações finais**

Frente a essas constatações, que apresentam uma realidade conflitiva por embates ideológicos, juntamente com a vivência dos educadores nesses processos e com suas ressignificações realizadas em seu cotidiano de trabalho, busca-se, neste artigo, construir referências para se pensar essa difusão da Educação Ambiental na sociedade brasileira a partir da aproximação empresa-escola e de suas consequências, suas limitações e suas possibilidades.

Como consequências e limitações, pode-se afirmar que, em sua maioria, esses programas de Educação Ambiental instituídos por empresas não propiciam uma discussão crítica acerca das condições ambientais locais, das condições da saúde ambiental da população do entorno dos empreendimentos empresariais e das condições de segurança e infraestrutura. Eles possuem discursos afinados com as correntes da ecoeficiência, centrando a solução da problemática ambiental na esfera das tecnologias, da eficiência e das ações individualizadas, desconectadas do todo.



A formalização de parcerias que, de fato, em suas ações, contemplem a reflexão da realidade local com seus conflitos e a mobilização dos agentes envolvidos no processo em busca da justiça socioambiental, viabiliza novos arranjos, os quais podem se reverter em conquistas sociais, ambientais, políticas, culturais, e econômicas. Essas dimensões, se equilibradas e integradas, sempre serão fundamentais no equilíbrio das sociedades. Ao alcançar esse objetivo, pode-se inferir que foi alcançada a sustentabilidade tão almejada.

Em suma, com base no que foi apontado até agora, Santos (2008, p. 174) nos oferece uma posição otimista sobre o futuro da relação público-privado, por meio da articulação empresa-escola:

Agora que estamos descobrindo o sentido de nossa presença no planeta, pode-se dizer que uma história universal verdadeiramente humana está finalmente começando. A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana.

## Referências bibliográficas

ANELLO, L. de F. S. de. **A educação ambiental e o licenciamento no sistema portuário de Rio Grande**. Brasília: IBAMA, 2006.

BAGNOLO, C. M. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 401-413, 2010

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

**Diário Oficial**, Brasília, 31. ago. 1981. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6938org.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938org.htm)>. Acesso em: 10. set. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal Brasileira de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, 05 out. 1988.



\_\_\_\_\_. Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995. Altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas, bem como a contribuição social sobre o lucro líquido, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 26 dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 237, de 19 de dezembro de 1997. Dispõe sobre licenciamento ambiental; competência da União, Estados e Municípios; listagem de atividades sujeitas ao licenciamento; Estudos Ambientais, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental. **Diário Oficial**, Brasília, 22 dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 25. jun. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm)>. Acesso em: 23. set. 2011.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Diretoria de Licenciamento Ambiental. **Bases Técnicas para elaboração dos programas de educação ambiental no licenciamento ambiental federal**. Brasília: IBAMA, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Diretoria de Licenciamento Ambiental. **Instrução Normativa nº 02/2012**. Estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental, apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas. Brasília: IBAMA, 27 mar. 2012.





FALLEIROS, I; PRONKO, M. A; OLIVEIRA, M. T. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 93-123.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, Papirus, 2006.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002. p. 159-196.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.



LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 30-71.

LIMA, K. R. de S. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento**. Salvador: Instituto do Meio Ambiente/IMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.



PINTO, V. P. dos S.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, set 2009; fev 2010.

RIOS, N. T. **Educação ambiental em escolas próximas ao Polo Industrial de Campos Elíseos**: a influência do contexto industrial e do risco. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, J. do N.; GUIMARAES, M. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.