

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: ESTUDO DE  
CASO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO (MUNICÍPIO  
DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RIO DE JANEIRO  
– BRASIL).

Marielza Cunha Horta

2016



UFRJ

ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL:  
ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO (MUNICÍPIO DE CAMPOS  
DOS GOYTACAZES – RIO DE JANEIRO – BRASIL).

Marielza Cunha Horta.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Nupem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Giuliana Leal Franco.

Macaé  
Abril de 2016

ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL:  
ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO (MUNICÍPIO DE CAMPOS  
DOS GOYTACAZES – RIO DE JANEIRO – BRASIL).

Marielza Cunha Horta

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Giuliana Leal Franco.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Nupem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Aprovada por:

---

Presidente, Prof.

---

Prof.

---

Prof.

---

Prof.

---

Prof.

Macaé  
Abril de 2016

## DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Maria Angélica da Cunha Horta e Célio Guerra Horta

*(in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Eu nada poderia realizar sozinha...

Muito obrigada a todas as pessoas que colaboraram de forma direta ou indireta com este trabalho, deixo registrado o meu agradecimento com grande reconhecimento pelas valiosas contribuições recebidas.

Gostaria de citar todos os nomes, e expresso aqui minha gratidão, às minhas filhas, Luiza e Juliana, ao Vitinho, aos amigos da vida, em especial à Claudia Corral, ao Eduardo Neiva, Sidnei Santana, Lusia Maria das Graças e Suzely Barcelos (in memorian), aos companheiros budistas do Nichiren Dishonin, aos queridos colegas do Nupem, aos professores que incentivaram a produção desta pesquisa, à minha orientadora Giuliana Franco Leal pela dedicação e interesse e ao Mariano Jager, por acreditar no potencial deste trabalho e me conceder a oportunidade de trabalhar, ampliar e enriquecer a minha experiência.

## Ficha Catalográfica.

H821 Horta, Marielza Cunha.

Análise crítica de um programa de educação ambiental:  
estudo de caso do programa Eco Cidadão (Município de  
Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – Brasil). /  
Marielza Cunha Horta. – Macaé, RJ: UFRJ, 2016.

142 Páginas.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Giuliana Leal Franco.

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ Programa de Pós  
Graduação em Ciências Ambientais e Conservação.

Referências Bibliográficas: f. XX-XX.

1. Educação Ambiental – Campos dos Goytacazes (RJ)  
I. Título. CDD: 372.357

Elaborada pela Bibliotecária Ana Carolina Ribeiro – CRB7-5257.

## RESUMO

### ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO (MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RIO DE JANEIRO – BRASIL).

Marielza Cunha Horta

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Giuliana Leal Franco.

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Nupem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

O Programa Eco Cidadão, objeto de estudo da presente pesquisa-participante é um programa de educação socioambiental que foi implementado no município de Macaé-RJ em 1997. A missão do Programa é contribuir para melhorias da qualidade socioambiental, por meio dos conceitos e princípios da educação socioambiental crítica e da cultura de paz. O Programa atua nas comunidades, reunindo moradores e desenvolvendo atividades de educação ambiental para a busca de soluções coletivas para os problemas socioambientais locais. O objetivo deste estudo foi refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas pelo Programa e a interferência desse processo para a transformação socioambiental. O estudo foi norteado pelos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a educação socioambiental crítica, pela abordagem qualitativa incorporada pela pesquisa participante. A pesquisa foi desenvolvida com membros de três comunidades de Campos dos Goytacazes. Os métodos participativos, a observação participante, a pesquisa de campo e as entrevistas semi-estruturadas foram as categorias de análises utilizadas para identificar e interpretar as mudanças de concepções e atitudes dos participantes relacionadas às questões socioambientais. Percebemos que apesar das dificuldades para implementação de um processo participativo/educativo e da complexidade da problemática ambiental, foi possível constatar que a realização das práticas se constituem em um instrumento capaz de contribuir para a apropriação crítica e reflexiva dos sujeitos para o alcance das melhorias socioambientais, contudo, faz-se necessário o desenvolvimento de um cronograma de atividades intensivo para que suas aplicabilidades e resultados sejam melhores aprofundados e consolidados.

Palavras-chave: educação socioambiental crítica, autonomia, cultura de paz e mobilização comunitária.

Macaé  
Abril de 2016

## ABSTRACT

CRITICAL ANALYSIS OF A PROGRAM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION:  
A CASE STUDY OF THE ECO CITIZEN (COUNTY OF CAMPOS DOS  
GOYTACAZES – RIO DE JANEIRO - BRAZIL).

Marielza Cunha Horta

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Giuliana Leal Franco.

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Nupem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Eco Citizen Program, this research-participant study object is an environmental education program that was implemented in the County of Macaé-RJ in 1997. The program's mission is to contribute to improvements in environmental quality through the concepts and principles of critical environmental education and culture of peace. The program operates in communities, bringing together residents and developing environmental education activities in the search for collective solutions to local environmental problems. The aim of this study was to reflect on the educational practices developed by the Program and the interference of this process for the environmental transformation. The study was guided by the theoretical and methodological assumptions underlying the critical environmental education, the qualitative approach embodied by the participating research. The research was conducted with members of the three communities of Campos dos Goytacazes. Participatory methods, participant observation, field research and semi-structured interviews were the categories of analysis used to identify and interpret the changes in ideas and attitudes of the participants related to environmental issues. We realize that despite the difficulties to implement a participatory / educational and complexity of the environmental issue process, it was found that the realization of the practices constitute one instrument capable of contributing to critical and reflexive appropriation of the subject to the achievement of environmental improvements however, it is necessary to develop an intensive schedule of activities for their applicability and results are better deepened and consolidated.

Key-Words: critical environmental education, autonomy, culture of peace, community mobilization.

Macaé  
Abril de 2016

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PROGRAMA ECO CIDADÃO</b>	<b>18</b>
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	18
2.2	HISTÓRICO RESUMIDO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	20
2.3	EQUIPE DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	24
2.4	PROCESSO AVALIATIVO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	24
2.5	ALCANCES DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	26
2.6	RECURSOS ECONÔMICOS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO	28
2.7	ATIVIDADES DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES	29
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO</b>	<b>31</b>
3.1	PLANEJAMENTO E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS OFICINAS	35
3.2	LOCAIS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES	39
3.3	ÁREAS DE ATUAÇÃO	43
3.4	DESCRIÇÃO DOS BAIRROS	44
3.4.1	Lagoa das Pedras	44
3.4.2	Novo Eldorado	46
3.4.3	Nova Esplanada	47
3.5	OS PARTICIPANTES	48
3.5.1	Números de participantes durante a realização das oficinas	51

<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL</b>	<b>53</b>
4.1	EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO BRASIL	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>CULTURA DE PAZ</b>	<b>80</b>
5.1	AUTONOMIA	<b>84</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>88</b>
6.1	PESQUISA QUALITATIVA	<b>88</b>
6.2	ESTUDO DE CASO	<b>91</b>
6.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	<b>94</b>
6.4	ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	<b>96</b>
6.5	CONSULTAS A DOCUMENTOS	<b>98</b>
6.6	CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	<b>98</b>
6.7	LIMITES E ALCANCES DA PESQUISA	<b>99</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO E RESULTADOS</b>	<b>107</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>129</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>135</b>

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1– Roteiro: Desenvolvimento das ações programadas.	36
Quadro 2 – Cronograma de realização da pesquisa.	98

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente o debate acerca da problemática ambiental em decorrência da apropriação da natureza e das formas indiscriminadas de exploração dos recursos naturais, vem alcançando crescente interesse na sociedade e ocupando novos espaços para a discussão sobre as relações humanas com o meio ambiente. As dimensões dos problemas ambientais em escala global e local vem resultando na mobilização para a busca de soluções para os problemas vivenciados pelas populações de distintas regiões. Essas mobilizações acontecem em diferentes esferas sociais e não se reduzem ao campo das investigações e estudos acadêmicos, mas se expandem amplamente para outros segmentos, que incluem os setores públicos, privados as organizações e movimentos sociais.

Neste contexto, podemos enfatizar que o papel da educação socioambiental vem emergindo num período mais recente, como uma das alternativas para a resolução dos problemas de degradação ambiental, através de ensinamentos para a preservação do ambiente e prevenção dos problemas socioambientais. Essa demanda pela solução de problemas ambientais estabeleceu a educação ambiental como uma nova dimensão da educação que precisa ser praticada na vida cotidiana. Assim, a educação ambiental passou a ser entendida também como educação crítica, política, transformadora e emancipatória, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigirem justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. (REIGOTA, 2006)

Constata-se que os processos de construção para a consolidação da educação ambiental se configuraram, com mais ênfase, no início do século XX. O panorama histórico dos avanços e aspectos considerados mais relevantes acontecidos nesse século apontam para o fortalecimento da educação ambiental na década de 1960.

A publicação de artigos e livros como “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson em 1962, e a “Tragédia dos Comuns” de Garrett Hardin em 1968, foram alguns marcos históricos da nova etapa do pensamento ambiental, as publicações impulsionaram o debate ambiental atingindo um público significativo, principalmente, nos países industrializados e produziram discussões sobre a necessidade de reflexões em torno dos temas padrões de consumo e produção, poluição, degradação, qualidade de vida, entre outros. O termo “meio ambiente” passou a designar a soma das condições externas que

dão sentido à vida, de modo que, tanto a natureza quanto o homem fossem entendidos como partes integrantes deste meio ambiente, relacionados entre si e com outros seres e espécies. A evolução do conceito de meio ambiente foi decisiva para a compreensão do protagonismo dos indivíduos no meio em que vivem e atuam.

Outros marcos históricos importantes a serem citados, ao longo do século XX, correspondem a elaboração de documentos, tratados e acordos em favor da prática educativa ambiental, o primeiro documento a respeito das questões ambientais e dos limites para o desenvolvimento humano, foi publicado em Roma, no ano de 1968 e intitulado “Os limites do crescimento”. Esse documento teve como objetivo central examinar um complexo de problemas que afetavam os povos de todas as nações no período vigente. Já no ano de 1972, ocorreram eventos decisivos para a abordagem ambiental, o tema da sobrevivência da humanidade foi a pauta de discussão durante a “I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente” em Estocolmo.

Nessa referida Conferência, a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos naturais foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais (TOZONI-REIS, 2006). A Conferência gerou a “Declaração sobre o Ambiente Humano” e estabeleceu um “Plano de Ação Mundial” recomendando o estabelecimento de um “Programa Internacional de Educação Ambiental.” A recomendação de número 96 da “Declaração de Estocolmo,” reconheceu que a educação ambiental tem uma “importância estratégica” na busca pela qualidade de vida (GRÜN, 1996). Seguindo essa recomendação da Conferência de Estocolmo, realizou-se em 1975 o “Encontro de Belgrado” promovido pela Unesco e Pnuma.

Este evento culminou com a formulação da “Carta de Belgrado” e de acordo com Dias (2004), a carta continha os princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental, entendida como contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltadas para os interesses nacionais.

Posteriormente, em 1977, a “I Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental”, em Tbilisi, foi organizada pela Unesco e Pnuma, e concluiu a primeira fase do “Programa Internacional de Educação Ambiental” que definiu objetivos, características e as estratégias pertinentes para os plano nacional e internacional da Educação Ambiental.

E no ano 1992, na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento”- conhecida como “Rio 92”,

em que cidadãos de mais de 170 países reuniram-se e assinaram tratados e acordos, incluindo o tratado que reconhece o papel central da educação para a “construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, requerendo para isso “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. DIAS (2004, p.4)

No contexto do Brasil, podemos considerar como pontos marcantes do processo de construção, de visibilidade e das diretrizes nacionais para a educação ambiental, a legalização da Educação Ambiental que tornou-se lei em 27 de abril de 1999 e a Política Nacional de Educação Ambiental que foi criada pela lei 9.795 e em seu 1º artigo, define a Educação Ambiental como um conjunto de processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

É importante destacar que a ampliação do conceito de meio ambiente que passou a enfatizar que a natureza integra uma complexa rede de relações que se entrecruzam continuamente, foi fator que incidiu em mudanças de concepções, um exemplo desses processos de mudanças conceituais foi a Constituição Federal brasileira, que definiu no artigo terceiro da Lei Federal no 6.938/81 (já alterada pela Lei Federal 7.804 de 18 de julho de 1989) o termo meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rega a vida, em todas as suas formas”.

Outro ponto importante partiu da intenção do Ministério da Educação (MEC) de apoiar as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo das escolas e contribuir para a formação dos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que “prevê a educação ambiental como uma diretriz para o currículo da Educação Fundamental”. Em conformidade com esse propósito, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em sua proposta “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, a educação ambiental contemplada no tema transversal Meio Ambiente”, e, orientada para ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Para Reigota (2006), a educação ambiental pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade, o meio natural, e as relações sociais, contudo sem deixar de lado as suas especificidades.

A partir da década de 1980, período marcado pela expansão das práticas de educação ambiental na sociedade, foram surgindo um grande número de projetos, ações e programas, representados por uma diversidade de interesses, conceitos, práticas e metodologias, voltados para educar ambientalmente os indivíduos de comunidades, escolas, empresas, instituições públicas e privadas para alcances de melhorias socioambientais em nível global e local. No entanto, a apresentação dos resultados de muitas práticas empreendidas, conforme algumas publicações e constatações são por vezes, confusos em sua leitura, reduzidos, submetidos a valores e visões diferenciados, classificados quantitativamente e medidos por uma diversidade de métodos. Entendemos que é importante discutir algumas dimensões e realizar pesquisas para que estas questões sejam satisfatoriamente respondidas.

Nessa perspectiva a presente pesquisa-participante, tem o objetivo de descrever densamente processos educativos de ação ambiental, identificando as mudanças de concepções e atitudes dos indivíduos participantes e as possíveis repercussões ambientais decorridas desses processos. O objeto de estudo definido foi o Programa Eco Cidadão, um programa de educação socioambiental, implementado inicialmente no município de Macaé- Rio de Janeiro em 1997 e atualmente em desenvolvimento no município de Campos dos Goytacazes (RJ). A referida pesquisa abrange três áreas de atuação do Programa Eco Cidadão, nos bairros Comunidade A, Comunidade B e Comunidade C, situadas no município de Campos dos Goytacazes- Rio de Janeiro, por um período de 24 meses, entre os anos de 2014 a 2015.

A dissertação foi estruturada em 5 capítulos.

Sendo que o Capítulo- 1, intitulado Programa Eco Cidadão, objeto de estudo da referida pesquisa-participante, apresenta descrições detalhadas sobre os processos que constituíram a trajetória, a formulação e reformulação dos objetivos, as características, as práticas implementadas, os procedimentos metodológicos, os recursos econômicos utilizados, os limites e os alcances do Programa e as formulações e fundamentos teóricos que embasaram as concepções e atividades desenvolvidas pelo Programa desde a implementação da iniciativa até o presente período.

O Capítulo- 2 apresenta as Referências Teóricas, de acordo com reflexões e pensamentos dos autores pesquisados, bem como, os eixos temáticos estruturados, que se constituem nos princípios e valores da educação socioambiental crítica, dos conceitos da cultura de paz, da mobilização comunitária e da autonomia cidadã.

O Capítulo- 3 aborda os aspectos metodológicos da pesquisa participante, os métodos participativos adotados para a realização da investigação. Este capítulo explica a dinâmica da pesquisa participante, os métodos qualitativos, o cronograma de atividades, os processos da observação participante, a coleta de dados, etapas de execução, o panorama geral dos perfis dos participantes, os limites e alcances da pesquisa, as áreas de atuação, as características e aspectos relevantes identificados durante o período correspondente aos anos de 2014 a 2015.

O Capítulo- 4 referente à Discussão dos Resultados, aborda as reflexões e interpretações dos resultados da pesquisa. As análises realizadas partem dos resultados das entrevistas semi- estruturadas, da observação participante.

Por fim, as conclusões apresentam as principais considerações finais relacionadas as reflexões, comparações, observações e resultados obtidos durante os processos da pesquisa-participante.

## **2. PROGRAMA ECO CIDADÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Programa Eco Cidadão, objeto de estudo de caso único da presente pesquisa-participante. A apresentação a seguir, consistirá na descrição de um breve histórico da experiência desenvolvida ao longo da trajetória do Programa, das características, dos locais de atuação, das práticas desenvolvidas, dos participantes da iniciativa, dos pressupostos teóricos e dos objetivos.

Os objetivos centrais do Programa visam a promoção de um conjunto de valores determinados pela educação socioambiental crítica, vertente da educação ambiental que além dos objetivos de educar para a preservação do meio ambiente, propõe estimular a reflexão, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento comunitário, a formação da cidadania, a construção da participação popular política para o alcance de melhorias das condições socioambientais.

## 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

O desenvolvimento do trabalho se dá através da implementação de processos de aprendizagem para a construção de novas concepções sobre as relações entre sociedade humana e ambiente/ natureza. Os pressupostos teóricos, filosóficos, políticos e as abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam as práticas educativas desenvolvidas pelo Programa, foram estabelecidos a partir de reflexões e fundamentos da pedagogia crítica que estabelece suas bases na interpretação e problematização crítica da realidade social.

Neste sentido, entendemos que a pedagogia crítica em educação ambiental articula a educação como processo de formação humana com a concepção de ambiente compreendido como “síntese de múltiplas determinações” (SAVIANI, 2005<sup>a</sup>) e que os conceitos e as propostas da Educação Ambiental crítica são pertinentes aos pensamentos, percepções, anseios e objetivos definidos para execução das práticas desenvolvidas pelo Programa. Sendo assim, a influência de alguns pensadores críticos foi determinante para o embasamento teórico e para a prática de atuação, destacada pela formulação e adoção de estratégias pedagógicas dirigidas à emancipação, libertação e conseqüentemente, à autonomia dos sujeitos. É importante ressaltar que entendemos a autonomia num sentido mais amplo, como fundamento para a superação de condições que oprimem os sujeitos.

A teoria crítica desta modalidade de Educação Ambiental possui um caráter transformador e emancipatório que considera que as relações sociais e ecológicas são integradas, e que uma leitura crítica e analítica da sociedade, vista na sua totalidade, propicia que os sujeitos construam uma visão mais ampla das relações sociais e do ambiente em que vivem. Dentro desta perspectiva, outro ponto de partida para fundamentação teórica do trabalho, foram os conceitos de mobilização social comunitária que, de acordo com a interpretação de TORO (2004), a mobilização comunitária ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade, ou sociedade, decide e age com um objetivo comum, buscando cotidianamente resultados decididos e desejados por todos.

Outro ponto de referência teórica foi baseado nos valores da cultura de paz, compreendida como um processo formativo em permanente construção, que visa educar

para o exercício do diálogo, que consiste no saber ouvir, no saber respeitar opiniões, no saber ser tolerante ao que parecer diferente, na aprendizagem da adoção de práticas cooperativas que visam a busca de soluções comuns para os problemas coletivos, da solidariedade, entendida como responsabilidade recíproca, ou como co-responsabilidades, da consciência da coletividade e coesão social, que proporciona a redução das desigualdades de oportunidade, e políticas de reconhecimento, conjugadas com a redistribuição e do acesso dos cidadãos aos direitos básicos e os deveres para o cumprimento de seus compromissos.

O intercâmbio de conceitos e a abordagem de temas associados aos valores da educação para a cultura de paz e da educação socioambiental crítica, possibilitaram a ampliação de reflexões teóricas e da percepção dos processos desenvolvidos. ADAMS (2003) enfatiza que a cultura de paz é ponto de partida para a cooperação, os direitos humanos, a solidariedade, a participação democrática e para a construção do desenvolvimento sustentável. E ainda, segundo ADAMS, a educação para a paz está intrinsecamente relacionada com a resolução pacífica de conflitos sociais e ambientais e a aprendizagem de prevenir, dialogar e buscar soluções viáveis para os problemas coletivos.

A cultura de paz tem como fundamentos teóricos que a sustenta, uma concepção muito mais ampla do que a ausência de guerras e a resolução de conflitos armados. Os objetivos contemplam, sobretudo, o desenvolvimento social, incentivando a plena participação popular, o respeito aos princípios democráticos, a criação de novas formas de solidariedade, o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Além do mais, segundo Adams, a cultura de paz constitui um terreno fértil para que se possa assegurar valores fundamentais da vida democrática, bem como, a igualdade de gêneros, a justiça social, a preservação ambiental e a participação política de cada cidadão, propostas em consonância com os objetivos e características presentes no trabalho realizado.

## 2.2 HISTÓRICO RESUMIDO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

O Programa Eco Cidadão foi implementado em 1997 no Município de Macaé, Rio de Janeiro, Brasil. A trajetória do presente Programa foi iniciada no ano de 1997 por meio do convite recebido pelo então, prefeito da cidade de Macaé, Sylvio Lopes. O convite consistia em implementar um projeto de educação ambiental, que fora elaborado

por minha pessoa e que se desenvolveria sob minha coordenação. O objetivo central das atividades a serem realizadas era educar ambientalmente os cidadãos para incluí-los no processo de manutenção da limpeza urbana.

Nesta ocasião, o objetivo do prefeito de Macaé, em relação ao projeto proposto, era de diminuir a geração e a disposição inadequada do lixo urbano e, assim, melhorar a qualidade de vida da população. No entanto, no início da implementação do Programa algumas reflexões acerca do trabalho que seria desenvolvido foram determinantes para o delineamento do planejamento das ações a serem realizadas.

Entendemos que a partir destas reflexões foi possível identificar fatores limitantes e as possibilidades para a elaboração de atividades e execução do Programa de acordo como contexto local. Um exemplo esclarecedor desta questão foi verificar que Macaé possui as peculiaridades de cidades que tem similar perfil econômico, a economia vinculada à indústria petrolífera. As informações coletadas resultaram de conversas informais com moradores das comunidades locais. A síntese destas conversas empreendidas, evidenciaram impressões de que a população residente nas comunidades de Macaé, em grande parte, era composta por indivíduos originários de outras cidades e regiões e que se mudaram para a cidade em busca de trabalho, pela oferta de novas oportunidades de emprego, sobretudo na indústria petrolífera local.

Constatamos, através dos relatos obtidos que muitos indivíduos residentes em Macaé, eram contratados temporariamente para trabalharem nas empresas instaladas na cidade e que esses indivíduos se sentiam apenas de passagem pela cidade, outra informação importante sobre este aspecto, refere-se às declarações dadas por indivíduos residentes na cidade que declararam que não gostavam de viver em Macaé e a permanência na cidade era em virtude da questão econômica.

Outras informações coletadas demonstraram que alguns indivíduos viviam transitoriamente nas comunidades, por períodos que variavam entre uma quinzena, 7 dias ou 3 dias durante a semana.

Outro ponto observado foi o uso recorrente do termo “população flutuante” pelos moradores e o significado atribuído por eles, interpretado e justificado pelos mesmos, como sinônimo de não pertencimento à cidade.

Diante da contextualização do panorama local foi possível perceber que as variáveis, a diversidade e a complexidade social eram fatores muito presentes na vida

urbana e a falta de harmonia das relações dos indivíduos com a cidade provocavam conflitos, desorganização e divisões internas nas comunidades.

Neste contexto, o planejamento das ações era permeado por indagações de quão responsáveis se sentiam os moradores pela própria configuração da realidade. Quais estratégias a serem utilizadas para abordar a temática ambiental local, e como conscientizar para a concretização das mudanças devidas.

A partir destes questionamentos definiu-se que o trabalho deveria começar partindo de ações de mobilização social, com a adoção de estratégias educativas e criação de mecanismos de intervenção que estimulasse a reflexão dos indivíduos sobre vínculos afetivos com a cidade, sobre o interesse pelos temas coletivos e as consequências das atitudes que poderiam incidir na ausência de participação popular para a busca de melhorias da vida urbana, ou na participação ativa e consciente para as transformações no meio urbano.

Percebeu-se que era necessário conscientizar os indivíduos das comunidades abordando os temas cidadania, solidariedade e participação política e por meio da conscientização dos indivíduos, alcançar os objetivos para a transformação socioambiental local. Neste caso, no entanto, percebia-se que o particularismo e a indiferença com a cidade, por parte de grande parcela de indivíduos, eram os maiores desafios observados e a necessidade de enfrentá-los tornava-se crucial para o alcance dos resultados propostos.

Portanto, a partir destas análises, foi possível fazer uma revisão dos objetivos e dos pressupostos teóricos que foram definidos a partir das teorias e reflexões de pensadores que reafirmam e defendem os pressupostos da educação ambiental crítica que em sua concepção, reforça a construção de uma sociedade autônoma e participativa.

Nesta etapa de planejamento, o referido projeto foi denominado Projeto Eco Cidadão e iniciou suas atividades com uma agenda intensa e diversificada, as atividades eram interativas e de caráter educativo (palestras, oficinas temáticas, campanhas educativas e preventivas, abordagens corpo-a-corpo, distribuição de materiais didáticos, exposições multimídias, oficinas artísticas, atividades lúdicas, eventos temáticos, seminários, debates, caminhadas, entrevistas, mini-cursos) que abrangiam amplamente os setores da sociedade local, além das escolas, foco de atuação prioritária, as ações eram desenvolvidas em empresas, órgãos públicos, espaços públicos, praças, ruas,

avenidas, praias, rodoviária, mercados, lojas, postos de gasolina, pontos de ônibus, pontos de taxi, e outros.

A atuação também se estendia aos grupos excluídos social e economicamente, inserindo como participantes da iniciativa, os catadores de papel, os garis, os pescadores, os descapacitados, e outros grupos vulneráveis da cidade de Macaé.

À medida que as ações educativas se realizavam, as propostas do projeto se expandiam concomitantemente e uma nova visão se construía, principalmente, relacionada a importância do fortalecimento da prática da educação ambiental crítica que contribuiria efetivamente para os processos de melhorias ambientais, e favoreceria o desenvolvimento local.

Neste contexto, enfatizamos que a equipe do Programa se mantinha ciente das dificuldades e obstáculos para implementação de um processo educativo e participativo que demandaria mais tempo de duração e esforços para a execução das práticas para as análises de resultados.

Cabe destacar que o processo metodológico utilizado e denominado “metodologia participativa”, era um processo construído a partir da observação da realidade, ponto de partida para a definição da execução das atividades a serem desenvolvidas.

A elaboração das atividades contemplava as necessidades, expectativas e demandas coletivas que eram identificadas pelos grupos participantes.

Outro ponto relevante a ser mencionado, era o foco de atenção da equipe para estimular debates junto aos participantes sobre os temas cotidianos vivenciados no meio em que viviam e atuavam, ou seja, “preparar o cidadão, para exigir justiça social, exercer a cidadania nacional e planetária, a autogestão e a ética nas relações sociais e com a natureza”. (REIGOTA, 1992, p.10)

Além das teorias de autores críticos como Reigota, o pensamento do educador Paulo Freire, merece destaque, pois seu pensamento fundamentou as bases teóricas do trabalho, orientando a estruturação para a execução das práticas implementadas. De acordo com Freire, “a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Tem que estar presente em qualquer prática educativa, de caráter radical, crítico ou libertador”. (FREIRE, 2000)

Em relação aos processos de conscientização, Freire argumentava, “pensar em conscientização é ir além de um conhecimento de algo que precisa ser modificado, é

preciso que exista a ação libertadora, a conscientização é construída no contexto da ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis. Conscientização envolve ação, e isto implica em tomar posse da realidade por diversos ângulos.” (FREIRE, 1980, p.25), e assim se expressa: “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”.

Vale destacar que a utilização dos métodos participativos permeavam o contexto do trabalho, incluindo os processos internos da equipe, as pautas das reuniões da equipe possibilitavam a construção de uma visão mais aprofundada das atividades, observações e análises, através de técnicas para a discussão, neste sentido, compartilhamos o pensamento da educadora Tozoni-Reis (2006, p. 104), que considera os grupos de discussão uma forma educativa condutora do processo educativo, que busca os conteúdos problematizadores, realiza as discussões, compartilha as descobertas, definindo as atividades e os temas geradores, como um ponto de partida para a decodificação das sílabas e, principalmente, a decodificação do mundo social, histórico, político e cultural. E nesta direção, os processos de desenvolvimento das atividades decorriam de forma dinâmica e vigorosa, um dos métodos para superação das dificuldades era de identificação e valorização das possibilidades e fortalezas dos processos implementados.

### 2.3 EQUIPE DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

A equipe do Programa era composta por pessoas voluntárias e por técnicos contratados de acordo com as necessidades que surgiam durante os processos. É importante citar que a administração e funcionamento do Projeto eram desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais especializados, contratados temporariamente para prestação de serviços, principalmente, para atuarem nas etapas de planejamento, monitoramento, avaliação e comunicação.

Alguns destes especialistas convidados eram remunerados e outros faziam o trabalho voluntariamente e sem remuneração.

Os voluntários da iniciativa atuavam como mobilizadores e oficinairos, a coordenação era realizada pela coordenadora executiva que elaborava e acompanhava o desenvolvimento dos processos. Atualmente a equipe do Programa Eco Cidadão é composta por duas pedagogas, sendo que uma delas atua também como coordenadora

executiva, duas gestoras ambientais que atuam nas etapas de planejamento e execução das oficinas, doisicineiros voluntários e um comunicador social. Há a participação de outros integrantes voluntários que possuem formações e faixas etárias distintas e que atuam de forma espontânea, isto é, sem o compromisso de seguir a agenda estabelecida pelo Programa.

#### 2.4 PROCESSO AVALIATIVO DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

A avaliação dos processos merece ser destacada, por ser considerado conceitualmente e metodologicamente alvo de constante preocupação. A avaliação das práticas, as análises e interpretações dos resultados se baseavam nos registros descritos em documentos, enunciados, principalmente, nos “Relatórios de Atividades do Eco Cidadão”, estes documentos consistiam em Relatórios Diários que continham fotos e registros escritos sobre as atividades diárias realizadas, um Relatório Mensal, contendo um resumo das práticas desenvolvidas no período de cada mês e outros Relatórios Semestral e Anual.

Para complementar o monitoramento das práticas do Programa a alternativa utilizada consistia no estabelecimento de parceria com a empresa responsável pela limpeza pública da cidade de Macaé, que fornecia os dados que continham informações discriminadas sobre a quantidade de lixo coletado no espaço urbano, a quantidade do lixo descartado nas vias públicas e nas lixeiras instaladas na cidade, as condições de armazenamento dos resíduos sólidos doméstico, comercial, hospitalar, e a identificação dos pontos críticos de descarte irregular de lixo. Essas informações possibilitavam conhecer as atitudes dos indivíduos em relação à limpeza urbana e norteavam as ações de acordo com as necessidades demonstradas, facilitando a execução da prática e as análises dos resultados. É importante destacar que as referências teóricas propiciavam um entendimento mais amplo sobre práticas e reflexões, sobre as relações sociais, as questões ambientais e o espaço urbano.

No entanto, relatamos que muitas inquietações foram surgindo ao longo dos processos de desenvolvimento e de avaliação do Programa. Essas inquietações eram traduzidas por questionamentos sobre resultados alcançados e os métodos de avaliação, que deveriam considerar a complexidade das relações sociais e a eficácia dos processos educativos para as mudanças de atitudes dos participantes.

Outro ponto de reflexão sobre práticas e resultados gerados relacionava-se a identificação, quantificação e a compreensão das mudanças de atitudes ocorridas entre os participantes e em como classificar as mudanças identificadas que poderiam ser consideradas de cunho pragmático, ou compreendidas como fruto de uma consciência crítica, se eram expressas pelos participantes no âmbito do discurso desvinculado da prática cotidiana, ou de fato eram proferidas. Diante destas dúvidas e inquietudes, a equipe do Programa, concluiu que era importante verificar essas questões através de uma investigação que contribuísse para uma leitura crítica dos dados e do processo de conscientização dos indivíduos.

Contudo, não havia recursos humanos e nem disponibilidade de recursos econômicos para a realização de um estudo de pesquisa para análises dos resultados. Neste momento, o pensamento teórico de Paulo Freire contribuiu para o entendimento das questões enunciadas sobre os processos de avaliação sobre o trabalho realizado, e neste sentido, Freire (1980) argumenta, que “num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível, pois, a aproximação espontânea que o homem faz do mundo não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Neste caso, a simples tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento da tomada de consciência”.

“A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica” (p.26). Quanto mais conscientização, mais se penetra na essência fenomênica do objeto. Por isso a conscientização é considerada histórica pelo autor: a inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos, que fazem e refazem o mundo. A conscientização enquanto ‘tomar posse da realidade’ está baseada, pois, na relação consciência-mundo e, “se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”. (FREIRE, 1980, p.27)

É importante ressaltar que o pensamento freiriano sobre educação, conscientização, participação social, educação informal e outros temas, propiciaram uma compreensão mais clara dos processos em curso e uma visão mais ampla para a proposição de novas alternativas que foram sendo empreendidas, no intuito de aprofundar o conhecimento crítico da realidade vivenciada pelos participantes e assim, aprimorar o processo avaliativo.

## 2.5 ALCANCES DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

É relevante mencionar que o trabalho desenvolvido, alcançou visibilidade e o nível de aprovação das propostas realizadas era perceptível, um dos pontos de destaque que justificam esses argumentos foram os recebimentos de inúmeros convites por parte de associações comunitárias, grupos religiosos, grupos da terceira idade, empresas, escolas públicas e privadas que solicitavam a realização de oficinas, eventos, palestras e outras atividades. A demanda local era crescente e as solicitações extrapolavam a dimensão local, diversos convites começaram a surgir por parte de instituições de outros municípios, regiões e países. As atividades realizadas ganhavam destaque na mídia em geral e impulsionaram o desenvolvimento de outras iniciativas, despertando o interesse pelo projeto e, sobretudo, pelos temas ambientais e pelas práticas da educação socioambiental.

Outro fator positivo que acontecia no âmbito do Projeto eram as solicitações de estudantes, professores, gestores públicos, empresários, lideranças, que agendavam visitas para entrevistas, estágios, palestras e para a busca de materiais educativos. Nesse mesmo período marcado pelos alcances conquistados e pelo reconhecimento do trabalho realizado, o Projeto recebeu os primeiros prêmios, concedidos por organizações internacionais, tais como, ONU, União Européia, instituições de ensino, organizações governamentais e não governamentais, institutos, fundações, dentre outros.

Diante da dimensão e da inserção internacional adquirida pelo Projeto e com o propósito de atender as demandas locais e de outras regiões, verificou-se que para a ampliação dos processos educativos implementados e para articulações com outros públicos e regiões, era necessário que o projeto Eco Cidadão se constituísse em uma instituição de natureza jurídica para que formalizado juridicamente, pudesse atender as solicitações e realizar atividades em outras localidades e países.

Assim sendo, em dezembro de 1998, o Eco Cidadão configurou-se em uma instituição sem fins lucrativos – ONG (organização não governamental) e passou a ser intitulado Programa Eco Cidadão.

Nessa nova fase do trabalho, surgiram oportunidades para a construção de um amplo intercâmbio de experiências e ampliou-se o acesso para o conhecimento de outras práticas em outros contextos. Essa nova possibilidade de participação em redes e contatos com iniciativas de várias instituições de diversos países provocaram novas

reflexões e releituras críticas acerca dos objetivos, metas e práticas desenvolvidas ao longo dos processos.

Entretanto, essa revisão crítica possibilitou outros questionamentos importantes que fomentaram a construção de novas concepções e visões sobre a complexidade da temática educação ambiental e suas implicações na vida cotidiana. A necessidade de identificação de fragilidades do processo para o fortalecimento das potencialidades foi outro ponto importante, sendo a educação socioambiental crítica, um processo múltiplo e diferenciado que possibilita diversas intervenções pedagógicas. Novas estratégias foram implementadas, no sentido do aprofundamento dos conceitos que transcendem as propostas educativas pragmáticas que priorizam os temas relacionados à limpeza urbana, consumo sustentável, conservação dos recursos naturais e inserindo eixos temáticos de atuação para o desenvolvimento da autonomia, para o exercício da participação cidadã e da mobilização comunitária para o engajamento dos participantes e fortalecimento das ações praticadas cotidianamente.

É importante explicitar que nesta etapa do trabalho, agregou-se aos processos em curso, os fundamentos e valores da mobilização social comunitária e da cultura de paz, inserindo em objetivos e no planejamento as temáticas relacionadas aos direitos humanos, civis, políticos, a participação política, a democracia, inclusão social, entre outros. Essa nova visão e os novos enfoques teóricos, impulsionaram o aprimoramento da prática e da compreensão de resultados.

## 2.6 RECURSOS ECONÔMICOS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO

Para um entendimento mais preciso da trajetória do Programa é relevante informar que durante os anos de 1997 a 2004, o Programa recebia recursos públicos municipais (Prefeitura de Macaé) e, esporadicamente, recebia recursos de empresas privadas pela prestação de serviços e consultorias. Sendo que, eventualmente, e de forma espontânea, recebia doações de pessoas físicas. A articulação para parcerias e cooperações técnicas se intensificava e ampliava-se o espaço de intercâmbio entre o Programa e diversos atores sociais de distintas instituições.

Contudo, no final do ano de 2004 aconteceram as eleições para prefeitos no Brasil e no ano de 2005 assumiu o prefeito eleito e, conseqüentemente, ocorreram mudanças na gestão municipal em Macaé. Esse fato causou um impacto direto para o

Programa, pois os recursos públicos repassados pela Prefeitura de Macaé ao Programa Eco Cidadão tiveram um considerável corte financeiro. Diante da nova conjuntura econômica, tomou-se a decisão de priorizar o trabalho desenvolvido para grupos vulneráveis social e economicamente e, sobretudo vítimas de injustiça ambiental, os grupos definidos foram estudantes residentes em bairros com alta incidência de violência, usuários do CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial) e assentados do MST (Movimento dos Sem Terra).

A escassez de recursos incidia diretamente na infra-estrutura do Programa e a demanda crescente de solicitações não podiam ser atendidas devido às limitações impostas para execução dos processos. As dificuldades e a necessidade de superá-las foram um marco histórico no período correspondente aos anos de 2005 a 2012. Para a viabilização das atividades programadas junto aos grupos participantes, consideramos que os pontos fundamentais para a continuidade das atividades do Programa, foram as parcerias já estabelecidas e as novas articulações de parcerias para captação de recursos e cooperações técnicas.

Outros fatores positivos que podem ser considerados determinantes para a execução do trabalho e cumprimento da agenda neste referido período, foram os recursos financeiros oriundos de prêmios recebidos em concursos, e convocatórias específicas, o apoio dos voluntários veteranos e a participação de novos voluntários. No ano de 2012 ocorreram novamente as eleições municipais no Brasil e como previsto, no ano de 2013, o novo prefeito eleito de Macaé, assumiu o governo municipal. O prefeito não renovou o contrato com o Programa Eco Cidadão e tampouco com outras entidades locais, inviabilizando processos, ações e expressões de movimentos sociais. Devido a dificuldade para a captação de recursos para assegurar a continuidade das atividades no Município de Macaé e a nova configuração política local, o Programa encerrou a execução das atividades junto as comunidades de Macaé.

## 2.7 ATIVIDADES DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

No final do ano de 2013, uma empresária do setor rural no norte fluminense, fez um convite ao Programa para atuação na Comunidade A situada no município de Campos dos Goytacazes. De acordo com a empresária, o convite ao Programa partiu da

necessidade de melhorar as condições ambientais da comunidade através da realização de processos de educação ambiental junto aos moradores. A empresária explicou que criara vínculos com os moradores da Comunidade A durante o período em que gerenciava uma propriedade de sua família localizada nesta comunidade.

Segundo os argumentos apresentados por ela, outra motivação para o convite, foi devida ao encerramento das atividades na propriedade, fato ocorrido no ano de 2003 e que tornou a área ociosa e vulnerável a invasões. A proposta apresentada consistia em reunir os indivíduos para educá-los para a preservação ambiental e patrimonial. Essa empresária demonstrou interesse em participar diretamente do desenvolvimento das atividades com o intuito de complementar seus conhecimentos na área de gestão ambiental.

Assim, o acordo foi firmado e a empresária se comprometeu em participar e dar o apoio logístico necessário para a realização das atividades nesta referida localidade.

É importante explicitar que a expansão das atividades do Programa no município de Campos dos Goytacazes, ocorreu de forma não planejada, ao longo do desenvolvimento das reuniões com moradores da Comunidade A, mais precisamente durante a realização da quarta oficina temática, foi estabelecido um novo contato com uma moradora da comunidade B, situada em Campos dos Goytacazes. Esta moradora Comunidade B convidou a equipe do Programa para conhecer o bairro em que vivia. A partir da primeira visita ao bairro e após diversas reuniões realizadas com esta moradora, a proposta foi definida para realização das oficinas temáticas nesta comunidade.

Nesta ocasião foi acordada a atuação desta moradora como mobilizadora do Programa na comunidade. E assim, no ano de 2014 se iniciou a implementação de atividades na Comunidade B.

A continuidade de expansão do trabalho do Programa para outra comunidade campista ocorreu no mesmo ano, no mês de setembro de 2014, após recebimento de um convite por parte de um político do Município de Campos dos Goytacazes, e assim a atuação do Programa foi ampliada, iniciando atividades de educação socioambiental na Comunidade C, comunidade situada no Município de Campos dos Goytacazes.

Cabe ressaltar que o Programa recebeu apoio logístico da empresária mencionada no texto acima, e apoio financeiro de um empresário local, que de forma esporádica e de acordo com suas disponibilidades, fazia doações de materiais didáticos,

peças impressas para serem utilizadas durante o desenvolvimento das oficinas e produtos para serem servidos no lanche oferecido aos participantes das três comunidades envolvidas.

É importante esclarecer que a duração do conjunto de atividades em cada bairro, é prevista de acordo com os recursos econômicos disponíveis, que geralmente são calculados para garantirem a realização das atividades durante um ano (12 meses consecutivos).

O calendário de atividades tem a previsão de realização de um ano consecutivo, todavia há a possibilidade de ampliação das atividades que poderá ser viabilizada através da captação de mais recursos econômicos através de parcerias que poderão ser articuladas ou rearticuladas.

### **3. PRÁTICAS DO PROGRAMA ECO CIDADÃO**

As práticas do Programa consistem na realização de atividades diversas. As oficinas temáticas são um meio estratégico para a concretização das propostas e viabilização dos resultados esperados, as oficinas são espaços de socialização que através de atividades expositivas, interativas, lúdicas e artísticas possibilitam o exercício da ação-reflexão-ação.

As oficinas temáticas desenvolvidas são planejadas para serem espaços democráticos de acesso à informação socioambiental, o que não significa reduzir o processo educativo em simples repasse de informações sobre questões ambientais e tampouco a realidade local de acordo com as exigências de métodos, ao mensurável, quantificável, e formalizável.

A proposta é de desenvolver um processo formativo para aquisição de conhecimento, através da reflexão, da crítica e dos debates sobre as questões ambientais e suas implicações políticas, sociais, culturais e econômicas. O enfoque é na realidade socioambiental e o intuito é de que os participantes identifiquem e compreendam os

problemas socioambientais vivenciados na comunidade para a busca de soluções coletivas de forma consciente e ativa nesses processos.

Neste sentido, compartilhamos com NETO (2003) que enfatiza que uma consciência ingênua, pode ser aquela em que o indivíduo percebe um acontecimento, de forma superficial e restrita se detendo a um único ponto de vista. O enriquecimento perceptivo neste caso se dará através de “socializações humanas” que geram uma criticidade consciente, capaz de emancipar os indivíduos e colocá-los num estado de não superficialidade, autonomia e liberdade. “Ao se tornarem reflexivos, os sujeitos ampliam a capacidade de se tornarem autônomos. Conscientizar a sociedade significa desenvolver ações de integração baseadas no respeito a valores fundamentais como os direitos humanos e, sobretudo, reconhecer que os indivíduos devam ser senhores do seu próprio destino”. (NETO, 2003, p.60)

O primeiro passo para o planejamento e a elaboração das atividades a serem realizadas durante as oficinas, consiste na identificação das necessidades dos moradores das comunidades onde serão realizadas as oficinas temáticas. Esse levantamento, que de certa forma, pode ser considerado, um panorama ou um diagnóstico, referente as questões socioambientais de cada bairro, é baseado na percepção dos moradores de cada bairro. É realizado por meio de observações, durante as caminhadas pelas ruas dos bairros, feitas pela equipe do Programa, por meio de conversas informais, com distintos moradores, incluindo os moradores mais antigos, com as lideranças locais, professores e gestores escolares, (quando houver escola no local) e através de relatos dos mobilizadores locais.

Em um aspecto mais generalizado, pode se constatar que as necessidades identificadas nas comunidades são convergentes entre os distintos grupos e enunciadas nas descrições abaixo:

- a necessidade de fortalecimento de política ambiental para o desenvolvimento sustentável valorizando os recursos naturais e a preservação, rompendo o ciclo vicioso de degradação dos ecossistemas locais para efetiva melhoria do bem estar ambiental, de saúde e social dos participantes da iniciativa;
- a necessidade da implementação de ações educativas e participativas, através de abordagens diretas com os participantes, informando-os e conscientizando-os sobre as temáticas e problemas socioambientais, sobre a relevância da cidadania participativa, da participação política, da responsabilidade compartilhada, sobre a gestão de resíduos sólidos, sobre a manutenção de limpeza urbana, preservação

dos recursos hídricos, sobre conservação ambiental global e outros temas relacionados às questões urbanas e sociais para que os participantes atuem de forma ativa e consciente nos processos que ocorrem no contexto local;

- a necessidade de melhorar a convivência social, criando espaços de diálogo, cooperação, intercâmbio de experiências e assim, desenvolvendo aprendizado coletivo junto aos participantes para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento com seu bairro e com a sua cidade, o que possivelmente poderá incidir na prática do diálogo, da inclusão, tolerância e solidariedade, na resolução pacífica e democrática de conflitos;
- a necessidade de disseminar entre os participantes a cultura de “cidade verde” e os benefícios sociais e ambientais da agricultura urbana, que tem como propósito ampliar espaços urbanos para os plantios e ocupar espaços ociosos e/ou degradados públicos ou privados com implementação de hortas e/ou jardins.

Para a realização das oficinas, outro ponto a ser destacado refere-se ao segundo passo do planejamento que consiste na definição dos temas geradores, que serão discutidos durante as atividades, os temas são em conformidade com os aspectos e necessidades identificadas pela equipe e pelos moradores locais, o que não significa que não possam ser expandidos ou alterados. Neste sentido, a utilização do recurso didático pedagógico, intitulado por Paulo Freire, como temas geradores, “possibilita a contextualização local, parte de um assunto presente no dia-a-dia dos educandos e do educador e busca uma interpretação mais crítica dos temas, que vai além dos conhecimentos do senso comum que não são suficientes para a plena compreensão de temas em questão, o tema gerador é o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta”. (TOZONI-REIS, 2006, p. 103)

Como os temas geradores retratam assuntos de grandes significados para os participantes no processo educativo, são usados para a interpretação e representação da realidade, (Gadotti, 1980), citamos uma afirmação que complementa os argumentos de Freire e Tozoni Reis, de acordo com SAVIANI (1986) “toda reflexão é um pensamento, mas nem todo pensamento é uma reflexão”.

“E, para que ocorra essa reflexão, o indivíduo deve pronunciar o mundo e problematizá-lo”. “Se os sujeitos não expressarem concretamente um tema, existe um tema dramático: o tema do silêncio”. (FREIRE, 1985, p.115)

A concretização das atividades é o terceiro passo e representa relevância estratégica para o êxito dos propósitos da iniciativa. Considerando que é necessário reunir moradores da comunidade e que para tanto, faz-se necessário o agendamento de datas e horários, bem como a organização de espaço físico, que deve ser adequado e localizado na comunidade e que, sem o cumprimento das devidas providências, inviabiliza-se a presença dos moradores e, portanto, a impossibilidade da realização das oficinas. E neste sentido, para assegurar a participação dos moradores, o Programa adotou uma estratégia de mobilização que consiste em identificar entre os moradores locais, os moradores que tenham um “perfil de mobilizador”, esclarecendo que entende-se por “perfil de mobilizador”, os indivíduos que demonstrarem possuir características pessoais e atitudes, tais como, exercer liderança em sua comunidade, e/ou possuir habilidades de comunicação, demonstrar interesse sobre os temas a serem abordados e ter disponibilidade para atuação.

A identificação de mobilizadores locais ocorre durante a etapa de conhecimento e diagnóstico que corresponde à fase inicial das atividades. Os moradores que são identificados durante esse processo nas comunidades, são convidados pela equipe do Programa para atuarem voluntariamente como mobilizadores, esses indivíduos serão os atores locais responsáveis pela mobilização dos participantes, pela agenda das oficinas e pela organização do local onde ocorrerão as atividades programadas.

Entendemos e compartilhamos a idéia de que toda mobilização é mobilização para alguma coisa, para alcançar um objetivo pré-definido, um propósito comum, por isso é um ato de razão. Pressupõe uma convicção coletiva da relevância, um sentido de público, daquilo que convém a todos. Para que ela seja útil a uma sociedade ela tem que estar orientada para a construção de um projeto de futuro. Se o seu propósito é passageiro, converte-se em um evento, uma campanha e não em um processo de mobilização. A mobilização requer uma dedicação contínua e produz resultados quotidianamente. (TORO, 2000, p.43)

Os mobilizadores se comunicam com os participantes das oficinas de formas distintas, a comunicação pode ser através de encontros informais que podem ocorrer casualmente nas ruas, algumas vezes, de forma programada, em visitas às casas, ou em

eventos que aconteçam nas igrejas, escolas, praças públicas, em festas particulares. É interessante destacar que durante essas ocasiões, os mobilizadores divulgam as atividades a serem realizadas, definem e confirmam as datas e horários da realização das oficinas.

Na impossibilidade de abordarem presencialmente todos os participantes, um fato recorrente entre os grupos de participantes e moradores, a comunicação se dá por via telefônica, pelas redes sociais e nos repasses das informações pelos moradores que já foram comunicados para os outros participantes que não foram contatados.

No entanto, para garantir a presença de um maior número de participantes durante as oficinas temáticas, faz-se necessário que a comunicação reforçada e os contatos repetidos na véspera da realização das oficinas, lembrando os moradores sobre calendário e programação das oficinas. O calendário de atividades tem a previsão de realização de dois anos consecutivos, o que não significa que o trabalho realizado se encerra ao completar o período de execução, é mantido um acompanhamento de forma presencial, através de visitas ao bairro pela equipe do Programa Eco Cidadão, ao longo de um período de aproximadamente 6 meses, decorrido este período, a comunicação estabelecida com os mobilizadores e moradores dos bairros é feita via redes sociais, telefone e eventualmente de forma presencial.

### 3.1 PLANEJAMENTO E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS OFICINAS

O quarto passo do planejamento das oficinas refere-se à definição do conteúdo programático, que deve ser pedagogicamente flexível e que poderá ser alterado de acordo com o desenvolvimento de cada grupo e/ou de acordo com as prioridades definidas pelos participantes dos grupos.

Conforme cita VEIGA (1995, p.13) “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade”, portanto, a metodologia participativa e os princípios da pedagogia crítica utilizados pelo Programa incentiva o diálogo e a participação ativa dos participantes o que possibilita a construção conjunta de propostas a partir de um processo de reflexão-ação.

E como afirma GADOTTI (1996), o diálogo tem virtudes que incidem numa atitude de respeito aos educandos, possibilitando a escutadas urgências e opções dos educandos.

O exercício da prática da tolerância permite a convivência harmoniosa com a diversidade, o processo educativo dá-se em melhores condições quando se estabelece um diálogo com o contexto social. Sendo os educandos, sujeitos e não objetos, agindo conscientemente e compartilhando com outros atores a proposta de interação dialógica, é possível uma multiplicação de agentes de transformação, o que apressará as mudanças esperanças trazidas pela Educação Popular.

Todo o processo educativo se configura em torno de situações-problema reais, as quais ganham corporeificação por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico.

O Conteúdo Programático das oficinas é elaborado a partir dos objetivos propostos que visam contribuir para a construção coletiva de uma visão sistêmica, integrada e multidisciplinar das questões socioambientais, o design pedagógico é estruturado em temas geradores. No entanto, conforme já explicado, o Conteúdo Programático previsto segue de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos junto aos grupos.

Os temas permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real.

Esse é o caminho metodológico proposto para o exercício de um trabalho educativo, que dispensa um programa pronto e reduzido às atividades tradicionais de escrita e leitura (que são mecanicamente executadas). A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o 'rendimento' individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos temas geradores de forma radicalmente democrática e participativa. (TOZONI-REIS, 2006, p. 104)

Outro ponto a ser salientado é a questão problematizadora presente no ensino por meio de temas geradores, Freire (2009, p. 82) explica da seguinte forma: "A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Problematizar significa partir de uma situação na qual alunos e professores buscarão juntos as respostas necessárias para a compreensão dos temas estudados."

Abaixo, segue a descrição do Conteúdo Programático e um exemplo detalhado do processo de desenvolvimento das oficinas:

Conteúdo Programático: Introdução à Educação Ambiental crítica; Conceitos de educação ambiental; mobilização e cultura de paz; Educação não formal e outros processos participativos; Cidadania participativa; Meio-ambiente físico; Meio ambiente: lixo, água, poluição, consumo; Problemas socioambientais e contextualização local; Sustentabilidade: conceitos e práticas bem sucedidas em nível local, regional e global; Agricultura urbana: casos emblemáticos; Educação para o consumo alimentar: conceitos e práticas.

Quadro 1 - Roteiro: Desenvolvimento das ações programadas.

O planejamento didático pedagógico das oficinas segue o seguinte roteiro:
Abertura/Saudações
Apresentações
Palestra expositiva temática
Atividades do dia
Distribuição de material didático aos participantes
Utilização de recursos audiovisuais para suporte pedagógico
Exposição das conclusões, propostas e produções elaboradas pelos participantes durante as atividades
Definição das prioridades temáticas da próxima oficina
Avaliação dos participantes: críticas e sugestões, contribuições para as próximas atividades
Lanche
Encerramento, agradecimentos e informes gerais

A duração prevista das oficinas é de duas horas consecutivas. A realização das oficinas ocorre em espaços fechados (varandas, garagens, salas) cedidos por moradores e/ou lideranças e são organizados para a realização das oficinas pelos mobilizadores locais, de acordo com as condições do local. As cadeiras são posicionadas preferencialmente em círculos, e na maioria das vezes, o número de cadeiras é inferior ao número de participantes.

Uma mesa é colocada no centro do espaço, contendo os materiais didáticos, notebook e em algumas ocasiões, também um aparelho de som. Outra mesa de maior

tamanho é colocada para apoio para servir o lanche. As paredes são usadas como painéis para exposição dos trabalhos realizados pelos participantes, para cartazes que são afixados, contendo orientações das atividades, informações e dados e também para visualizações de propostas, conclusões e resultados construídos durante as atividades.

O desenvolvimento das oficinas é iniciado com as saudações de boas-vindas, aos participantes, seguidas de comentários dos mobilizadores e de participantes sobre assuntos relacionados à comunidade, apresentação de novos participantes (quando houver) e exposição oral das atividades a serem realizadas no dia.

Após a abertura, é proferida uma palestra sobre um dos temas definidos no conteúdo programático com o objetivo de impulsionar reflexões, debates e propostas. Em algumas oficinas, um especialista é convidado para palestrar sobre temas específicos, pertinentes ao contexto local, que podem ser sobre recursos naturais, urbanismo, saúde, agricultura, cultura de paz, entre outros. Após a apresentação da palestra, os participantes são orientados para formularem perguntas e fazerem observações sobre o tema apresentado.

As perguntas e respostas são sintetizadas e escritas em fichas de papel para serem afixadas posteriormente na parede para visualização ao final da realização da atividade. Após a atividade de debate, as duplas ou grupos se organizam e recebem material para realizarem a atividade prevista (denominada de dinâmica), durante o decorrer da atividade os participantes recebem apoio dosicineiros que se disponibilizam para orientar os participantes e facilitar o desenvolvimento da dinâmica.

As temáticas propostas são diversificadas e podem ser: relacionadas ou correlacionadas ao tema da palestra proferida.

O espaço é livre e os participantes podem definir os temas que abordarão durante a oficina e os próximos temas a serem debatidos, bem como rediscutir temas abordados anteriormente, os temas que são elencados são referentes a identificação de problemas locais e propostas de soluções, contextualização local, através da descrição de observações sobre questões socioambientais locais (com enfoque nas questões do lixo, desmatamento, poluição, despejo de esgoto), relatos informais dos participantes e mobilizadores sobre conversas sobre os temas abordados durante as oficinas com outros moradores que não participam das oficinas, relatos sobre as atividades de mobilização realizadas por alguns participantes que distribuem material educativo (folders, cartazes, cartilhas) para os moradores da comunidade, apresentação de dados coletados na

comunidade pelos participantes, preferencialmente sobre fauna, flora, recursos hídricos locais, interpretação de experiências narradas (que podem ser fatos reais, histórias criadas ou casos particulares) contados por integrantes da equipe do Programa ou pelos participantes, leituras de publicações, exibição de vídeos, ou músicas que abordam temas já discutidos ou que serão discutidos posteriormente em outras oficinas, atividades de avaliação para averiguar a compreensão, identificação e percepção de conceitos da educação socioambiental, de cidadania participativa, cultura de paz, de qualidade de vida.

Cabe mencionar a diversidade temática e outras formas de expressão adotadas, que incluem música, dança, representação, jogos, rodas de conversa, a utilização de recursos áudio visuais, entre outros.

As diferentes formas de expressividade podem ser expositivas, escritas, artísticas, sendo expressas através da confecção de desenhos, de peças com material reutilizado, pinturas, colagens e outros. As sugestões dos participantes são discutidas e incorporadas no planejamento didático pedagógico das atividades, conforme decisão da maioria, ou pertinência da sugestão.

A avaliação realizada pelos participantes ocorre na etapa final das oficinas, os temas a serem avaliados ficam a critério de cada participante, osicineiros registram os comentários, sugestões e críticas relatadas e expõem uma síntese destes relatos no painel que será exibido na oficina subsequente na síntese final que ocorrerá na última oficina do ano em vigor.

Antes do encerramento é oferecido um lanche aos participantes que contém produtos alimentícios integrais, naturais, sem adição de sal e açúcar, o cardápio contém, chás, sucos de frutas, bolos, biscoitos integrais, saladas de verduras e legumes, saladas de frutas. Para lancharem, os participantes devem aceitar “as normas de convivência” estabelecidas, que consistem na adoção de atitudes como, agradecer, pedir licença, esperar a vez, oferecer e ajudar a servir, não sujar o local, não fumar, não usar o celular e evitar o uso de produtos descartáveis.

Durante o lanche servido, pode ser observado entre os participantes, o compartilhamento de saberes, a troca de receitas culinárias, os comentários sobre as lembranças dos hábitos alimentares em tempos passados comparados com a alimentação moderna, sobre sabores e aromas, sobre a qualidade e custo dos alimentos, sobre os excessos e carências no cardápio alimentar e outras reflexões relacionadas à saúde.

### 3.2 LOCAIS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

O Programa Eco Cidadão desenvolve as atividades de educação socioambiental em três bairros do município de Campos dos Goytacazes. Destacamos que neste item apresentaremos descrições sobre os bairros de atuação.

A presente pesquisa como já mencionado, abrange as áreas da Comunidade A, Comunidade B, Comunidade C, que estão localizadas no Município de Campos dos Goytacazes, região norte do Estado do Rio de Janeiro, que possui uma área total de 4.469 km<sup>2</sup>, e representa 10% do território fluminense. Fonte: Base IBGE - 2002

Inicialmente apresentaremos algumas análises de acordo com a interpretação de alguns pensadores sobre os processos de expansão urbana. Concluímos que os argumentos e reflexões dos autores estudados contribuíram para a compreensão da dinâmica atual dos bairros de atuação, salientamos que o conhecimento sobre os processos históricos de ocupação urbana ocorridos em diversas regiões brasileiras, puderam ser identificados nas referidas localidades.

Latouche analisa que as cidades que se consolidaram com base no desenvolvimento e progresso difundidos pelo Capitalismo, internalizaram o processo de crescimento econômico praticamente como sinônimo de desenvolvimento humano.

A expansão ilimitada do crescimento econômico, difundida pelo Capitalismo, é um fator que gera um sistema de privilégios que cria e reproduz assimetrias estruturais no que se refere às chances de satisfação de necessidades individuais e coletivas (Souza, 2005).

Neste contexto, as cidades passaram a ser a principal expressão do capitalismo. Para (Harvey, 1982) a dinâmica capitalista, ancorada nos grandes centros urbanos, tem como traços mais marcantes a privatização da terra e da moradia, a segregação sócio-espacial, a intervenção reguladora do Estado, e a conseqüente luta pelo domínio do espaço pelas diferentes classes sociais e a criação de um acentuado grau de estratificação e segmentação social no âmbito da vida urbana.

Além disso, Naves (2004) acrescenta que a concepção de Natureza, apropriada por esta crença ideológica, “desenvolvimento e progresso” implicou na instrumentalização do meio natural, com o uso indiscriminado dos recursos naturais, sem que houvesse qualquer preocupação com as conseqüências, essas reflexões nos

levaram a observar e entender com mais clareza a constituição do espaço urbano, especificamente, no que se refere aos bairros de atuação do Programa no Município.

Em consonância com o pensamento de Lefebvre (1999) ao considerar o espaço como algo social e politicamente construído e que, com o avanço do capitalismo, o espaço urbano se tornou mercadoria, e assim, sua homogeneização se dá pela subordinação do mesmo ao valor de troca.

Sendo que ao mesmo tempo em que ele se torna homogêneo, a valorização diferenciada entre os lugares (de acordo com sua capacidade de criar condições de reproduzir a dinâmica do capitalismo) representaria a produção de uma hierarquia do espaço, que conduziria a sua fragmentação, representada pela propriedade privada do solo, que é negociada com base nas regras do mercado e na especulação imobiliária de modo a atender as demandas das classes dominantes, que atraem para si, equipamentos centrais e não-centrais que são deslocados pelo Estado em sua direção, passando, então, a ter maior acesso a serviços urbanos (públicos e privados).

Em função deste processo de segregação, os mais pobres ficariam de posse de uma infra-estrutura urbana desintegrada. As reflexões e análises descritas acima pelo autor podem ser identificadas nas três comunidades de atuação do Programa e possibilitou o entendimento de alguns efeitos desses processos de ocupação urbana no contexto do município de Campos dos Goytacazes.

É relevante mencionar que a falta de acesso a dados oficiais sobre os processos de ocupação dos bairros de atuação, em Campos dos Goytacazes, assim como, a falta de dados e indicadores socioeconômicos e ambientais disponíveis, não inviabilizaram o desenvolvimento do planejamento das atividades a serem realizadas.

Para traçarmos um panorama dos bairros, partimos de análises e das poucas informações gerais disponibilizadas, de relatos de moradores das localidades e de outras localidades do município, da observação, e de informações buscadas através de notícias divulgadas pelo poder público local e pela mídia em geral.

Explicitaremos alguns aspectos e características dos bairros de atuação do Programa, constatamos que grande parcela dos moradores desses bairros, vivia anteriormente em áreas irregulares e por essa razão, foram desalojados de suas moradias e adquiriram casas para viverem nestes bairros, por meio de programas habitacionais governamentais populares.

Os bairros citados eram considerados assentamentos informais ou assentamentos precários, e a ocupação se intensificou a partir da década de 1980, e no ano de 2015, o governo municipal entregou alguns títulos de posse para aproximadamente 100 moradores da Comunidade A, essa informação foi divulgada pela Prefeitura Municipal e publicada nos jornais locais.

Considerando o contexto histórico dos bairros que se constituíram irregularmente e as reflexões de autores, como Lefebvre, sobre a ocupação irregular relacionada aos assentamentos informais foi possível compreender e identificar alguns aspectos relacionados à hierarquização do espaço, que representa a segregação sócio-espacial e reflete os contrastes existentes entre ricos e pobres, e que muitas vezes são representados pela localização de bairros informais em áreas de risco social e ambiental, entendemos que essas reflexões de Lefebvre, podem ser comparadas à situação vivenciada pelos moradores dos bairros onde o Programa atua.

Herculano (2002) aponta que há uma crescente preocupação teórica no sentido de associar os impactos criados pelas desigualdades de classe à problemática ambiental e às consequentes ameaças à saúde coletiva no interior das cidades. Neste sentido, constata-se, portanto, que em relação aos bairros Comunidade A, Comunidade B e Comunidade C, situados na periferia de Campos dos Goytacazes, as questões relacionadas à carga desigual do passivo ambiental estão presentes e que podem ter relação direta entre a pobreza dos moradores e o aumento dos riscos e a degradação ambiental, alguns exemplos podem ser descritos, os deslizamentos de terra, as enchentes, a contaminação por produtos tóxicos e substâncias químicas utilizadas pelas indústrias localizadas próximas às moradias, são problemas ocorrentes nestes bairros e que muitas vezes, são naturalizados, desconhecidos ou desprezados pelos órgãos públicos e agravados pela falta de consciência e participação política destas populações que são expostas cotidianamente a esses riscos socioambientais, conforme observamos (in lócus) nos referidos bairros de atuação.

Assim sendo, outros fatores foram evidenciados e relacionados com a forma de ocupação irregular, os moradores construíram suas casas de forma improvisada, sem planejamentos, sem recursos técnicos e sem a correta utilização de materiais, muitas habitações foram construídas à beira de lagoa, de valão, em becos e em terrenos inapropriados.

Essas localidades quando foram ocupadas não possuíam abastecimento de água, coleta de lixo, esgoto, iluminação e transporte público regular, as condições de infra-estrutura precária foram gerando adoções de medidas individuais, os moradores construía m fossas, captavam água de forma clandestina, despejavam lixo e esgoto nos rios, lagoas e em ambientes naturais, praticavam a queima dos resíduos sólidos sem controle. Conforme relatos de moradores, esse cenário permaneceu por mais de duas décadas.

O Sr. F.P., morador antigo que reside na Comunidade A, declarou que foi um dos primeiros moradores e naquela época a situação do bairro era tranquila, o bairro era muito calmo e sem problemas, as condições de moradia eram muito difíceis por causa da pobreza dos moradores e enfatizou que a situação atual é muito diferente, o bairro tem muita gente que chegou porque ganharam as casas e em consequência dessa ocupação há muita violência e poluição.

O Sr. G. D morador antigo que reside por 4 décadas na Comunidade B, comentou que com a construção de casas populares, através de programas habitacionais, os novos moradores receberam suas casas, sem contar com os serviços de infra-estrutura urbana, as habitações recebidas foram alteradas em seus projetos originais, sem planejamento e de acordo com a vontade de cada morador. Segundo G.D., os problemas sociais e ambientais se agravaram depois da construção das casas populares.

O Sr. M.J, ex-morador da Comunidade A, e atualmente morador da Comunidade B, relatou que os sistemas de saneamento básico estão sendo construídos nestas localidades, porém as práticas exercidas por grande parcela dos moradores continuam inalteradas, ele cita o despejo de lixo e esgoto no rio, valão e lagoa, a queima do lixo sem critérios, a construção de fossas e poços de água sem procedimentos técnicos em suas casas, a falta de manutenção das moradias, que estão em más condições de conservação, depredadas, sem pintura interna e externa, com as calçadas quebradas, as fachadas inacabadas, com muitos pontos de vazamento de esgoto a céu aberto.

Segundo M.J., os moradores que vivem nas proximidades de rio e lagoa são constantemente afetados pelas inundações e suas conseqüências, sofrendo os efeitos da contaminação dos recursos hídricos, do solo e dos ambientes naturais convivendo cotidianamente com problemas socioambientais, e segundo sua afirmação esses fatos são visíveis, e podem ser constatados na comunidade.

Através das observações e de depoimentos de moradores, foi possível confirmar as informações relatadas pelo morador M.J.

### 3.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO

As áreas de atuação do Programa Eco Cidadão, os bairros da Comunidade A e Comunidade B estão situados à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, ao norte da zona urbana da cidade de Campos dos Goytacazes, onde ficam localizados 25 dos 79 bairros existentes na área urbana campista. Essa região permaneceu com características tipicamente rurais até meados do ano de 1944, período em que a região foi inserida como zona urbana (Alves, 1995). A área da Comunidade C está situada à margem direita do Rio Paraíba do Sul, zona oeste da cidade.

As três áreas apontadas foram inicialmente ocupadas por indivíduos que em sua maioria adquiriram seus lotes em condições irregulares e sem poder contar com os mínimos serviços de saneamento básico e de infra-estrutura urbana. As construções das moradias eram muito precárias e a maioria inacabada.

Outro fator comum identificado entre os bairros é que a maioria dos moradores não escolheu esses bairros para viverem, cadastraram-se no programa habitacional municipal e em outro programa habitacional estadual que selecionou estas áreas para as construções das casas populares e convocou os cidadãos cadastrados para viverem nestas localidades.

Portanto, pode-se perceber que neste aspecto, as características das três áreas de atuação, são similares, tanto em relação à problemática socioambiental, quanto à homogeneidade dos perfis dos moradores. Os três bairros possuem ecossistemas lacustres degradados, as áreas verdes desocupadas são desmatadas, há despejo de esgoto e de lixo irregulares nos sistemas lacustres e em vias públicas.

É importante ressaltar que há dados desconhecidos devido à ausência de dados oficiais e da dificuldade em obtê-los, as informações adquiridas foram coletadas através de relatos dos moradores locais, principalmente dos moradores mais antigos que por meio de seus depoimentos, possibilitaram traçar um panorama comparativo da situação dos ecossistemas locais, do processo de urbanização, das transformações, dos problemas e avanços ocorridos.

Outra questão que merece destaque e que foi realizada de maneira incompleta, refere-se à coleta e sistematização das informações relacionadas aos dados pessoais dos entrevistados, tais como, ocupação, estado civil, idade, profissão, nível de escolaridade dos participantes, ressaltamos que os pedidos de informação sobre esses dados estavam causando constrangimentos a alguns participantes que mostravam-se resistentes em informar seus dados pessoais. Em virtude dessas reações, os registros obtidos foram realizados de uma forma geral, através da observação participante e de comentários expressados espontaneamente entre os participantes.

### 3.4 DESCRIÇÃO DOS BAIRROS

#### 3.4.1 Comunidade A

O bairro Comunidade A localizado no KM -7 da rodovia BR101 está situado próximo ao aeroporto da cidade, o bairro tem aproximadamente 30 casas de propriedade dos moradores e construídas pelos próprios, essas casas possuem terrenos de maiores dimensões e estilos de construção diferenciados, estão localizadas nas ruas da entrada do bairro, consideradas as ruas principais, localizadas no entorno de uma propriedade particular, ociosa e totalmente cercada.

Nas ruas laterais e na área localizada mais acima, estão as casas construídas através de dois programas habitacionais governamentais (municipal e outro programa estadual) em diferentes períodos, as primeiras casas foram entregues aos indivíduos cadastrados no programa do governo estadual. Essas casas são padronizadas, os terrenos são pequenos e as construções são iguais, porém as fachadas foram alteradas de acordo com a vontade dos moradores e a maioria delas está sem acabamento final e sem definição, distintos materiais são usados nestas reformas, desde papelões, ferragens, tijolos.

Os moradores contam com uma creche municipal, que está situada na entrada do bairro, com seis pequenos bares improvisados, que pertencem a moradores locais e são frequentados por uma maioria de homens, dois pequenos salões de beleza, que funcionam nas residências das proprietárias, um armazém que tem pouca diversidade de

produtos para vender e outros estabelecimentos comerciais que não tem regularidade e nem função específica para o funcionamento.

A iluminação das ruas é muito insuficiente, assim como a arborização, não há árvores plantadas em locais públicos e não existem áreas públicas de convivência. Os entulhos de obras são descartados nas calçadas e há lixo doméstico espalhado em muitas ruas do bairro.

Os vazamentos de esgoto e entupimentos podem ser percebidos em frente a muitas casas, formando pequenas valas nas ruas. Há poucas pessoas que circulam a pé ou de bicicleta pelas ruas do bairro após às 17 horas e o pouco movimento de carros é percebido em todas as horas e dias. Não há policiamento no local. E não existem placas de sinalização de ruas e nem outras placas informativas.

As casas dos moradores antigos que informam serem proprietários das mesmas possuem muros altos, portões e calçadas e estão localizadas no entorno da propriedade privada. Muitas ruas do bairro não têm calçamento e muitas casas não têm calçadas, alguns moradores improvisam as calçadas, utilizando tábuas de madeira, lonas e plásticos. Há presença de alguns animais que circulam pelas ruas, cães, gatos e cavalos são os mais vistos.

A Associação de Moradores não tem sede própria e funciona na casa dos presidentes eleitos.

### 3.4.2 Comunidade B

O bairro Comunidade B tem a entrada principal ocupada por um “lixão” clandestino, a avenida central é ocupada por cavalos, vacas e outros animais e lixo disposto inadequadamente. As ruas são largas e numeradas, mas não há sinalização, o que dificulta transitar pelo bairro, é possível perceber que o bairro possui uma extensão territorial grande contendo um número grande de ruas e casas. As ruas têm movimento intenso de carros e poucos pedestres.

O comércio local é diversificado, tem pequenas lojas que vendem vários produtos, outras que vendem alimentos, roupas, bares e lanchonetes, a maioria possui instalações precárias.

As calçadas são estreitas e muitas estão danificadas, a iluminação é insuficiente, há muitos vazamentos de esgoto na avenida principal e em algumas ruas no entorno da avenida. As casas são construídas em modelo padrão em pequenos terrenos e grande parte contém muros altos na frente da casa, algumas alteraram a fachada, mas a maioria manteve a fachada original.

Há presença de ruídos, alguns moradores ligam o aparelho de som dos automóveis para ouvirem música em alto volume, a maioria das músicas são evangélicas, mas há outras do gênero musical funk.

Nos dias em que o vento é mais intenso, um nível de poeira no ar se torna insuportável nas ruas, não há arborização e existe uma praça em péssimas condições de manutenção, além da sujeira, lixo espalhado, não há vegetação e os equipamentos estão depredados. Há várias igrejas pequenas neopentecostais situadas em distintos pontos do bairro, algumas funcionam nas casas dos pastores.

Não há a presença de policiamento local.

### 3.4.3 Comunidade C

O bairro Comunidade C está situado mais próximo da região central de Campos dos Goytacazes. O bairro conta com uma estrutura de escolas públicas, campo de futebol, praça pública, policiamento, postos de saúde e outros postos de atendimento à população, CRAS e a sede do partido político PSC.

O “valão da antiga fazendinha” está situado neste bairro e suas margens contêm depósitos clandestinos de lixo, ligações clandestinas para captação de água de moradores locais e de um condomínio que não pertence ao bairro, mas que margeia o referido valão, onde há despejo de esgoto, obras irregulares construídas por particulares e a presença de roedores, mosquitos e outros animais vetores de doenças. A maioria das casas no entorno do valão, são maiores em extensão do que o padrão das casas populares, são muradas e as fachadas estão conservadas, há lixo disposto na maioria das calçadas.

O bairro não é arborizado, não tem iluminação adequada e não há placas indicativas de ruas e nem de sinalização. Há muito entulho de obra descartado nas calçadas e em muitas esquinas há concentração de lixo disposto diariamente de forma

irregular. A maioria das ruas tem calçamento, existem muitas ruas sem saída e as ruas se fundem com outras de bairros vizinhos.

Há pequenos edifícios residenciais de construção mais recente, igrejas neopentecostais e da religião católica. Observou-se um grande número de estabelecimentos comerciais de vários segmentos, em vários pontos do bairro, muitos deles improvisados em residências e outros mais estruturados e organizados. A expansão urbana é evidente, há poucos lotes vagos no bairro.

No lado oposto do valão, a situação dos moradores é diferenciada, as casas foram construídas por programa habitacional governamental, têm ao fundo uma lagoa que em épocas de chuvas, provoca inundações que atingem as casas e colocam os moradores em situação de risco. Essas moradias estão em estado de insalubridade com teor altíssimo de umidade e problemas estruturais, como rachaduras em suas paredes, as outras moradias (do programa habitacional) que não estão situadas às margens imediatas e nem tão próximas à lagoa também estão em estado de deteriorização e sob riscos de inundações em períodos chuvosos.

### 3.5 OS PARTICIPANTES

Em busca de um desenho de realidade que considere suas múltiplas representações participaram deste estudo, diferentes indivíduos para formação heterogênea dos grupos de entrevistados. É importante enfatizar que em relação à coleta de dados sobre o perfil dos participantes não foi possível realizá-la por meio da distribuição de questionários, ou de fichas para preenchimento, que possibilitariam uma posterior sistematização dos dados pessoais. A justificativa apresentada por alguns participantes, pela recusa, foi justificada pela falta de tempo para responder. No entanto, observou-se que a maioria dos participantes argumentou que não responderia, porque não gostaria de ser identificado e que por esse motivo não forneceriam informações pessoais.

Diante das reações que insinuaram receio, falta de interesse, desconfiança, ou medo de exposição da vida privada, os dados pessoais dos entrevistados, tais como, ocupação, estado civil, idade, profissão, nível de escolaridade foram sistematizados de uma forma geral, coletados através da observação participante e de comentários expressados espontaneamente entre os participantes. Justificamos que a adoção dessa

alternativa teve o intuito de evitar o esvaziamento de participação dos entrevistados, por constrangimentos e dúvidas sobre o compromisso com o anonimato assumido, para tanto, a observação participante e os relatos obtidos através de conversas informais foram os recursos utilizados para obtenção dos dados.

As informações coletadas e os comentários proferidos foram descritos no “Diário de Campo”. Os grupos de participantes são membros das comunidades e nele estão incluídos os grupos de entrevistados, os integrantes não são coetários, são crianças, jovens, mulheres e homens adultos, idosos e idosas.

Os dados referentes à ocupação profissional e nível de educação dos participantes, em uma análise geral dos grupos dos três bairros, podem ser descritos da seguinte forma; as crianças são estudantes das escolas da rede municipal, algumas jovens (femininas) interromperam os estudos por causa da maternidade precoce e das tarefas do lar, outras jovens cursam o ensino médio e trabalham e há as que estão desempregadas.

Em relação aos jovens (masculinos) observou-se que alguns trabalham formalmente, outros trabalham em empregos temporários, alguns cursam o ensino médio e poucos frequentam cursos de curta duração.

Em relação às mulheres, algumas são profissionais autônomas, a maioria trabalha como empregada doméstica, lavadeira, passadeira e manicure, outras são atendentes no comércio local ou na área central da cidade, há as auxiliares de serviços gerais que trabalham para empresas especializadas e outras são do lar.

Sobre os homens, muitos declararam estarem trabalhando em serviços temporários relacionados à construção civil (ajudante de pedreiro, servente, pedreiro e pintor) outros trabalham em serviços diversos de forma informal, outros são funcionários públicos municipais, alguns são motoristas, vendedores autônomos, proprietários de estabelecimentos locais, oficinas mecânicas de serralheria, entre outros. Há aqueles que se consideram “biscateiros”, ou “faz-tudo”, conforme se auto denominaram.

No que se refere à educação, foi possível identificar que os participantes das três localidades possuem baixos níveis de escolaridade, incluindo analfabetos funcionais e analfabetos. No entanto, a população residente na Comunidade A se difere neste aspecto, os participantes possuem níveis de escolaridade mais elevados, a maioria dos jovens (feminino e masculino) tem ensino médio, alguns jovens e adultos cursam o

ensino superior, e há aqueles que têm o curso superior completo, o que provavelmente pode ser analisado por fatores locacionais e econômicos, a área é mais próxima da região central da cidade, e as famílias têm maior poder aquisitivo, de acordo com observações relacionadas ao local, tipo de construções e condições das moradias.

Em relação à renda familiar estima-se que na Comunidade A e Comunidade B a média deve ser de aproximadamente um a dois salários mínimos, na Comunidade C calcula-se em torno de dois a três salários mínimos. Essas informações foram fornecidas pelos mobilizadores das três comunidades. Nas três comunidades pode se observar que nenhum participante homem (adulto) se declarou desempregado, e nenhum dos participantes informou ser beneficiário do “Programa Bolsa Família”, apenas duas mulheres comentaram a situação de estarem sem emprego e uma delas contou que recebe o seguro- desemprego. Os idosos são aposentados e algumas idosas fazem serviços domésticos e têm a responsabilidade de cuidar dos netos e parentes, a maioria dos idosos e idosas é de analfabetos.

Nos três grupos, das três localidades, a representação de homens e mulheres é equilibrada, assim como a média da faixa etária, entre os adultos, a maioria possui idade acima de 40 anos (entre homens e mulheres). Sobre o estado civil, a maioria dos participantes adultos é casada e tem em média três filhos, entre os jovens, têm os casados com filhos e outros são pais e mães, separados e /ou solteiros, em relação aos idosos, a maioria é de viúvos e tem filhos e netos.

No que se refere à religião, percebe-se a predominância de evangélicos, representando quase a totalidade dos participantes, que expressaram com clareza e entusiasmo a opção religiosa elegida por eles, e relataram que são frequentadores assíduos das igrejas neopentecostais situadas nas comunidades.

Uma observação que merece ser mencionada e que foi obtida através dos relatos espontâneos dos participantes, refere-se às declarações de alguns homens adultos que comentaram ser dependentes de álcool, outros declararam ter problemas de saúde, hipertensão arterial e problemas circulatórios, algumas mulheres declararam ter diabetes, problemas hormonais, articulares, enxaqueca e cansaço, os idosos relataram ter problemas cardíacos, diabetes, catarata e reclamaram das restrições alimentares impostas em suas dietas.

### 3.5.1 Número de participantes durante a realização das oficinas

Oficina /observação participante/entrevistas.

Ano 2014/ 2015.

*Comunidade A*

21/03/2014: observação participante oficina: 32 participantes.

22/04/2014: observação participante oficina: 23 participantes.

21/05/2014: observação participante oficina: 17 participantes.

05/06/2014: observação participante oficina: 26 participantes.

12/08/2014: observação participante oficina: 19 participantes.

27/10/2014: observação participante oficina: 12 participantes.

07/11/2014: observação participante oficina: 21 participantes.

08/01/2015: observação participante oficina: 19 participantes.

20/02/2015: observação participante oficina: 13 participantes.

06/04/2015: observação participante oficina: 26 participantes.

06/05/2015: observação participante oficina: 11 participantes.

09/06/2015: observação participante oficina: 12 participantes.

08/07/2015: observação participante oficina: 17 participantes.

13/08/2015: observação participante oficina: 16 participantes.

Oficinas /observação participante/entrevistas.

Ano 2014/ 2015.

*Comunidade B*

20/01/2014: observação participante oficina: 43 participantes.

24/02/2014: observação participante oficina: 35 participantes.

18/03/2014: observação participante oficina: 32 participantes.

10/04/2014: observação participante oficina: 30 participantes.

06/05/2014: observação participante oficina: 28 participantes.

04/06/2014: observação participante oficina: 22 participantes.

31/07/2014: observação participante oficina: 20 participantes.

/10/2014: observação participante oficina: 22 participantes.

18/11/2014: observação participante oficina: 28 participantes.

19/02/2015: observação participante oficina: 20 participantes.

Oficinas /observação participante

Ano 2014/ 2015

### *Comunidade C*

/09/2014: observação participante-oficina: 41 participantes  
29/09/2014: observação participante oficina: 28 participantes  
/10/2014: observação participante oficina: 26 participantes  
28/10/2014: observação participante oficina: 28 participantes  
13/11/2014: observação participante oficina: 25 participantes  
24/02/2015: observação participante oficina: 28 participantes  
26/02/2015: observação participante oficina: 22 participantes  
04/03/2015: observação participante oficina: 26 participantes  
10/03/2015: observação participante oficina: 23 participantes  
2/03/2015: observação participante oficina: 31 participantes  
27/04/2015: observação participante oficina: 28 participantes  
08/05/2015: observação participante oficina: 22 participantes  
08/05/2015: reunião com mobilizadores/outros: 08 participantes  
15/06/2015: observação participante oficina: 13 participantes  
10/07/2015: observação participante oficina: 12 participantes  
14/08/2015: observação participante oficina: 16 participantes

## **4. EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar as reflexões, os pressupostos e propostas que dão suporte teórico ao trabalho de pesquisa desenvolvido e uma versão resumida da evolução histórica da educação socioambiental no Brasil.

Destacamos que os estudos realizados para a fundamentação teórica da pesquisa-participante foram a partir das contribuições teóricas e tendências filosóficas de pensadores críticos que concebem a educação ambiental como interdependente das dimensões sociais, ambientais, culturais e políticas.

Cabe ressaltar que os autores citados ao longo deste capítulo, são reconhecidos como grandes referências teóricas latino americanas em suas respectivas áreas de conhecimento e contribuíram significativamente através de suas reflexões críticas para a compreensão dos processos da uma educação socioambiental crítica. Sendo assim, no

caso específico da referida pesquisa-participante, as críticas dos pensadores possibilitaram a construção do quadro de referência teórico.

O embasamento teórico foi construído a partir das necessidades e objetivos da pesquisa-participante, consonantes com os fundamentos da educação socioambiental crítica, dos valores da cultura de paz e sobre os aspectos que se referem à autonomia dos sujeitos. Os objetivos da presente pesquisa consistem em: identificar e interpretar as mudanças de percepção ambiental e social dos participantes da iniciativa, e as mudanças de atitudes cotidianas, individuais e coletivas acerca dos problemas socioambientais existentes no contexto das comunidades.

Para tanto é importante explicitar que a educação socioambiental crítica segue uma linha teórica com concepções de homem, natureza, mundo, educação e sociedade específicos e pode ser identificada através dos diferentes termos: educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, popular, entre outras.

Podemos dizer que, ao pensarmos em “educação” já estaríamos pensando sobre uma educação que considere o ambiente onde educamos e somos educados. No entanto, “em toda a educação existe uma ausência do ambiente (GRÜN, 1996), já que este foi historicamente negado, pela tradição do modelo mecanicista”. Sendo assim, justifica-se a predicação “ambiental” à educação, considerando que a educação em geral, entende a natureza-sociedade como uma unidade dialética, neste sentido, citamos o pensamento esclarecedor de Hannah Arendt (1981): “(...) o modo de organização da sociedade vigente se baseia na aceleração e produção de riquezas materiais alienadas, para permitir a acumulação do capital; na apropriação privada e desigual do patrimônio natural; na transformação dos bens de uso em bens de consumo, definidos por seu valor de troca e na banalização da existência e mercantilização de tudo”.

É a sociedade de consumidores, do desperdício, na qual as coisas são devoradas e descartadas num ritmo acelerado e desenfreado fazendo com que dificilmente durem o suficiente para conter o processo vital utilizado. Leff (2002) argumenta que se faz necessário a transformação no modo como os seres humanos se relacionam com a natureza e com outros seres humanos e que esta convivência deve ser baseada na cooperação e integração dos indivíduos.

“Para os processos de transformação socioambiental, a abordagem é mais complexa e deve integrar os diversos aspectos da problemática ambiental contemporânea, de maneira a considerar o conjunto das inter-relações e múltiplas

dinâmicas entre os diversos aspectos: naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos, o que implica na idéia de que no mundo existe interação entre diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva), diferentes olhares são vislumbrados, decorrentes das diferentes culturas e trajetórias da sociedade”. (PRONEA, 2005)

Sendo assim, a educação socioambiental crítica surge com o papel de ser transformadora do modelo de desenvolvimento da sociedade atual, contribuindo para o resgate e para a construção de novos valores, que possibilitem que o indivíduo se compreenda integrante do ambiente, comprometendo-se eticamente com as gerações presentes e futuras (GRÜN, 1996).

É importante destacar que ao escolhermos a vertente da educação socioambiental crítica, transformadora e emancipatória, as definições de Quintas (2004) foram elucidadoras, o autor argumenta que é crítica, na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais, é transformadora, porque acredita na capacidade da humanidade de construir outro futuro a partir da construção de outro presente instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, é emancipatória, por estimular a construção da autonomia dos indivíduos, entendendo que o processo educativo considera que “esta responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana”. (CARVALHO, 2004, p. 20)

Neste sentido, a educação socioambiental crítica é considerada uma educação que transforma, porque tem como fundamentos o respeito às diferenças, a compreensão esclarecida de que a natureza deve ser entendida como movimento permanente de auto-organização e desta forma, entende as ações educativas, estimuladoras da criação de espaços de diálogo entre as diversas culturas, saberes, pessoas e regionalidades. Sob esta perspectiva, concebe o processo educativo como libertador, porque busca contribuir para que os indivíduos da ação educativa possam exercer a autonomia, optando pelas alternativas mais adequadas à sua necessidade, subjetiva ou coletiva (LIMA, 2004). Assim, a educação socioambiental crítica surge como possibilidade de revisão de nossos valores e de nosso relacionamento com o ambiente. Neste sentido, a percepção de si mesmo como sujeito ativo, em relação à sua comunidade, propicia a abertura de espaço para um posicionamento crítico frente à realidade.

Segundo Lima (2004), os educandos ao identificarem os problemas e descobrirem a possibilidade de assumir a sua história, ultrapassam os limites que estagnam seu desenvolvimento e humanização. Neste sentido, o projeto político pedagógico da Educação Ambiental, de acordo com Carvalho (2004), pretende contribuir para mudança de valores e atitudes, na formação do sujeito ecológico: um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (p. 19 e 20)

A Educação Ambiental possui uma diversidade de conceitos, práticas, interesses, visões de mundo e concepções educativas, a linha teórica da Educação Ambiental crítica não é consenso entre os que praticam a Educação Ambiental. Como bem descreve Carvalho (2004), a Educação Ambiental é representada por diversas linhas, com conceitos, práticas e metodologias próprias e nem sempre nítidas. Segundo essa mesma autora, a própria educação constitui-se como um espaço, um ambiente social, que acolhe uma variedade de práticas de formação de sujeitos, resultado da história social da educação, produto de forças divergentes disputando pela ação educativa. Guimarães (2004) enxerga a configuração do cenário da Educação Ambiental dividido em dois grandes blocos: a linha conservadora e a crítica. A vertente conservadora não questiona os padrões e valores da sociedade e se posiciona inapta a transformar a realidade, já que ela mesma é um dos mecanismos de reprodução, conservando a maneira de conformação da realidade de acordo com os “interesses dominantes – a lógica do capital”. O autor afirma ainda que a vertente crítica da Educação Ambiental aborda a realidade em função do movimento “dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos são as bases da construção dessa realidade, em um movimento de retroalimentação entre partes e todo”. (GUIMARÃES, 2004, p. 28)

Considerando que o campo da educação ambiental se insere na área das ciências da educação, sendo que a educação ambiental é principalmente educação e o ambiental pode ser considerado como o adjetivo deste processo educativo, e que há diferentes concepções sobre as relações sociedade/meio ambiente e, portanto, diferentes vertentes, o ponto de partida para a definição da linha teórica da pesquisa-participante foram os pressupostos teóricos que fundamentam a vertente da educação socioambiental crítica.

O trabalho de pesquisa realizado para a formulação dos planos teóricos, metodológicos e práticos, incluem em especial, as contribuições teóricas de grandes pensadores no campo crítico do pensamento educacional e político latino americano, Paulo Freire, Gadotti, Tozoni Reis, Reigota, Saviani, Guimarães, Leff, Carvalho, Enrique Dussel, entre outros. Essas opções se justificam pelas convergências teóricas desses autores e, sobretudo, pelas concepções sobre educação, pedagogia crítica e a visão integrada dos processos sociais e as relações estabelecidas com o meio ambiente.

Os autores citados e suas interpretações possibilitaram delinear o planejamento da pesquisa com clareza teórica, aprofundando o conhecimento dos aspectos históricos e compreendendo a contextualização local. Os estudos não se restringiram a educação ambiental sob o ponto de vista da ação ambiental pragmática, vertente que enfatiza a ação, a busca de soluções prontas para os problemas ambientais e a proposição de normas a serem seguidas para compatibilizar desenvolvimento econômico e manejo sustentável dos recursos naturais.

Os estudos contemplaram as amplas implicações das relações sociais com a natureza e, assim, abriram possibilidades para a luz de novas reflexões a novos processos neste campo.

Neste sentido, foi possível pensar criticamente a relação da humanidade com o meio ambiente que não foi problematizada pela educação escolar, podendo concluir que esta temática por longos períodos ficou esquecida e mantida como uma “área de silêncio” da educação formal.

Outro ponto de aproximação entre as teorias é relacionado aos processos de educação ambiental, como já mencionado, percebe-se que os educadores ambientais partem de diferentes princípios, concepções e estratégias pedagógicas, e muitas vezes a prática educativa ambiental é construída por ações pontuais, comemorativas, recreativas, as chamadas “ações ingênuas”, conforme cita (Tozoni Reis, 2002), pois a temática ambiental traz questões complexas, sérias e profundas.

A educadora Tozoni Reis influenciou o trabalho de pesquisa desenvolvida, através de suas concepções sobre a educação ambiental e as diferentes visões e formas educativas nesses processos, através de suas observações, foi possível entender mais amplamente as questões relacionadas ao contexto trabalhado, aprimorar as interpretações e construir visões mais amplas sobre a problemática ambiental e os

processos educativos. Tozoni, de acordo com seus estudos e reflexões, classificou as formas educativas em:

-Educação ambiental disciplinatória resume-se em uma forma autoritária de mudança de comportamento, utiliza métodos que pressionam, cobram e punem os indivíduos envolvidos.

-Educação ambiental ingênua e imobilista é abstrata, simplista, não contextual, não apresenta e não enfrenta as causas dos problemas socioambientais.

-Educação ambiental ativista imediatista não busca o entendimento das causas dos problemas, as ações são emergentes acerca de um determinado acontecimento, não há reflexão sobre os processos históricos.

-Educação ambiental conteúdista racionalista resume-se no ensino de ecologia, ciências naturais, é reduzida a transmissão de conteúdos científicos, acredita que só o conhecimento é suficiente para a tomada de atitudes de conservação e que basta o saber para que ocorram as necessárias mudanças de comportamento. A complexidade dos contextos socioambientais não é valorizada.

-Educação ambiental crítica transformadora acredita que os processos de mudanças de comportamento dependem da compreensão de diversos fatores e que o meio ambiente está relacionado com as questões que envolvem a organização social, relações de trabalho, relações biológicas, físicas, econômicas, relações de produção, consumo e uso dos recursos naturais, expressa as relações de totalidade, propondo novas escolhas de relacionamento da sociedade com o meio ambiente e novos desafios para construir uma sociedade mais coerente, justa, equilibrada e consequente.

Outra referência muito importante foi o educador Paulo Freire que influenciou todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, desde a concepção a discussão dos resultados.

Destacamos algumas propostas do autor, principalmente as que nortearam o trabalho desenvolvido, as reflexões que se relacionam com a educação informal e com os processos de formação humana, que segundo ele, devem ser processos contínuos que se diferem de uma educação científica, pois as propostas de uma educação libertadora e política, segundo suas definições, é uma prática libertadora de submissões e submersões e que é capaz de gerar a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Reforçando essas teorias de Paulo Freire, citamos Reigota (1995), outro autor crítico que contribuiu relevantemente para a fundamentação teórica do trabalho

desenvolvido, o autor enfatiza que a questão ambiental e ecológica é um problema político, cultural, econômico e social, e a educação ambiental é uma filosofia da educação, que exige pertinência, sentido, significado social e cultural para as pessoas.

Para Reigota, a educação ambiental contempla uma visão mais ampla das relações dos indivíduos com o meio ambiente, com a vida cotidiana e com as possibilidades políticas, sociais e pessoais de intervenção nos processos.

Neste sentido, as práticas de educação ambiental devem ganhar outros espaços públicos, além das escolas, das conferências institucionais, das reportagens padronizadas e/ou sensacionalistas veiculadas na mídia e outros discursos que não reduzam a proposta pedagógica da educação ambiental em um simples repasse de informações sobre recursos naturais, o que pode significar a possibilidade de minar a sua dimensão política e transformadora.

Seguindo os princípios freirianos que consideram a complexidade e a presença da temática ambiental na vida cotidiana, foi possível entender a educação ambiental como processo múltiplo e diferenciado e que possibilita diversas intervenções pedagógicas que estimulem os indivíduos a reconhecerem suas necessidades, expectativas, limites e possibilidades para atuarem de forma consciente e crítica na sociedade em que vivem.

Dessa forma, compreendemos que o indivíduo é central e a sua tomada de consciência da realidade para a ação verdadeiramente transformadora da realidade, implica percepção da realidade para posterior reflexão, ação e transformação, não só da realidade, mas do sujeito (FREIRE, 1985). Com base nessas teorias, formulamos os planos de ação da pesquisa com enfoque também na observação dos processos de construção da autonomia intelectual dos sujeitos, para assim, compreendermos as concepções, atitudes, expectativas, interesses e sentimentos dos participantes dos grupos.

De acordo com SAVIANI (1986), outro educador que através de suas interpretações e visões influenciou significativamente as reflexões acerca dos processos relacionados a pesquisa, “toda reflexão é um pensamento, mas nem todo pensamento é uma reflexão”.

E conforme Paulo Freire (FREIRE, 1985), a análise crítica da realidade possibilita consolidar a prática de intervenção na realidade pela reflexão, e para que ocorra essa reflexão, o indivíduo deve pronunciar o mundo e problematizá-lo.

Considerando as concepções e reflexões mencionadas acima, entendemos que a percepção socioambiental se dá através de processos de participação ativa dos cidadãos, do diálogo, da troca de conhecimentos e ampliação das discussões sobre contradições, possibilidades e problemas presentes nos contextos, investigados. Percebemos que o processo educativo, transformador, humanizador e emancipatório, contribuirá para superação compartilhada dos desafios e limites existentes nas comunidades, e emergirá uma nova visão compartilhada dos processos de transformação socioambiental.

Outro ponto percebido é de que a abordagem do conhecimento histórico, sobre o modelo econômico, políticas públicas, exclusão social, desagregação, autoritarismo político e outros temas correlacionados, é fundamental para a formação cidadã e da autonomia que incidem diretamente para a participação crítica política.

A análise de SANTOS (2007) é convergente com a situação observada nas três comunidades, quando cidadãos são confundidos como simples consumidores e a política como consumo, os direitos sociais passam a ser percebidos como conquistas pessoais e o lugar do cidadão torna-se menor e sua vontade de se tornar cidadão por inteiro é reduzida, principalmente nas comunidades onde seus moradores não tem acesso aos serviços básicos, como, saneamento, saúde, educação, transporte, moradia, segurança, preservação ambiental, lazer.

GADOTTI (2000, p.31), outra importante influência para o desenvolvimento e análises da pesquisa, afirma que “a luz no fim do túnel” para enfrentarmos e avançarmos nas questões ecológicas seria “a ecologização da economia, da pedagogia, da educação, da cultura e da ciência”. E para SANTOS (2005), que considera a globalização da economia, a degradação ambiental e o aumento da população como os grandes dilemas a serem enfrentados pela humanidade, há a necessidade de um pacto de solidariedade entre as presentes e futuras gerações e esse pacto pressuporia uma disponibilidade de recursos econômicos, sociais, políticos e culturais. Dessa forma, a degradação ambiental pode ser considerada o problema mais transnacional de todos, assim como a globalização dos impactos ambientais provocados pela crescente degradação dos recursos naturais, e reflete sobre uma saída possível, que seria a solidariedade global (mesmo que esta proposta pareça muito remota).

Segundo LEFF (2001) que apresenta pontos de aproximação com os outros autores citados, “o saber ambiental, busca apreender os efeitos sincrônicos e sinérgicos que surgem da articulação de processos naturais e sociais, incomensuráveis

e irredutíveis aos valores de mercado” (LEFF, 2001, p.240). Segundo o autor, a teoria e prática, livres de manipulações e alienação promovidas pelo mercado econômico e pelas leis científicas favorecem a participação da população nos processos de decisão para a gestão do desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, consideramos que a educação ambiental crítica, é um processo reflexivo sobre valores, concepções dos indivíduos e as ações cotidianas praticadas pelos mesmos, e entendemos que essas reflexões orientam para o direcionamento das mudanças necessárias que não devem ser restritas às relações humanas com a natureza, mas principalmente, devem se concentrar nas relações entre os seres humanos, processo esse, que será determinante para as mudanças efetivas, que possibilitarão o enfrentamento da crise ecológica e a transição para uma sociedade consciente, ecologicamente mais justa, autônoma e sustentável.

Nessa perspectiva da educação socioambiental crítica é importante ressaltar que os contextos socioambientais e os problemas vivenciados pelos indivíduos nestes contextos, são reconhecidos pela sua complexidade em vários aspectos, e em consequência dessa complexidade é preciso ir além de reflexões, dos debates e elaboração de leis.

Os processos de identificação das causas e soluções para os problemas coletivos devem incorporar a participação de todos os indivíduos, e para tanto, a percepção do valor que cada indivíduo possui nestes processos, deve ser expressada e reconhecida para estimular a participação consciente e ativa nos processos coletivos que possibilitarão as necessárias transformações socioambientais desejadas.

De acordo com o pensamento de Freire, a participação política por parte dos cidadãos para a defesa dos valores das comunidades, nos aspectos políticos, dos deveres e direitos assegurados, não deve ser ingênua, mas reflexiva e crítica, Paulo Freire, argumenta que “só nas bases populares e com elas é possível realizar algo sério e autêntico para elas”. (FREIRE, 2008, P.110)

REIGOTA argumenta que “considerando os desafios ambientais planetários e em particular, os brasileiros, a comunidade científica e a *intelligentsia* (REIGOTA, 1999b) não poderá desconsiderar suas responsabilidades políticas e éticas na produção de conhecimentos e reafirma que não existe ciência neutra e que a ciência que se constrói, na perspectiva da sustentabilidade, busca e questiona seus resultados e aplicabilidades, mas está convencida de sua pertinência e compromisso político e da

necessidade de um contínuo aprofundamento técnico”. O autor afirma que ao se fazer ciência com essa perspectiva da sustentabilidade há a implicação de que o pesquisador (a) se situe num desafiador processo de aprendizagem. O autor afirma que construir a sociedade sustentável continuará sendo uma constante dúvida e utopia.

E nesse sentido, na perspectiva da sustentabilidade socioambiental, percebemos que a prática da educação socioambiental crítica abarca em sua elaboração o compromisso de convocar a vontade dos indivíduos para participarem, conhecerem a realidade e transformá-la em benefício da coletividade.

Desse modo, consideramos que participação dos indivíduos nos processos locais pode ter diferentes níveis e se opera no cotidiano de forma consciente e ativa, ou alienada, passiva e sutil, entretanto, é preciso entender que esses níveis de participação tem relação com o sentimento de pertencimento comunitário dos indivíduos e a capacidade dos indivíduos de se sentirem parte da sociedade.

É importante ressaltar o papel da educação socioambiental crítica, neste aspecto e seus objetivos que convergem para a possibilidade de construção de uma convivência comunitária harmoniosa, através do desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos indivíduos com a comunidade e que deve incorporar aspectos históricos das sociedades e a contextualização desses aspectos, que permitem a compreensão de que a sociedade global foi construída por nossos ancestrais e que é construída todos os dias por todos, e que todos são integrantes dos processos e condutores do desenvolvimento socioambiental sustentável.

De acordo com a publicação do Relatório da Conferência sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO (1999), para a maioria dos indivíduos, a percepção sobre desenvolvimento sustentável está mais relacionada às ciências naturais e à economia.

No entanto, a presença concreta dos problemas ambientais no cotidiano das populações e os impactos negativos para a vida dos indivíduos, como a poluição em suas diversas formas e seus efeitos que atingem diretamente a saúde dos indivíduos, as alterações nas paisagens causadas pela destruição de ecossistemas, a extinção de milhares de espécies, o aquecimento global e as consequências para o clima, as crises hídricas, são fatos experimentados por milhões de pessoas, mas que não garantem a percepção de que é preciso participar politicamente, conhecer as causas, problematizar as questões socioambientais e buscar soluções para os problemas de forma democrática,

para a mudança de práticas individuais e coletivas para se reverter o processo insustentável de desenvolvimento e assim, promover a consciência de que o desenvolvimento sustentável está inter-relacionado à cultura, aos valores e as relações humanas.

Segundo o Relatório citado acima, (UNESCO, 1999), também não é percebido por grande parcela dos indivíduos que a pobreza, a exclusão social, a descaracterização cultural são resultados do modo de pensar, dos valores e das práticas exercidas nos âmbitos sociais, político e econômico.

O Relatório destaca o papel da educação como resposta importante e eficaz para o enfrentamento dos desafios presentes e futuros impostos à sociedade e ressalta que a educação deve apresentar aos educandos uma visão crítica e reflexiva do mundo, das injustiças, assimetrias e deficiências em diversos níveis, possibilitando a formação de cidadãos conscientes, críticos, sensíveis, capazes de compreender e de desenvolver novos conceitos e novos meios para a solução dos problemas vivenciados na realidade.

Outro ponto importante destacado no Relatório é sobre o acesso universal à educação de qualidade, condição fundamental para a construção do desenvolvimento sustentável que inclui no processo educativo, não somente professores do ensino formal, mas outras categorias de educadores, como os educadores comunitários, membros de associações, voluntários, representantes de movimentos sociais, ONGs, dentre outros.

O Relatório conclui que a participação ativa e a mobilização dos diversos segmentos sociais gera um processo de conscientização para a transformação com força suficiente para influir nas agendas governamentais e políticas públicas em favor de um desenvolvimento sustentável que contemple a melhoria da qualidade de vida das diferentes populações.

Considerando que os processos de transformação social são complexos e que a divulgação de informações científicas veiculadas nos diversos meios de comunicação são importantes, mas que informação sozinha não gera transformação e não garante a formação de valores e nem a compreensão ampla para a resolução dos problemas e que para tanto, é preciso construir um processo consistente de caráter educativo e crítico. E que esse processo, definido como educação ambiental crítica deve estimular o compartilhamento de responsabilidades, ampliar o conhecimento sobre a realidade socioambiental para a busca de soluções, reforçar a vontade consciente e coletiva de mudança e a mobilização social na perspectiva da solidariedade, apresentar uma

abordagem integradora de socialização de saberes e aprimorar práticas democráticas, fortalece os processos de construção da autonomia individual e conseqüentemente potencializará os processos participativos populares voltados para a construção coletiva da participação cidadã.

Nesse sentido, reafirma TOZONI-REIS (2004) “(...) podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos humanos no ambiente. A educação socioambiental deve ser implementada como uma prática emancipatória e humanizadora que gera novas experiências e aprendizagem sobre novos sentidos para a vida. Tendo como missão contribuir para a construção de uma nova ética e de novos valores, sendo assim, é um processo dinâmico em permanente construção que incorpora uma dimensão mais ampla das questões ambientais e incentiva os indivíduos a agirem criticamente no meio em que vivem e atuam, estimulando processos construtores de autonomia que conduzem à cidadania participativa.

Cabe citar que os temas cidadania e educação socioambiental são amplamente abordados e são temas em conexão, um exemplo, é o texto do livro de Mary Jane Spink, “A cidadania em construção: Uma reflexão transdisciplinar: A discreta presença da educação ambiental na produção teórica sobre a cidadania no período posterior à ditadura militar” deve ser analisada levando-se em conta o movimento histórico de sua origem, o processo de difusão, legitimidade e institucionalização acadêmica, política e social que ocorrerá principalmente a partir dos anos 1990. (...) a cidadania discutida amplia o conceito para incluir não mais apenas os direitos construídos à luz das teorias da igualdade, como também a integração criativa da diferença, da ética e até mesmo, ou sobretudo, da felicidade (1994, p. 9-10).

No caso específico do Brasil contemporâneo, as representações da cidadania deverão ser reconstruídas e isso representa um enorme desafio para os educadores ambientais, questiona REIGOTA (2009), que indaga também sobre o papel da educação ambiental nesse eventual movimento de "reconstrução" da cidadania que não se abate e que possivelmente não se satisfaz com palavras de ordem, clichês e discursos construídos em agências de publicidade. São muitos os questionamentos acerca dos processos de legitimação nos campos político, social e científico da educação ambiental, mas uma afirmativa é possível ser reconhecida nas análises de autores, há avanços neste sentido,

muitos atores envolvidos com a prática da educação ambiental no Brasil tem compromisso com a construção da cidadania participativa, entendida por CARVALHO (2002), como uma prática continuada, que não tem receita, e que o fato de refletir e construir uma visão própria de cidadão já significa exercer o sentido de cidadania, que deve ser compreendida em sua complexidade, e não em uma concepção estreita e formal, vista apenas como exercício de direitos. Para o autor, um dos principais obstáculos para a construção da cidadania é a ausência de uma população educada e a falta de sentimento de pertencimento à uma nação. Um dos conceitos sugeridos por Carvalho é de que o sentido de cidadania é a igualdade de todos perante a lei e a incorporação dos cidadãos à vida política.

A educação ambiental crítica, de acordo com os argumentos apresentados por Reigota, considera como valores fundamentais a multidisciplinaridade, a prática cotidiana, a identidade e o sentimento de pertencimento, a valorização da vida, do respeito, da tolerância, da igualdade e da solidariedade, e que representa um contraponto em meio a uma visão ética antropocêntrica da sociedade, assim como, os conceitos da cultura de paz que complementam a prática da educação ambiental, reforçando os valores da cooperação, solidariedade e justiça, imprescindíveis para os processos coletivos de transformações sociais e conseqüentemente, socioambientais.

Conforme as teorias dos autores citados e as concordâncias de suas elaborações, foi possível constatar alguns aspectos dos processos de formação de cidadania vinculados às práticas educativas de ação socioambiental, essas práticas são relativamente recentes, ou mesmo, incipientes e estão em permanente construção e reconstrução.

Em síntese, foi possível compreender que a educação ambiental é uma prática social e pedagógica, que pode ser conformada por diferentes concepções pedagógicas, políticas, perspectivas teóricas, filosóficas, tendências, diversidade de interesses, imprecisões e ambiguidades, que torna-se vazia quando não praticada e que dá ênfase as transformações das relações entre os indivíduos e dos indivíduos com o meio ambiente. Outro aspecto constatado, relativo ao alcance das mudanças socioambientais desejadas, é no que se refere, à congregação de valores relacionados à autonomia, mobilização social e cultura de paz agregados ( de forma interdependente) aos processos.

Outro aspecto relevante referente à educação socioambiental crítica e as propostas apresentadas pelos autores, é que a educação ambiental crítica auxilia a

adoção de estratégias políticas dirigidas à emancipação/libertação, contrárias à lógica neoliberal e desenvolvimentista e que os processos pedagógicos críticos e a educação ambiental crítica tem pontos comuns de concordâncias, citamos Dermeval Saviani que argumenta que “para a Pedagogia Histórico- Crítica qualquer aspecto do processo educativo exige a definição da função social da educação. Isto é, os objetivos, valores e princípios educativos respondem a um determinado projeto de formação humana, a um modelo de sociedade que se pretende garantir/reproduzir – ou superar/transformar”. (TOZONI-REIS et al., 2013, p.7)

#### 4.1 EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO BRASIL

Este item pretende apresentar uma síntese sobre a prática educativa ambiental e suas transformações nas últimas décadas no Brasil, os fatos descritos são considerados marcos históricos dos processos de construção da educação ambiental no contexto brasileiro. O conjunto de conceitos teóricos, práticas e reflexões dos pensadores estudados e os marcos conceituais e regulatórios na trajetória da educação ambiental no Brasil apresentados neste capítulo, reforçaram a sustentação da fundamentação teórica e a problematização da investigação, bem como influenciou na interpretação das observações, das entrevistas e dos dados coletados.

Um olhar no passado para conhecimento dos marcos históricos e regulatórios da trajetória da educação ambiental no Brasil, possibilitou a compreensão das distintas abordagens da problemática socioambiental em seus diversos aspectos e dos processos de educação ambiental nos dias atuais.

Nas décadas de 1940 e 1950, especificamente no Brasil, as iniciativas pioneiras de práticas da educação ambiental tem poucos registros oficiais, na década de 1950 há relatos de experiências relacionadas ao tema ecologia, dentre as iniciativas registradas destacam-se alguns exemplos, como o trabalho desenvolvido pelo professor Carlos Nobre Rosa, na cidade de Jaboticabal-SP, quando o citado professor levou seus alunos para fazerem atividades de observação do ambiente e para coletar materiais encontrados durante a observação. Segundo os registros da época, essa iniciativa teve uma repercussão positiva e culminou na publicação do livro “Animais em nossas praias”, de autoria do professor Nobre, narrando a experiência vivenciada pelos seus alunos durante a atividade de observação realizada fora das salas de aula.

No final da década de 40, outro fato em destaque foi protagonizado pelo cientista Augusto Ruschi que denunciou os riscos do uso do BHC (produto da família do inseticida DDT) em plantações agrícolas. Ruschi, famoso pelas pesquisas realizadas sobre beija-flores, orquídeas, bromélias e pela sua luta em favor das matas nativas do Espírito Santo, em 1951, ministrou um curso para professores do estado do Espírito Santo, intitulado “Processo e Conservação da Natureza e seus Recursos”, iniciativa marcada pelo pioneirismo na ocasião.

Nos anos que se seguiram, em 1960, os registros mais significativos relacionam-se às introduções do ensino de ecologia em algumas escolas consideradas de vanguarda naquele período e situadas no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo. Já em 1970, uma importante experiência ganhou visibilidade e foi realizada por João Vasconcellos Sobrinho, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 1972, quando o professor implementou uma campanha de preservação do “Pau Brasil”, ação que possibilitou a distribuição e plantio de mudas dessa espécie nas diversas regiões brasileiras.

É importante ressaltar que o Brasil dos anos 70, vivia os anos do regime militar e do chamado “milagre econômico” caracterizado pelos “mega- projetos” que eram construídos sem a devida preocupação e cuidado com a questão ambiental, o lema vigente era “crescimento econômico a qualquer custo”, portanto, não havia respeito com a conservação dos habitats naturais, os empreendimentos estavam na contramão da proteção ambiental e aos interesses das presentes e futuras gerações brasileiras, alguns exemplos que ilustram essas práticas, foram as construções da Usina Nuclear de Angra, no Estado do Rio, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica e o Projeto Carajás, entre outros.

Nessa época, o governo federal defendia sua política de crescimento, disseminando para a população, o conceito de que defesa do meio ambiente e crescimento econômico eram incompatíveis e justificava as críticas recebidas sobre as construções das obras e a destruição aos ambientes naturais causada por esses empreendimentos, como práticas conspiratórias oriundas de instituições internacionais que queriam impedir o desenvolvimento do Brasil e de sua população. Enquanto no Brasil o governo executava seu plano de crescimento econômico a qualquer custo, no cenário internacional um grupo de pensadores, organizados pela ONU, realizava em junho de 1972, a “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano” em

Estocolmo – Suécia, a realização desta conferência representou historicamente a revitalização da temática ambiental, mobilizando diversos cidadãos de todo o mundo para discutirem paradigmas, identificar problemas e soluções para a situação ambiental global e instituindo o dia 5 de junho, como o Dia Mundial do Meio Ambiente.

No Brasil, o processo de institucionalização da educação ambiental teve início em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) vinculada ao Ministério do Interior. Em 1973, de acordo com relato da jornalista Regina Gualda que assumiu a chefia da Divisão de Divulgação e Educação Ambiental da SEMA, ela era a única funcionária do setor e a Educação Ambiental era compreendida como "um instrumento para levar os diversos atores da sociedade a um entendimento e à percepção de que o ser humano é parte do meio ambiente, sendo importante criar atitudes adequadas com a natureza".

Passados três anos da Conferência acontecida em Estocolmo, em 1975, realizou-se a “Conferência de Belgrado - Encontro Internacional de Educação Ambiental” quando se elaborou a criação do “Programa Internacional de Educação Ambiental”, estabelecendo os princípios norteadores da prática da educação ambiental, com ênfase na importância do papel da educação ambiental para o enfrentamento dos problemas ambientais planetários. Neste mesmo ano de 1975, aconteceu no Brasil, o “I Encontro Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente” promovido pelo governo federal.

Em 1977 a realização da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi - Geórgia representou um marco conceitual e referencial na história da educação ambiental, promovida pela Unesco e pelo Pnuma, os objetivos e as principais estratégias da educação ambiental foram definidas nesse encontro. Uma síntese apresentada durante essa Conferência relacionada aos conceitos e princípios da educação ambiental foi que “a educação ambiental é um processo dinâmico e integrativo, é educação transformadora, participativa, globalizadora, permanente e contextualizadora”.

É importante ressaltar que o Brasil não participou da Conferência de Tbilisi e somente no ano de 1977 foram disponibilizados no Brasil os documentos produzidos nesta Conferência.

Os anos da década de 1980, mais precisamente o ano de 1985, no Brasil foi marcado por novas iniciativas no campo da Educação ambiental que surgiram em

diversas regiões brasileiras. No entanto, essas iniciativas eram desenvolvidas no sistema de ensino formal e contemplavam diversas concepções, que incluíam desde a antiga visão naturalista e fragmentada, de que o meio ambiente é neutro e que os estudos devem contemplar a natureza e seus processos naturais e, até uma visão mais ampla e complexa de que o ser humano, os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais estão interligados com o meio ambiente ecológico. Neste contexto da década de 1980, surge a vertente socioambiental da educação ambiental, (vertente que optamos por seguir), pois contempla uma concepção e compreensão mais integrada do meio ambiente e suas complexas e múltiplas relações entre meio físico, social, econômico e cultural e considerando a sociedade e os cidadãos sujeitos de suas ações. É relevante destacar que no Brasil, a década de 1980, representou um marco histórico, principalmente nos aspectos políticos, foi um período de debates acerca da nova Constituição Federal e de mobilizações populares em favor do movimento “Diretas já”. No aspecto ambiental, essa década também representou conquistas para o campo da educação ambiental, através da elaboração de novas leis ambientais e de uma nova visão que começou a se consolidar sobre a educação ambiental integrada à defesa do meio ambiente, e aos novos modos de pensar as relações com o meio ambiente. O processo de institucionalização da educação ambiental também ocorreu neste período com a criação da Política Nacional de Meio Ambiente que foi estabelecida em 1981.

Vale destacar que no âmbito legislativo, se iniciou um processo de discussão sobre a necessidade da inserção da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino e as comunidades em geral. A lei 6.983-81 situa a EA como um dos princípios que garantem a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, visando assegurar condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade humana.

Outro fato histórico também ocorrido no final da década de 1980 foi relacionado à uma iniciativa da ONU que instituiu uma comissão de especialistas com o intuito de elaborar o Relatório “Nosso futuro comum” com o objetivo de avaliar a situação ambiental global.

A partir das observações e dados coletados durante essas viagens de estudo, essa Comissão concluiu que haveria necessidade por parte da sociedade humana de uma mudança radical, para a adoção de novos estilos de vida compatíveis com os recursos do planeta. O Relatório deste estudo afirma que “as mudanças que desejamos nas atitudes

humanas dependem de uma campanha de educação, debates e participação pública” e a partir dessas análises do Relatório, foi definida a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como a RIO 92.

No contexto brasileiro a promulgação da nova Constituição Federal em 5 de outubro de 1988 e a publicação do artigo 225 - ficou definido que: “Todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para o bem das atuais e futuras gerações”. O Inciso V do capítulo cria a obrigatoriedade da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, assim, a educação ambiental tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, mas sem a obrigatoriedade de disciplina escolar. Em consequência das novas leis promulgadas na Nova Constituição e a partir delas, no ano seguinte, em 1989, os Estados e Municípios fizeram suas leis, alguns repetiram na íntegra as propostas da Constituição Federal e incluíram o capítulo sobre Meio Ambiente e as referências sobre educação ambiental. As novas leis ambientais contribuíram como um instrumento para os educadores ambientais e para o processo futuro de consolidação da EA no Brasil.

Sobre o papel das ONGs, cabe destacar que a década de 80 também foi reconhecida como a década dos movimentos sociais, o número de ONGs criadas cresceu consideravelmente, estima-se a criação de mais de 1.200 ONGs no país durante a década de 1980.

No entanto, as atividades realizadas pelas ONGs que atuavam na área ambiental apresentavam diferentes características em suas atuações, algumas possuíam caráter voluntário, outras trabalhavam em conjunto com instituições, as de caráter profissional elaboravam projetos específicos comunitários, empresariais ou escolares, com o propósito de promoverem cursos, eventos comemorativos, produzir artigos científicos, e/ou material informativo sobre as temáticas abordadas e eram identificadas poucas que trabalhavam de forma integrada os temas meio ambiente e cidadania. O desafio comum para a maioria das ONGs era relativo à captação de recursos para contratação de mão de obra especializada e para a manutenção da infraestrutura operacional para viabilizar a execução dos projetos propostos. Percebia-se que esses projetos possuíam em sua concepção, uma diversidade de objetivos, tendências teóricas, políticas, filosóficas, metodológicas em suas práticas e em seus discursos.

Outro ponto de reflexão que começava a emergir era sobre a concepção de educação ambiental restrita às áreas das ciências naturais e ecologia e que já se mostrava insuficiente para a busca de soluções ao enfrentamento dos grandes desafios socioambientais.

Em relação às empresas privadas e a questão ambiental, percebia-se neste âmbito que algumas empresas proferiam um discurso comum evidenciado pela desqualificação do trabalho realizado pelos ambientalistas, outras empresas promoviam ações internas e que não continham as características e conceitos da educação ambiental, porém eram denominadas como tal.

É importante relatar que neste período, algumas empresas tinham o foco na realização de ações ou no apoio a projetos voltados para busca de soluções para os problemas ambientais gerados por elas mesmas e outras empresas atuavam apoiando iniciativas de ONGs e demais instituições.

Ainda neste mesmo contexto, foram surgindo várias empresas prestadoras de “serviços ambientais” oferecendo estudos de impacto ambiental, a implementação de atividades educativas, ou ecológicas /recreativas para instituições públicas e privadas. Observava-se que a questão ecológica ganhava espaço e visibilidade na sociedade e em virtude dessa visibilidade, um número crescente de empresas começaram a se interessar em associar sua imagem e seus produtos aos projetos de preservação do meio ambiente.

No âmbito dos setores públicos, as secretarias, os departamentos e as coordenadorias de Meio Ambiente foram criadas com propostas de viabilização de ações de educação ambiental, dando ênfase às atividades comemorativas e pontuais. Sobre as políticas ambientais municipais implementadas nesta época, constata-se que grande parte das prefeituras, designava às secretarias de educação a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações de educação ambiental. No âmbito público federal, mais precisamente no MEC (Ministério da Educação) e SEMA (Secretaria de Meio Ambiente) foram formalizados protocolos de intenções para realização de atividades educativas ambientais conjuntas, porém, segundo relatos documentados, os resultados não demonstraram impacto significativo no vigente período.

Nas escolas, um aspecto no âmbito pedagógico era de que a maioria das experiências desenvolvidas no ambiente escolar não eram reconhecidas como atividades de educação ambiental, não possuíam caráter interdisciplinar e/ou multidisciplinar, porém muitas atividades já continham as características e propostas da

educação ambiental em suas concepções pedagógicas e não eram identificadas como tal. Era possível constatar que num sentido geral, o lema “pensar globalmente e agir localmente” era o mais divulgado, principalmente nos trabalhos desenvolvidos por ONGs e nas escolas em geral. Outra observação pertinente é sobre a preferência dos educadores em desenvolver práticas relativas às problemáticas referentes ao lixo urbano e água, esses temas que eram sempre priorizados nas agendas escolares e também no terceiro setor.

A década de 90 foi uma década emblemática e muito significativa para as questões ambientais mundiais e conseqüentemente, para a educação ambiental. A realização da “Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento” na cidade do Rio de Janeiro, conhecida como RIO 92, em junho de 1992, reuniu delegações oficiais de 178 países e mobilizou povos de todas as nações em função da temática ambiental. Neste momento, o processo de globalização já se iniciara e em contrapartida surgiam reflexões para a busca de consensos sobre a emergente globalidade dos problemas ambientais e suas implicações para a vida planetária.

Grupos de diversas origens começavam um processo de discussão para combater a visão fragmentada, limitada e predominante sobre as questões socioambientais e emergia a construção de um novo pensamento, mais plural, com enfoque holístico, mais democrático e participativo, constituído por uma visão global de que tudo está interligado e com a preocupação consensual de que as políticas nacionais estavam enfraquecidas frente às forças econômicas mundiais. Dentre as lacunas, conquistas e conclusões alcançadas através dos debates, protocolos e propostas construídas durante a realização da RIO 92, muitos destaques podem ser mencionados, dentre eles, cabe mencionar o fortalecimento dos movimentos sociais e ambientalistas, que organizaram-se e criaram o “Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos sociais”, um passo considerado importante para a participação dos cidadãos em ações e decisões que envolvam as questões sociais, ambientais, políticas, culturais e demais interesses da coletividade. Outro resultado significativo foi relacionado à projeção da educação ambiental e seu processo de consolidação por meio da produção de documentos referenciais para a prática educativa ambiental, o que representou um salto qualitativo, tanto para o reconhecimento da importância da EA nos processos ambientais, quanto para a construção da formação da cidadania participativa com abordagens articuladas entre o local e o global.

Outros exemplos que merecem destaque e que representam esse salto qualitativo neste sentido foi a criação da Agenda 21- cujo capítulo 36 é dedicado à Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento em educação ambiental e a “A Carta Brasileira para Educação Ambiental”- que definia compromissos entre nação, estados e municípios para promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e o incentivo à participação popular e de instituições de ensino superior nesses processos. A Conferência também impulsionou posteriormente, iniciativas governamentais e não governamentais citando algumas, como, a criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo IBAMA, a formalização dos Centros de Educação Ambiental instituídos pelo MEC, a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental, onde se adotou o “Tratado de Educação Ambiental para a sociedade sustentável e Responsabilidade Global”, estabelecido em 1992 e elaborado no âmbito da sociedade civil. Em síntese, esse Tratado reconhece a EA como processo dinâmico e em permanente construção, orientado por valores para a transformação social, reafirmando o papel destacado da EA para o alcance de melhorias da qualidade de vida das populações.

No âmbito institucional a criação da Câmara Técnica temporária de EA no Conselho Nacional de Meio Ambiente-CONAMA em 1995 foi um dos fatos determinantes na trajetória de reconhecimento da EA. Outro acontecimento que vale ser destacado ocorreu em dezembro de 1996 com a publicação da lei 9394 que reafirma os princípios relacionados à EA, definidos na Constituição Federal. No ano de 1997, o MEC realizou a “I Conferência Nacional de Educação Ambiental” e ofereceu cursos para capacitação de agentes multiplicadores, teleconferências e parcerias para confecção de material didático. Com a criação do Grupo de Trabalho de EA no âmbito do Ministério do Meio Ambiente também no ano vigente, iniciou-se o processo de discussão para a inserção da EA nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ( PCNs ) e a EA foi definida como tema transversal nas disciplinas escolares.

Ainda em 1997, outro momento relevante aconteceu durante a “1ª Conferência de Educação Ambiental” realizada em Brasília, a “Carta de Brasília para a Educação Ambiental”, destacou cinco áreas temáticas:

- Educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável.  
Educação ambiental formal: papel, desafios, metodologias e capacitação
- Educação no processo de gestão ambiental: metodologia e capacitação.

- Educação ambiental e as políticas públicas: PRONEA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia.
- Educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade.

Outro ponto destacado na “Carta de Brasília” refere-se às recomendações para a capacitação de cidadãos para participarem dos processos de defesa do meio ambiente.

Após dois anos da elaboração da “Carta de Brasília”, em 1999 a lei federal de número 9.795 é sancionada em 27-04-99, instituindo a Política de Educação Ambiental que foi regulamentada em 25-06-2002, através do Decreto 4.281, a lei estabelece que todos têm direito à EA, dentre outras providências.

O Programa Nacional de Educação Ambiental, (PRONEA) cujo caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida.

E nesse sentido, assume as seguintes diretrizes:

- Transversalidade e Interdisciplinaridade.
- Descentralização Espacial e Institucional.
- Sustentabilidade Socioambiental.
- Democracia e Participação Social.
- Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental e mobilizações internacionais para buscar soluções. O Programa prevê ações nos âmbitos da educação ambiental formal e não formal.

Em 1994, foi elaborado o texto oficial da criação do Programa Nacional de Educação Ambiental, neste item, apresentamos um resumo deste documento que demonstra a evolução, segundo as visões, concepções e propostas que norteavam esse processo de construção do Programa.

O texto aborda inicialmente a questão sobre o discurso e as práticas em educação ambiental, “pesquisas existentes evidenciam a defasagem entre a intenção e a prática”.

Nessas pesquisas se observou que a maioria da população brasileira, independentemente do nível de escolarização, ou da região em que habite, não conseguia relacionar o atual estilo de desenvolvimento praticado no Brasil, com a degradação ambiental observada em diferentes pontos do território nacional.

As mesmas pesquisas comprovaram que especificamente, na educação escolar, a introdução da dimensão ambiental nos currículos, de forma geral, era incipiente.

Outros pontos levantados referiam-se que a Educação Ambiental apresenta, ainda, uma grande diversidade de concepções e formas de tratamento, que é vista em geral, como conteúdo integrado das Ciências Físicas e Biológicas, com enfoque essencialmente naturalístico, e que seus objetivos educacionais não incorporam as dimensões social, cultural e econômica.

Sobre a prática docente observou-se que é limitada, por fatores relacionados à pesquisa reduzida em Educação Ambiental (...), pela falta de treinamento dos docentes e pela desarticulação dos órgãos de governo, por fatores relacionados à produção reduzida de pesquisas na área (...) enfatizando que a consciência ambiental, quando existe, fica restrita.

Outro ponto relevante do documento refere-se às quarenta e cinco problemáticas e as vinte e cinco recomendações selecionadas como as mais importantes:

1 - Educação Ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável – contendo dois sub-temas, um relacionado à Agenda 21 e outro à Educação Não-Formal, este capítulo levantou, como primeira “falta”, a não concordância em torno do termo “desenvolvimento sustentável”. A ideia central é a busca do bem-estar das gerações atuais, sem prejudicar a sobrevivência dos que estão por nascer. Mas, a partir disto, as definições mudariam, atendendo a interesses e posturas dos diferentes setores sociais.

“Documento de Brasília” recomendou a construção de um conceito de desenvolvimento sustentável “a fim de assegurar à sociedade a compreensão objetiva, os caminhos concretos e efetivos para a educação ambiental”. Outra “falta” estaria no setor universitário, que deveria desenvolver metodologias e materiais de apoio para a EA. E mais: segundo o texto, o governo desobedeceu ao compromisso de divulgar a Agenda 21 e não construiu uma Política de Educação Ambiental adequada às realidades regionais, estaduais e municipais. Não pára aí: o documento também denunciou a falta de articulação entre esferas do governo e organismos da sociedade civil, a insuficiência de recursos humanos para o setor e a ausência de interdisciplinaridade. E concluiu que,

devido a tantas carências, a Educação Ambiental ficou em segundo plano, não vislumbrando uma solução para isto a curto prazo.

Para responder ao diagnóstico pessimista, o capítulo trouxe vinte e sete recomendações.

Por exemplo, sugeriu atividades para gerar um “posicionamento da sociedade brasileira frente aos desafios do desenvolvimento sustentável”, como a organização de debates em nível local e regional, com ampla participação da sociedade. Entre os temas a discutir, estaria a questão ética nas áreas econômica, política, social. Também recomendou o incentivo técnico e financeiro para “constituir um sistema integrado de EA em todos os níveis, de modo a permitir a construção de uma política de Educação Ambiental e o fortalecimento de redes interinstitucionais no setor, envolvendo inclusive instituições do ensino superior”. O apoio foi igualmente sugerido para viabilizar projetos de pesquisas básicas e aplicadas em campos como o desenvolvimento de meios alternativos de produção ou o uso de fontes não poluentes de energia. A democratização das informações, o incentivo ao ecoturismo e a divulgação das fontes de financiamento para EA também foram recomendações do capítulo, que dedicou as últimas sugestões a ações práticas, como o pedido de urgência para compatibilizar as legislações ambientais no âmbito do Mercosul e rever os licenciamentos pelos órgãos ambientais dos projetos de desenvolvimento na Amazônia.

2 - Educação Ambiental Formal - papel, desafios, metodologias, capacitação: de acordo com o texto de Brasília, no final de 1997, permanecia o modelo de educação derivado do “paradigma positivista e da pedagogia tecnicista, que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas”, que é diferente do que quer a Educação Ambiental. De uma extensa lista de carências apontadas, dá para destacar:

A- a falta de capacitação dos professores para a EA, bem como de estímulos salariais e profissionais para o corpo docente;

B- a carência de pesquisas para produzir, por exemplo, metodologias pedagógicas de EA para o ensino formal.

C- a falta de materiais didáticos adequados para o trabalho em sala de aula e, entre os disponíveis, a não-adequação para a realidade local de quem ensina.

D- a falta de uma política nacional “eficaz e sustentada que promova a capacitação sistemática dos responsáveis pela educação ambiental formal”.

E- a ausência de articulação entre o MEC, as delegacias estaduais de ensino, secretarias de educação e as escolas, e destes órgãos com outras instituições, governamentais e não-governamentais, falta de compreensão (ainda!), da classe política em geral, de que Educação Ambiental não deve ser entendida como uma disciplina a mais no currículo, devendo, pelo contrário, permear todas as áreas. Em contraste a estas e outras ausências, o documento criticou os “conteúdos muito carregados” em relação à transmissão de conhecimentos, nos três níveis de ensino: isto dificultaria uma análise mais aprofundada de cada tema e, portanto, a inserção da dimensão ambiental na educação.

Como “remédio” para este quadro complicado, o documento reuniu vinte e quatro recomendações para o desenvolvimento da Educação Ambiental no Ensino Formal, a começar pela proposta de reestruturar os currículos, nos três níveis de ensino, de modo a incorporar a temática ambiental de forma interdisciplinar e estimular a “elaboração de novas perspectivas criativas e participativas para a solução de problemas ambientais”. Sem meias-palavras, também recomendou que os “ministérios assinantes do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA (MMA, MEC, MINC e MCT) devem assumir verdadeiramente a sua implementação prática e priorizar o seu papel de incentivador e financiador do desenvolvimento de pesquisas, cursos de capacitação, materiais educativos e a inserção dos temas ambientais nos currículos de todos os níveis de ensino e de todas as carreiras”. Aí, para cada item, houve detalhamentos. Por exemplo, no caso da capacitação, eis duas das recomendações: incorporar a dimensão ambiental na educação nos cursos de magistério e licenciatura para evitar o custo extra da capacitação posterior na área e incentivar a criação de cursos de pós-graduação em EA.

Também houve recomendações para financiar projetos-piloto de Educação Ambiental no nível formal e apoiar a criação de centros de excelência em EA. E se pediram investimentos para facilitar o acesso às informações, através, por exemplo, da distribuição de livros, revistas, boletins às escolas e instituições ambientalistas, a formação de bancos de informações, de redes etc. Por fim, eis dois dos exemplos de ideias para integrar os órgãos públicos entre si, e estes, com setores não-governamentais: a criação de fóruns estaduais e regionais de EA e a promoção de novos encontros regionais com o objetivo de elaborar projetos integrados.

3- Educação ambiental no processo de gestão ambiental - metodologia e capacitação. Também aí, o retrato revelou carências, como:

A- a falta de propostas de desenvolvimento sustentável diferenciadas para populações tradicionais.

B- a falta de conhecimento dos instrumentos de gestão ambiental.

C- a falta de programas de educação ambiental comunitários, que poderiam voltar-se a temas como a conservação dos mananciais ou o problema do lixo.

D- a falta de capacitação de responsáveis pelo estabelecimento da gestão ambiental ao nível público e privado.

E- a falta de envolvimento das esferas municipais para o gerenciamento ambiental (“o que dificulta uma maior participação da sociedade”).

O capítulo trouxe, ainda, um recado duro para o setor empresarial: “a educação ambiental e a gestão ambiental são tratadas em grande parte pelo setor produtivo como despesa e não como investimento, pela falta de programas de educação ambiental nas empresas, o que leva a confundir educação ambiental com um marketing ambiental”.

Outra crítica foi para a “desarticulação na Gestão do Sistema Nacional do Meio Ambiente”, gerando, neste caso, contradições como as determinações do governo federal relativas às unidades de conservação que “desconhecem as necessidades estaduais e municipais e ignoraram as comunidades que nelas habitam”. Foi a área campeã em número de recomendações - quarenta e duas. Uma das mais abrangentes propôs “estabelecer políticas públicas comprometidas com as novas posturas éticas, buscando a melhoria da qualidade de vida”. Visando à gestão participativa para implementar o modelo de desenvolvimento sustentável, recomendou-se a criação de “conselhos paritários entre governo e sociedade civil para acompanhamento (...) e avaliação das políticas públicas de educação ambiental”, o fortalecimento dos comitês de bacias hidrográficas e dos conselhos municipais de meio ambiente e, ainda, a implantação de comitês regionais para discutir ações integradas nas áreas costeiras. Não desprezando o dinheiro, houve recomendações para que: Aos grandes financiamentos introduzissem, como contrapartida obrigatória, a exigência do empreendedor de implementar ações de EA.

-criassem linhas específicas de crédito para Educação Ambiental como reforço às existentes.

-houvesse um incentivo real à produção e venda de produtos ecologicamente corretos.

Outra recomendação foi que as empresas passassem a apresentar seus “desempenhos ambientais corretos e ações de educação junto às comunidades vizinhas”. Já no sub- título “metodologias e capacitação” entrou a recomendação para habilitar municípios e comunidades para a gestão ambiental, além de, é claro, se sugerir a criação de metodologias adequadas às diversas formas de gestão ambiental. Também se pediu a participação da sociedade no processo de gestão das Unidades de Conservação, “inclusive como forma de aprendizado para o exercício da cidadania”. Seguindo o tom de todo o documento, pediu-se ainda adequação das diretrizes do PRONEA para esta área e a instituição dos fóruns de Educação Ambiental.

- EA e as políticas públicas - PRONEA, políticas urbanas, de recursos hídricos, agricultura, ciência e tecnologia - Foi o capítulo mais enxuto da “Declaração de Brasília”, mas não menos crítico. No diagnóstico, ele revelou a “tendência por parte do governo de planejar as políticas públicas de forma setorializada, sem a integração entre o poder público e a sociedade e, ainda, a ausência de estratégias que garantam a continuidade dos programas iniciados”.

Também criticou a “desconsideração da Agenda 21 na elaboração dos Planos Diretores” e o fato de a legislação do setor de energia, saneamento e controle da poluição não contemplar o uso de impostos para beneficiar os programas sociais. Entre as 17 recomendações, vale destacar a proposta de “inserir a componente ambiental em todas as políticas públicas, valorizando o serviço público e o servidor público” e, ao mesmo tempo, promover a sensibilização destes servidores “quanto aos aspectos ambientais de suas respectivas instituições”. Também se propôs a implementação de uma “política ambiental urbana que considere particularidades regionais e estaduais”, colocando a EA como facilitadora do processo, e o estabelecimento de parcerias com o setor produtivo para desenvolver, através da EA, uma postura ética frente ao desafio da questão ambiental.

- EA, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade - englobando os meios de comunicação e os processos de informação e organização da sociedade, este capítulo buscou, no quesito "problemática", algumas causas para a má divulgação dos problemas ambientais, ou simplesmente a sua ausência. Um motivo seria a falta de uma política de comunicação para esta divulgação.

Mas, junto a isso, estaria o “monopólio dos meios de comunicação”, o não-compromisso com a qualidade da informação e o despreparo dos profissionais de comunicação para cobrir a área, que, por isso, transmitiriam conceitos errôneos. Eis três dos resultados apontados:

A- incentivo ao consumismo desenfreado, “através da propaganda de produtos supérfluos e poluentes, estimulando a agressividade social e a violência, prescindindo de valores éticos como a solidariedade e a cooperação”.

B- a “impossibilidade, pelo alto custo, especialmente na televisão, de veicular informações e programas de educação ambiental”.

C- o sensacionalismo em relação aos fatos ambientais, quando eles chegam ao noticiário.

Entre as 15 recomendações para mudar este quadro, apresentou-se a proposta de democratizar os meios de comunicação de massa, garantindo a participação da sociedade civil. Além disso, houve sugestões de abrir espaços à divulgação de “experiências de EA, valorizando o homem, o meio ambiente e os valores éticos fundamentais” e, também, os conhecimentos das populações tradicionais. Em relação aos profissionais de comunicação, a ideia foi “motivar a mídia a assumir seu papel de formadora de opinião social, veiculando informações corretas e dirigidas à formação do cidadão, estimulando o maior comprometimento com a questão ambiental”, através de ações como seminários e o trabalho com questões ambientais nos cursos de comunicação nas universidades. A divulgação das leis ambientais através da mídia, o fortalecimento de um sistema de comunicação interestadual em EA, a veiculação da Agenda 21 de maneira compreensível para o cidadão e a promoção de eventos com ampla participação da sociedade foram outras propostas do capítulo final do documento.

Leff (2002), acredita que no século XXI, o risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Diante de tantos desafios, dúvidas e crises, vivenciadas nesta década de 2000 é importante reconhecer as inúmeras ações e iniciativas que estão sendo desenvolvidas em diversos setores sociais e que vêm cumprindo o papel de condutoras de desenvolvimento de processos participativos de transformação socioambiental. e contribuindo para legitimação da EA. Uma observação importante a ser lembrada é que o ano de 1980 é considerado o ano da popularização da EA no Brasil, mas pode se perceber que foi na década de 2000 que se consolidou a percepção da EA como uma prática pedagógica-educativa-política que não visa apenas a transmissão de

informações e conhecimentos científicos ecológicos, mas que sobretudo, propõe um diálogo permanente com distintas áreas do conhecimento e contribui efetivamente para construção de novos valores e significados.

Outro aspecto que começa a se configurar uma nova realidade neste milênio no contexto do desenvolvimento das concepções e práticas de EA, refere-se à participação e atuação de atores de outras áreas do conhecimento, não se restringindo aos profissionais das áreas de biologia, agronomia e saúde pública.

O campo de trabalho em educação ambiental começa a se configurar neste milênio, especialmente no contexto brasileiro, com a abertura da participação e atuação de novos atores de outras áreas do conhecimento. Anteriormente, o espaço de atuação era restrito aos profissionais das áreas de biologia, agronomia e saúde pública, essa abertura de espaço de atuação, de acordo com os teóricos críticos é compreendida como um avanço para os processos de educação socioambiental.

E ainda de acordo com educadores críticos, outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da prática cotidiana da educação ambiental fora dos muros das escolas e que promovem a educação socioambiental crítica informal, um dos exemplos dessa modalidade de educação ambiental, refere-se ao objeto de estudo da presente pesquisa, o Programa Eco Cidadão.

Finalizando este capítulo, enfatizamos que o conjunto de conceitos e reflexões teóricas, elaborações e práticas apresentadas, assim como, as citações sobre os marcos conceituais e regulatórios da evolução histórica da educação ambiental no Brasil, foram base para problematização da presente investigação, contribuindo relevantemente para a interpretação dos significados dos dados e fatos levantados, bem como, para entendimento dos limites e possibilidades das análises dos resultados da pesquisa.

Cabe comentar que o campo da Educação Ambiental no Brasil, desde a década de 2000, avançou, principalmente no tocante, à explicitação de suas divergências e convergências, que, em nosso entendimento, foram importantes para construção dos processos teórico-metodológicos à luz da educação ambiental crítica no Brasil.

## **5. CULTURA DE PAZ**

Nesse trabalho de pesquisa, conforme já relatado em capítulos anteriores, a temática cultura de paz foi incorporada de forma integrada à temática educação socioambiental crítica. Compartilhamos o conceito de que a paz tem raízes sociais, econômicas e políticas a partir de uma base cultural.

Neste sentido, entender esse conceito e aplicá-lo, contribuiu significativamente para ampliar o alcance das práticas e das análises da presente investigação. Considerando que a cultura de paz incentiva a aprendizagem para a prática do diálogo, da cooperação, da tolerância e para o compartilhamento de ideais coletivos, antagônicos aos sentimentos de individualismo e particularismo, percebemos que a cultura de paz contribui diretamente para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos cidadãos, que significa “o sentimento de pertencer socialmente”, ou sentir pertencente a uma nação, cidade ou bairro e, portanto deve ser considerado indispensável para a conquista igualitária do bem-estar da coletividade. Todavia, a falta desse sentimento de pertencer é um fator que dificulta a participação consciente dos indivíduos em ações coletivas que reivindiquem a implementação de políticas de desenvolvimento socioambiental.

Partindo dessas considerações, a presente pesquisa se desenvolveu inspirada nas reflexões e elaborações que permeiam os processos de implementação da cultura de paz, congruentes com as propostas e objetivos da investigação.

No entanto, para entender a temática cultura de paz é preciso saber que os conceitos de cultura de paz tem diferentes definições, é um conceito amplo, que por vezes se apresenta vago, distorcido ou limitado, equivocadamente entendido como busca individual de paz interior, ou apenas como a ausência de guerras.

Não se trata de um conceito neutro e não deve ser considerado como conceito puramente científico. Num sentido mais amplo, Mayor, argumenta que não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável e não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. E o autor afirma que não pode haver desenvolvimento sem democracia, e que a democracia implica na distribuição mais equitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos (Frederico Mayor, Relatório Mundial de Cultura de Paz, UNESCO, 2000). E nessa perspectiva, Mayor (2000), entende que a cultura de paz leva a uma ação, a partir de uma relação entre paz, desenvolvimento e democracia, e neste

sentido, a paz deve ser compreendida como uma busca para equidade social, ambiental e para a diversidade cultural. “A degradação do meio ambiente, da economia e da cultura fazem a humanidade experimentar o problema do debilitamento do ser e a levantar uma agenda ética comum”. (GUIMARÃES, 2006. p. 01)

Um ponto que merece destaque é de que a educação socioambiental e a cultura de paz se apropriam do pensamento ambiental, embasado em padrões morais e conceituais, originados de uma teoria alternativa de desenvolvimento, que se baseia em uma nova percepção de mundo, mais integrado e humano, que reincorpora os valores da natureza, da inclusão social, da democracia e de novos estilos de produção e consumo. O desenvolvimento desses processos integrados de paz, educação socioambiental e inclusão social pode assegurar o acesso de todos às oportunidades oferecidas na sociedade em geral.

A inserção desses valores na vida cotidiana é importante, todavia, requer mudanças de pensamento, de concepção e de atitudes, e considerando que o campo educacional ,configura-se como um campo fértil para a promoção de transformações necessárias para intervenção nas dimensões do Estado e da vida social, para que assim, a paz seja o princípio governante das relações humanas e sociais. Esses pensamentos concebidos levaram a uma visão mais integrada sobre os processos educativos implementados e de interferências nas interpretações sobre concepções, atitudes individuais e coletivas sobre as relações de convivência dos participantes da pesquisa.

Neste sentido, foi possível perceber que a população quando têm mais acesso a projetos educativos /participativos e é atendida em suas necessidades, se torna capaz de desenvolver um sentimento de pertencimento social junto ao espaço que ocupa, reduzindo assim, os fatores contributivos para a imobilização social. Outros aspectos significativos observados sobre a educação voltada para uma cultura de paz estão na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão.

Adams (2003), afirma que a cultura de paz considera que a inclusão social deve ser baseada no respeito às diferenças culturais, políticas, econômicas, sociais, e ancorada nos conceitos do desenvolvimento sustentável. Ressalta que os processos educativos para a sustentabilidade devem ultrapassar os muros da escola.

Ainda segundo o autor, a inclusão é um meio para o desenvolvimento local e para assegurar os direitos das presentes e das futuras gerações.

De acordo com as reflexões de (GUIMARÃES, 2006, p. 02), a consciência da importância da não violência está se ampliando e no “horizonte do mundo, desenha-se um novo senso comum emancipatório e uma prática social eminentemente não-violenta”. Adams (2003), um dos responsáveis pelo Programa Cultura de paz da UNESCO, argumenta que a construção de uma sociedade sustentável exige um trabalho gradativo de enfrentamento e prevenção da violência que inclui a busca constante de uma cultura de paz, que promova debates sobre os modos de vida, padrões, crenças, valores e comportamentos, bem como, as políticas públicas voltadas para promoverem o bem-estar social. Ou seja, a cultura de paz considera que a cidadania participativa, a democracia, emancipação, coletividade, entre outros, são aspectos que estão relacionados à sustentabilidade socioambiental.

No contexto educacional, na visão dos pensadores citados, segundo eles, os processos educativos devem contemplar os valores da cultura de paz em suas concepções didáticas- pedagógicas para uma atuação preventiva, formando, sobretudo para a cidadania participativa e inclusiva. Essas reflexões foram relevantes para as observações participantes desenvolvidas durante a pesquisa e apontaram para a importância do reconhecimento de diferenças, direitos, respeito à singularidade dos seres humanos e a resignificação da identidade.

Destacamos que as definições e considerações apresentadas pelos autores possibilitaram a construção de uma visão integrada dos temas cidadania, autonomia e mobilização comunitária, facilitando as observações, reflexões e interpretações acerca da pesquisa.

A cultura de paz dá ênfase aos direitos dos cidadãos, que são reconhecidos como um conjunto de direitos, subdivididos em direitos civis, aqueles necessários à “liberdade individual”, à locomoção (ir e vir), a liberdade de pensamento e de imprensa; direitos à propriedade, direitos à justiça, direitos políticos, relacionados a participação no poder político, ao direito de votar e ser votado, de participar e criar partidos políticos materializados pelo parlamento e câmaras que representem o poder constituído; os direitos sociais, os que se referem aos direitos a uma qualidade de vida (aceita com um mínimo admissível de bem- estar social e econômico) e os direitos de participar da herança cultural construída socialmente (COIMBRA, 1987, p. 82) . Medeiros (2002, p. 25) complementa essas afirmações e enfatiza que “em princípio, o direito à diferença já estaria contemplado nos direitos civis” e destaca que é necessário considerar as

mudanças que ocorrem na sociedade, sugerindo que a essas dimensões da cidadania (fundamentadas no pensamento de Marshall), os direitos culturais e os direitos relacionados à ecologia devem ser acrescidos no âmbito dos direitos sociais e do bem-estar coletivo.

É importante destacar que a preocupação com a temática “direitos e deveres dos cidadãos” foi foco de estudo para a pesquisa, porque representam uma dupla dimensão da cidadania, entendendo que um não existe sem o outro e os dois se completam no exercício diário da vida social. Medeiros (2002, p. 28), considera que a cidadania implica o direito de estabelecer livremente as regras da convivência interpessoal, política, social, econômica, cultural e ecológica e que é dever respeitar e zelar por essas normas de convivência que são estabelecidas diretamente pelos cidadãos ou por meio de representantes legítimos. Constatamos alguns pontos de convergência entre os princípios e objetivos da cultura de paz e da educação socioambiental crítica.

Destacamos que os temas cidadania e direitos humanos, abordados pela educação ambiental crítica e pela cultura de paz, é uma abordagem, que segundo os autores, necessita de uma compreensão integrada dos conceitos que constituem os temas, que tem como ponto de partida, o princípio de que o sujeito é objeto e sujeito de direitos e que esse conjunto de direitos deve assegurar o atendimento das necessidades básicas dos indivíduos para que todos vivam dignamente.

Baseados nesta reflexão, entendemos que a educação para a paz conscientiza sobre a importância de direitos para a formação da cidadania e para a promoção de valores humanos, entendidos como valores que contemplam a ética, a solidariedade e a cooperação. “Os direitos foram proclamados não apenas para normalizar as relações entre as pessoas no seio de qualquer sociedade, mas também como um conjunto de critérios de valor com os quais possam medir o progresso e a orientação da própria sociedade” (RAYO, 2004 p. 163).

Entendemos que o exercício da cidadania é uma luta constante para que os direitos sejam respeitados e cumpridos, pelo reconhecimento de novos direitos que surgem a partir de demandas coletivas da sociedade e por outras lutas para o cumprimento desses novos direitos.

Nessa perspectiva de construção coletiva de direitos, deveres, conhecimentos e valores (Rayo, 2000, p.29), afirma que a paz pode ser inserida como valor pedagógico, contribuindo para a aprendizagem de novas visões e fortalecendo os valores propagados

pela educação socioambiental crítica e convergindo para as transformações desejadas, “uma necessidade possível, uma realidade que precisa da ciência, da educação e da cultura”. Neste sentido, a cultura de paz tem importante papel na construção de sociedades mais justas, no tocante aos aspectos sociais, econômicos e ambientais. É considerada um componente educativo relevante para a promoção da aprendizagem do sentido da vida cotidiana, que se baseia na solidariedade e afetividade, nos valores humanos fundamentais, que valoriza a emoção, a intuição e a sensibilidade.

E por fim, ressaltamos que durante os estudos realizados sobre a cultura de paz, as definições e os esclarecimentos obtidos foram importantes para entender a interações entre os conceitos da educação socioambiental crítica e cultura de paz e que, possibilitaram a construção de uma visão mais ampla sobre as relações de convivência entre os membros das comunidades, sobre os significados de suas opiniões, sentimentos, interesses explícitos e/ou ocultos, os conflitos, as divisões, os medos e expectativas e as correlações com os processos participativos, e as implicações nas condições socioambientais das comunidades.

## 5.1 AUTONOMIA

Destacaremos o conceito de autonomia de acordo com as elaborações teóricas do autor Paulo Freire que entende que a autonomia se desenvolve por meio da educação e corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade.

A autonomia também é vista como um processo de emancipação, liberdade e dignidade, entendidos como direitos de todos os indivíduos. Para Dussel, a alienação consiste no fato de “tomar o outro enquanto objeto prático ou enquanto instrumento, ou seja, enquanto um ser que serve de mediação, para a realização das vontades do outro, aniquilando a semelhança e a distinção”. Assim, a alienação resulta de uma práxis de dominação, antagônica aos projetos de liberdade, emancipação e dignidade voltados para a construção da autonomia

Nessa perspectiva, o autor entende que o projeto dominante impõe seu horizonte de abrangência, utilizando e instrumentalizando a tudo e a todos em função de uma cultura individualista, intrínseca ao capitalismo. E para assegurar a realização desse

projeto dominador seus interessados promovem diversos tipos de alienação: do trabalho, da cultura, da política, religiosa, e educativa (DUSSEL 1977).

Em contraponto, a libertação consiste na desalienação das pessoas, povos, culturas e em uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e exterioridade humana, pois no processo de desalienação é preciso estar atento para não compreender o outro apenas como dimensão objetiva do mundo, como um meio para realizar determinado “projeto libertador”.

O ethos, o caráter da libertação exige a criação de novas formas de servir ao outro, não repetindo a ordem dominante e excludente. Esse ethos, para Dussel, se estrutura a partir do acolhimento alterativo, amor de justiça, acolhimento do outro enquanto outro que nos leva a compartilhar de sua miséria, da miséria de um povo, dos sofrimentos dos excluídos, dos explorados. A partir daí, somos provocados a buscar relações fraternas e solidárias que nos motiva à subversão do sistema para reconstruí-lo numa justiça real que afirma a dignidade humana. Nesta perspectiva, o método de Dussel, tem como ponto de partida uma opção ética e uma práxis histórica concreta. Alia o rigor teórico e a ação ético-política à favor da libertação humana, uma vez que, a indiferença compactua com o sistema vigente. Ou seja, para Dussel (DUSSEL, 2000, p. 15), sua ética significa que sua razão crítica “permite o (auto) reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos, etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes, etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente”.

De acordo com as definições de pensadores teóricos críticos, pode-se entender sinteticamente, que ser autônomo é ser livre, é pensar por si mesmo. A palavra autonomia significa: auto: si mesmo e nomos: lei, a definição é “dar a lei a si mesmo”. Partindo dos princípios e das reflexões de teóricos e da complementaridade dos fundamentos de Kant, Freire, Vigostki e Dussel foi possível compreender as análises da pesquisa e aprofundar essas análises relacionando-as aos comportamentos dos participantes diante das temáticas trabalhadas.

Kant, é um dos pensadores que em sua filosofia, entende que sujeito autônomo é aquele que tem a capacidade de usar o seu próprio entendimento sem que outrem diga como pensar, como agir e como decidir, ele afirma que o sujeito autônomo dá a si mesmo a lei à qual deve obrigatoriamente obedecer sem a orientação de outrem. Neste sentido, a percepção de Kant é de que ser moral é ser autônomo, isto é, para uma ação

revestir-se de valor moral precisa ser racionalmente determinada. Assim, a autonomia, é entendida por ele como o agir sem a influência da vontade, tendo a própria razão como guia. Por conseguinte, a heteronomia é entendida quando “a vontade não se dá a lei a si mesma, mas a um impulso estranho que dá a lei”.

Em outro sentido, a palavra **heteronomia** (*hetero*, diferente e *nomos*, lei) significa a aceitação da norma que não é própria que vem do externo, quando se submete aos valores da tradição e/ ou obedece passivamente aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade. Portanto, a possibilidade de uma ação ser moral é a concordância com o princípio da autonomia. A teoria de Kant explica que a razão é prática e por isso nos causa “dor intelectual”, porque acaba com toda a pretensão de motivos estrangeiros, e essa “dor intelectual” pode ser sanada, quando a razão prática apresenta-se como legisladora a priori, ocasionando sentimento de respeito à lei moral e gerando um sentimento de auto aprovação. Kant argumenta que esse sentimento de auto aprovação é pelo fato de nos reconhecermos agindo com determinação, por uma causa racional, então, o dever é entendido como a necessidade de uma ação por respeito à lei.

Conforme Paulo Freire, cujas teorias embasaram o trabalho de pesquisa, em seu livro “Pedagogia da autonomia (1996)” apresenta o conceito de autonomia como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato do sujeito tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo.

As teorias de Vigotski também fundamentaram as diretrizes da investigação e tem pontos em comum e divergentes à teoria freudiana. Os pontos em comum e pontos que divergem entre os dois teóricos, possibilitaram reflexões que contribuíram para o suporte teórico à investigação e para explicação dos fenômenos investigados que referem-se às mudanças de concepções e atitudes dos participantes e suas relações socioambientais

No tocante, aos principais pontos que aproximam os autores, destacamos a perspectiva interacionista, que acredita que o sujeito não deve ser deslocado de seu contexto para ser estudado e tampouco deve ser visto de forma isolada, pois, ao longo de seu desenvolvimento, sofre influência da cultura e da história na qual está inserido. Do ponto de vista freiriano, o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser

compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado. Tanto Freire quanto Vigotski acreditam que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Para reconhecer a si mesmo, o sujeito precisou, antes, estabelecer relações com outros. (MARQUES; OLIVEIRA, 2005)

Ainda de acordo com Freire (1996, 1999, 2005), a tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópica de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição e Freire defende que é por meio da união dos homens que se constrói a possibilidade de mudança.

Para Vigotski (1998), a sua idéia de interação é a de que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social, ou seja, antes de fazer parte do intra subjetivo, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade. Esse movimento se dá pela via da internalização, que possibilita ao sujeito se apropriar do que existe no externo por meio da mediação de signos apropriados na relação com outros, para torná-la interna. E, assim, o sujeito constrói a si e aos outros, através de diálogos em que possam aprender, ensinar e desenvolver o pensamento crítico. Os teóricos concordam que a construção do conhecimento deve partir de uma necessidade reconhecida no cotidiano. E que o caminho para a humanização, para a ação consciente passa pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões.

Para Vigotski (1995), o sujeito constitui-se como auto-regulado no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence. A auto regulação seria a capacidade adquirida pelo sujeito de se auto-regrar, ou seja, internalizar as regras mediadas pelo outro e atribuir um sentido próprio a elas, tornando-as internas, e assim, formular suas próprias regras que possam auto-regulá-lo. Para Freire (1996, 1999, 2005), o conceito de autonomia está relacionado com a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor idéias, agir com responsabilidade, tomar decisões conscientes e arcar com as consequências dos atos assumidos. Em suas considerações, Freire conclui que o processo de construção da autonomia se desenvolve por meio da educação que não seja dependente de órgãos públicos da qual é mera executora, mas, a educação libertadora e democrática, que desenvolve a capacidade de “autogestão” dos sujeitos.

Refletindo sobre as teorias acima apresentadas e as contextualizando no âmbito da pesquisa, foi possível identificar e perceber características heterônomas entre os membros dos três grupos participantes da pesquisa.

É importante esclarecer que a partir da observação-participante constatamos reações recorrentes dos participantes, as principais reações indicavam falta de percepção sobre si mesmos como sujeitos ativos em relação à comunidade e falta de um posicionamento crítico frente à realidade, essas atitudes ou a falta delas, foram percebidas em muitas situações, as atitudes mais comuns e recorrentes denotavam hesitação ao responderem as perguntas e ao exporem suas opiniões, necessidade de aprovação por outros participantes e por lideranças políticas e/ou religiosas, repetição de respostas e comentários que indicavam desconhecimento sobre a realidade local, decorrentes do desinteresse em relação ao sócio ambiente, ou por motivos de receio de envolvimento nos processos locais.

## **6. METODOLOGIA**

Neste capítulo descreveremos sobre os processos metodológicos da presente pesquisa que se caracteriza como pesquisa-participante e se constitui em uma estratégia de conhecimento e método de investigação crítico com enfoque participativo, (EZPELETA, & ROCKWELL, 1986) construída de forma coletiva e cooperativa e que pode ser caracterizada também como um estudo de caso.

### **6.1 PESQUISA QUALITATIVA**

A singularidade da pesquisa participativa consiste em sua abordagem qualitativa que propicia a busca pela melhoria da qualidade da relevância das observações, das pré-análises, das análises das respostas, das representações, interpretações, explicações e argumentações. A pesquisa qualitativa não emprega instrumental estatístico para

analisar os dados (GOLDEMBERG, 2004). Tratando-se de um processo dinâmico e participativo, o material didático-pedagógico a ser aplicado pode ser alterado, substituído ou complementado de acordo com demandas presentes e/ou necessidades apresentadas pelos entrevistados ou pelos grupos de entrevistados.

A flexibilidade e versatilidade dos procedimentos metodológicos permite identificações e descrições densas e mais aprofundadas das questões a serem investigadas, enfatizando as particularidades de um fenômeno e as questões mais difíceis de serem quantificadas. Portanto, considera-se que a pesquisa qualitativa é fundamentada em aspectos teóricos - metodológicos sólidos que permitem que o processo de produção de conhecimentos progrida em direção a uma análise que extrapole as informações fornecidas pelos atores sociais.

Segundo Minayo (1996), as abordagens exclusivamente quantitativas, limitam-se ao que é palpável e visível, tornando-se muito superficial e não dando sentido mais profundo e pleno às significações e valores para uma visão holística e sistêmica. Em diferente perspectiva, a pesquisa qualitativa não trata os dados subjetivos de forma objetiva, pois a intenção da pesquisa qualitativa é aprofundar e ampliar o tratamento das questões, investigando aspectos até então ignorados pela ciência positivista.

Guerriero argumenta (2008, p. 462), que o mérito científico da pesquisa qualitativa está em ouvir o outro, que se encontra situado em seu contexto cotidiano, isto é, (...) não é possível fazer um experimento, isolando fatos específicos, ou retirar o pesquisado do seu contexto, ou ainda distinguir fato e valor, buscando causalidades lineares. Mesmo a pessoa do pesquisador, com suas crenças e valores, não pode ser excluída de sua relação com o pesquisado. Sendo assim, as informações geradas na pesquisa estão indissociavelmente ligadas à relação constituída entre pesquisador e pesquisado e sua comunidade.

Desta forma, o pesquisador se aproxima de “seu objeto” de pesquisa, outro sujeito e essa relação estabelecida entre pesquisador e entrevistados deve ser criteriosa e alvo da análise durante toda a execução da pesquisa, alguns aspectos devem ser sempre observados e referem-se à postura do pesquisador: o tom de voz, as expressões faciais e corporais, os gestos, os olhares, assim como, ao local escolhido.

É importante mencionar que o pesquisador deve ser receptivo e disponível para atender os grupos de participantes em todas as fases de desenvolvimento da pesquisa, “tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele

depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado” (DUARTE, 2002, p. 7).

Assim, observador e observados tornam-se solidários e comprometidos e conforme afirma Lévi-Strauss (apud MINAYO, 1994, p. 14) “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação”.

A lógica que sublinha o processo de amostragem é caracterizada pelas evidentes diferenças apontadas entre as pesquisas qualitativas e quantitativas.

Os estudos qualitativos se preocupam em selecionar amostras pequenas (de meio) e casos únicos que são selecionados por critérios diversos, ao contrário da pesquisa quantitativa que depende de grandes amostras que possibilitem inferências e generalizações para toda população (PATTON, 1990).

Neste sentido, é importante citar as reflexões e questionamentos relativos à subjetividade e o envolvimento entre os pesquisadores e pesquisados. As críticas referem-se à dependência do estabelecimento de confiança entre pesquisador e pesquisado que pode ocasionar dificuldades da coleta de dados. Além destas questões criticadas, ressaltamos que esta metodologia trabalha com estudos em unidades sociais, priorizando os estudos em locais escolhidos (indivíduo, grupo, comunidade, etc.) e por isso, também há críticas relativas à representatividade. Os argumentos incidem no fato de que os estudos não representam a sociedade e se relacionam com a generalização e amostra. “Pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo. A constituição da amostra deve ser casual, aleatória” (MARTINS, 2004, p. 293).

A amostragem possibilita efetuar a generalização relacionando o estudo à população. Contudo, os questionamentos persistem sobre os procedimentos metodológicos adotados, e sobre como garantir que o estudo seja representativo, se é constituído de subjetividades, complexidade e categorias não estanques.

Martins (2004) explica que não cabe necessariamente, à metodologia qualitativa, a preocupação com a representatividade ou generalização, pois “o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais” (p. 295). A mesma autora enfatiza que o que sustenta a validade dos estudos empreendidos é a base sólida dos laços constituídos entre a teoria

estudada e as interpretações, TOZONI-REIS complementa essas reflexões com o pensamento de que o que é inadmissível é que a ciência super-valorize o conhecimento instrumental sobre o reflexivo e sua suposta neutralidade encubra as contradições vivenciadas no interior da sociedade, já que se encontra submetida aos aspectos sociais, políticos e econômicos. (TOZONI-REIS, 2004)

Os métodos utilizados prevêm a seleção dos eixos temáticos de acordo com as demandas e necessidades dos grupos, o foco em relatos discursivos e a prática reflexiva presentes durante todo o processo. A flexibilidade dos métodos permite também que em conformidade com os objetivos propostos, sejam feitas adaptações às distintas situações que poderão surgir, tais como, limitações de recursos disponíveis e problemas inerentes ao contexto sociopolítico relacionados aos grupos envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, trata-se de uma pesquisa que pode produzir conhecimento a partir dos fenômenos comunitários da prática educativa e que possibilita a aproximação concreta e histórica com o objeto de estudo (TOZONI-REIS, 2007). Outro aspecto que a autora enfatiza referente à pesquisa-participante é de que além dos desafios de pesquisar e de participar, há outros desafios adicionais, os de investigar, de educar e articular a teoria e a prática. Sob este enfoque, a pesquisa participante em Educação Ambiental pode criar condições objetivas de promover a responsabilidade ambiental, a partir do momento em que o sujeito participa de investigações que tem como objetivo produzir conhecimentos para orientar as ações e a resolução de problemas da comunidade instrumentalizando-o para ser responsável pelas atitudes transformadoras necessárias ao enfrentamento dos problemas locais.

Sendo assim, ao participar da pesquisa, o indivíduo pode se sentir responsável por seu destino, tomar para si os problemas do local e da comunidade onde vive, propor soluções para seus problemas, tornando-se protagonista de sua história.

Ainda segundo a autora, quando há problemas de difícil solução, a pesquisa-participante pode colaborar para fazer progredir “a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (p.22-23), assim enseja condições de continuidade das investigações, ações e soluções, para a concretização do processo educativo. Além disso, a autora argumenta que a análise dos dados não deve ocorrer somente após toda a coleta de dados, mas deve estar presente em vários estágios da investigação, desde o início um contínuo estudo deve ser realizado, verificando a pertinência dos dados selecionados frente às características específicas da situação

estudada. Esta análise constante pode ocorrer a partir de confrontos com princípios teóricos do estudo e com a ajuda do que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa. (TOZONI REIS, 2007)

## 6.2 ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada de uma unidade de interesse para o conhecimento de um ou poucos elementos da população sobre um número grande de outros aspectos e suas inter-relações, utilizando técnicas de pesquisa, como a observação e entrevistas.

A pesquisa de estudo de caso pode incluir estudos de caso únicos ou múltiplos, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-específicos e o objeto de estudo deve ser algo específico funcional.

A amostragem é qualitativa, ou seja, não se baseia em amostra com probabilidades de dedução estatística, mas para o aprofundamento das peculiaridades do estudo de caso.

Os procedimentos de campo compreendem agendamentos de reuniões, de visitas, revisões de informações preliminares, verificação de procedimentos e dados coletados, consultas a documentos adicionais e complementares, seleção de pessoas que serão entrevistadas e seleção de outras fontes de informação.

A análise da situação inicial e delimitação da fase final de etapas facilita uma visão panorâmica da situação investigada, a visão reconstrutiva e a flexibilidade das regras e do roteiro facilitam o aprofundamento para a percepção da dinâmica dos grupos envolvidos. Essa flexibilidade metodológica permeia todo o processo de desenvolvimento da investigação, possibilitando que os tópicos a serem elaborados e aplicados possam surgir de uma análise da situação concreta o que possivelmente, facilita o processo de explicação e entendimento dos resultados obtidos e permite possíveis correções no planejamento ao longo do curso da pesquisa que se desenvolveu continuamente durante 24 meses, nos anos de 2014 e 2015.

É importante ressaltar que Programa Eco Cidadão foi o objeto de estudo de caso escolhido, atuando em três bairros denominados Lagoa das Pedras, Novo Eldorado e Nova Esplanada, situados no município de Campos dos Goytacazes- RJ.

Cabe destacar que na América Latina a pesquisa-participante iniciou como um meio para alcançar a articulação de grupos marginalizados, os seus idealizadores participavam de programas educativos voltados, principalmente, para os trabalhadores rurais (GIANOTTEN, WITT, 1999) e a estratégia consistia em fomentar o processo de formação da consciência crítica dos indivíduos para inserção dos grupos excluídos economicamente e socialmente em processos políticos de transformação social.

Essa modalidade de pesquisa também se caracteriza pela interação entre pesquisador e pessoas envolvidas nas situações investigadas e tem os propósitos de auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar soluções adequadas e assim, contribuir para a emancipação dos indivíduos envolvidos no processo. (LE BOTERF, 1984, p.52)

A pesquisa-participante articula investigação e ação junto aos entrevistados que devem ser reconhecidos como parceiros e atores, e não apenas como ouvintes e receptores de informações.

De acordo com SANTOS (2007), as pesquisas- participantes conduzem a algum tipo de ação que contribuirá para emancipação, no sentido de “justiça capacitante” quando realizadas com membros de comunidades e grupos que podem se encontrar excluídos de alguma forma.

Segundo THOLLENT (2011), a pesquisa- participante veio romper com os círculos fechados dos paradigmas positivistas estabelecendo novos critérios de validade para pesquisas na área das ciências humanas. Considerando que na concepção positivista basta o rigor metodológico para se atribuir à pesquisa um caráter de cientificidade, sem a valorização da questão da validade ou da relevância do objeto pesquisado e que muitas vezes, o método absorve a teoria (GADOTTI, 1995), o processo de desenvolvimento da pesquisa-participante fomenta a reflexão crítica sobre a prática dos pesquisadores.

Outro aspecto considerável sobre a concepção de pesquisa participante como opção metodológica, consiste em um instrumento de aplicação e de coleta de dados para extrair opiniões, sentimentos, interesses, crenças, expectativas ou situações vivenciadas (GIL, 1994), o que não significa falta de consistência teórica nessas formas de alternativas de estudar, pesquisar, aprender e ensinar. (GADOTTI, 1995)

É fato comum nas ciências sociais e educacionais, que o próprio pesquisador faça parte da realidade pesquisada (GADOTTI, 1995) e neste sentido, é fundamental

ressaltar que a minha participação nesta pesquisa como investigadora é interativa e articuladora junto aos grupos participantes, às lideranças e autoridades locais, o que possibilita e contribui que o acompanhamento e a construção das interações entre pesquisadora e participantes seja mútua e ocorra durante todo o processo de investigação.

É importante esclarecer que assumo duplo papel nesse processo, como pesquisadora e como coordenadora executiva do Programa Eco Cidadão.

Como coordenadora, tenho funções que consistem em planejar as atividades e oficinas temáticas, orientar osicineiros, articular com atores das comunidades, avaliar e monitorar o trabalho realizado. Há aspectos que podem ser considerados negativos e positivos nesse processo de duplo papel exercido por minha pessoa, os aspectos positivos identificados estão relacionados à aproximação com os entrevistados, ao contato direto e presencial que possibilita a construção das relações de confiança e de interações mais naturais entre coordenadora, investigadora e os envolvidos.

Cabe mencionar que os aspectos negativos relacionam-se às análises que podem ser tendenciosas, ou distorcidas, devido aos conceitos pré-estabelecidos advindos de outras experiências e ao envolvimento emocional que pode se estabelecer nas relações coordenadora- investigadora – participantes e que podem produzir interpretações imprecisas sobre os comportamentos dos participantes da iniciativa.

Portanto, o exercício da reflexão e da auto-crítica fazem-se necessários durante todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, para que as interpretações e análises retratem de forma real e explícita a situação investigada.

### 6.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O processo de desenvolvimento da pesquisa-participante utiliza metodologia participativa em que o pesquisador participa junto ao grupo observado para compreender melhor os hábitos e convenções sociais do grupo investigado. A origem da pesquisa participante pode ser encontrada, por exemplo, nos trabalhos do antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942) que viveu entre os nativos das ilhas Trobiand, na Nova Guiné (1915 a 1918).

Para Malinowski (1978, p.18):

“(…) um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica.

(…) Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim, ao comportamento e memória de seres humanos”.

“Conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de idéias preconcebidas. Se um homem parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil. Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo, quanto mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são às suas teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa. As idéias preconcebidas são perniciosas a qualquer estudo científico; a capacidade de levantar problemas, no entanto, constitui uma das maiores virtudes do cientista - esses problemas são revelados ao observador através de seus estudos teóricos”. Malinowski (1978, p.22)

Sobre os fenômenos que Malinowski denominou de imponderáveis, cabe destacar algumas considerações:

O registro desses fenômenos imponderáveis da vida real devem ser feitos em um diário de campo, onde o pesquisador irá narrar com acuidade todos os acontecimentos ocorridos dia após dia.

As expressões próprias daquele grupo também serão anotadas, bem como os sentimentos do pesquisador. Por que anotar os sentimentos do pesquisador?

Ora, o diário de campo servirá de base para a construção do texto etnográfico, de modo que as impressões muito particulares do pesquisador poderão ser mais bem compreendidas. Outro destaque importante refere-se ao objetivo das pesquisas, segundo Malinowski (1978, p.33-4) é de:

“(…) apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo. É nossa tarefa estudar o homem e devemos, portanto, estudar tudo aquilo que mais intimamente lhe diz respeito, ou seja, o domínio que a vida exerce sobre ele.

Cada cultura possui seus próprios valores; as pessoas têm suas próprias ambições, seguem a seus próprios impulsos, desejam diferentes formas de felicidade.

Em cada cultura encontramos instituições diferentes, nas quais o homem busca seu próprio interesse vital; costumes diferentes, através dos quais ele satisfaz às suas aspirações; diferentes códigos de lei e moralidade que premiam suas virtudes ou punem seus defeitos. Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem”.

Portanto, o método etnográfico implica conhecer o “outro”, sendo que, quando o “outro” faz parte da própria sociedade do pesquisador é preciso “estranhar o familiar” e assim, descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós" (Da Matta, 1987, p.157).

A observação participante ocorre durante todas as atividades formais e informais realizadas junto aos grupos, que além das oficinas temáticas, incluem outras atividades educativas, tais como, caminhadas, reuniões, feiras de trocas, plantios de hortas e jardins e outros eventos temáticos.

As observações participantes são focadas nos relatos orais e nas atitudes demonstradas pelos membros da comunidade (participantes da pesquisa) durante as entrevistas e oficinas realizadas, as observações acontecem em diversos momentos, a pesquisadora observa nos modos como relacionam entre si, como dialogam e discutem as questões debatidas, como fazem perguntas, como respondem individualmente, quando formulam as respostas coletivamente, quando se silenciam diante de perguntas e respostas, nos momentos em que comentam e fazem descrições de fatos e informações, nos comentários por parte de outros atores que não participam da pesquisa e nem das atividades realizadas e, sobretudo na observação direta sobre a situação em que se apresenta o bairro, principalmente, sobre as condições relacionadas, à limpeza, as áreas verdes, a conservação dos recursos naturais locais e outros aspectos elegidos pelos participantes da iniciativa.

Os registros e transcrições no diário de campo contém informações descritivas sobre as observações realizadas durante as oficinas de educação socioambiental, das atividades interativas e das atividades que tem a proposta metodológica de construir um

levantamento da situação socioambiental das comunidades a partir das opiniões dos participantes e dos moradores. Além dessas atividades, há as visitas orientadas, as caminhadas nos bairros onde residem os participantes da iniciativa, dentre outras.

#### 6.4 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Além da observação participante, uma das técnicas utilizadas para coleta de dados trata-se da entrevista semi-estruturada. De acordo com LAKATOS (1991), as entrevistas semi-estruturadas são aquelas em que o entrevistador segue um roteiro previamente elaborado e são efetuadas, preferencialmente, com pessoas selecionadas de acordo com um planejamento que prevê a comparação com o mesmo conjunto de perguntas aplicadas em distintas etapas, no início, ao longo do processo e ao final das atividades previstas.

A técnica utilizada para o levantamento de dados coletados para a pesquisa, baseia-se nas entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos participantes que são entrevistados-voluntários da iniciativa. No entanto, destacamos que a coleta de dados por meio das entrevistas não se esgota em perguntas e respostas.

Esclarecemos que para a realização das entrevistas semi estruturadas foram elaborados roteiros com perguntas iguais para todos os entrevistados, contudo, não consideramos como dados, apenas as respostas obtidas, os comentários, as informações e as conversas sobre os temas propostos antes e depois da aplicação dos roteiros de perguntas, também se configuraram em dados a serem analisados posteriormente, bem como, as conversas espontâneas e informais com moradores locais e participantes e as discussões realizadas durante as reuniões com os mobilizadores e participantes.

Para entendimento dos métodos utilizados, descrevemos que os procedimentos de seleção dos entrevistados, os participantes de cada grupo são convidados a participarem das entrevistas, o convite é extensivo a todo o grupo, e acontece durante a primeira oficina realizada em cada comunidade.

As informações sobre objetivos, processo de desenvolvimento e regras estabelecidas para a realização das entrevistas são explanadas de forma didática e detalhada. Os interessados em participar manifestam sua vontade e assim, a partir disso, são formados os grupos de entrevistados.

A escolha das perguntas baseia-se nos problemas socioambientais identificados conjuntamente entre pesquisador e moradores locais. Essa seleção de temas gerará as perguntas das entrevistas e ocorre no processo inicial de levantamento das necessidades presentes nas comunidades e que posteriormente, serão os temas geradores, ou seja, os principais problemas a serem discutidos ao longo do processo de execução das oficinas e da pesquisa.

Os critérios de participação para os entrevistados são determinados pela participação espontânea, com consentimento dos voluntários-entrevistados e com a garantia de anonimato, preservando a identidade dos participantes, condição fundamental imposta pela maioria dos entrevistados.

A formação dos grupos priorizou a heterogeneidade dos perfis dos entrevistados em relação ao gênero e faixa etária, para possibilitar uma obtenção mais ampla de informações e visões sobre os propósitos pesquisados.

Entrevista aplicada na etapa 1 e na etapa 2:

- 1- Quantas sacolas de lixo /dia, você utiliza em casa?
- 2- Você cultiva plantas em casa? Quais?
- 3- O que você come durante as refeições em casa?
- 4- O que você faz para melhorar a qualidade de vida da comunidade?

Sobre a aplicação das entrevistas, cabe destacar que as perguntas que compõem as entrevistas foram aplicadas durante o processo de execução da etapa 1, que corresponde ao início das atividades das oficinas temáticas no ano de 2014 e repetidas na etapa 2, que corresponde ao final das atividades das oficinas temáticas no ano de 2014.

Entrevista aplicada na etapa 3 e na etapa 4:

- 1- Em sua opinião o que é participação política?

A etapa 3 corresponde ao início das atividades das oficinas temáticas no ano de 2015. As entrevistas foram aplicadas contendo uma única pergunta e na etapa 4, que corresponde ao final das atividades das oficinas temáticas no ano de 2015, as entrevistas foram aplicadas repetindo a mesma pergunta aplicada no início do ano de 2015.

Em relação à análise das respostas das entrevistas aplicadas é relevante ressaltar que a metodologia utilizada possibilitou a comparação das respostas nas primeiras etapas, segundas etapas, terceiras e nas quartas etapas de aplicações das entrevistas,

indicando evidências, contradições, similiaridades, ou mudanças de percepção sobre os temas abordados.

## 6.5 CONSULTAS A DOCUMENTOS

Os procedimentos metodológicos incluem também consultas aos documentos internos do Programa Eco Cidadão que são relacionados aos registros de planejamentos, avaliações das execuções de atividades realizadas em distintos períodos, grupos e comunidades.

As consultas possibilitaram estudos comparativos sobre as práticas e as análises derivadas dos processos anteriormente implementados com os processos atuais da pesquisa.

## 6.6 CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Quadro 2 – Cronograma de realização da pesquisa.

<b>Início e término das atividades da Pesquisa-participante</b>	
<b>Comunidades</b>	<b>Período</b>
Comunidade A	abril de 2014 a agosto de 2015
Comunidade C	setembro de 2014 a agosto de 2015
Comunidade B	março de 2014 a agosto de 2015

Aplicações das entrevistas:

Etapa 1: março, abril e setembro de 2014.

Etapa 2: outubro, outubro e novembro de 2014.

Etapa 3: março e abril de 2015.

Etapa 4: agosto, agosto de 2015.

## 6.7 LIMITES E ALCANCES DA PESQUISA

Durante a dinâmica das oficinas e da pesquisa-participante foi possível identificar alguns pontos sobre o que se pretendia e o que foi possível ser pesquisado. Neste capítulo apresentaremos esses pontos de reflexão.

A pesquisa contou com a participação inicial de um total de 28 entrevistados de três grupos pesquisados em três comunidades distintas. Sendo que este número foi reduzido ao longo do desenvolvimento da pesquisa e no final das atividades de entrevistas no ano de 2014 contou com 17 entrevistados e com 15 entrevistados no final das entrevistas do ano de 2015. As razões são diversas e identificamos alguns aspectos para compreensão das interferências no processo do trabalho realizado pelo Programa e para a participação na pesquisa-participante.

Para esclarecer sobre os limites que interferiram diretamente na execução do trabalho realizado pelo Programa, mas que, no entanto, para a pesquisa evidenciaram algumas respostas, mencionamos primeiramente a relação mobilizadores – moradores. O planejamento do processo de desenvolvimento do trabalho de pesquisa utilizou metodologia que previa inicialmente a identificação de moradores das comunidades, selecionados como os interlocutores do Programa Eco Cidadão com os indivíduos residentes nas comunidades.

Os interlocutores, ou mobilizadores são convidados para participarem das oficinas temáticas para o conhecimento das propostas, dos objetivos do Programa sobre o desenvolvimento da pesquisa e para entenderem a importância da mobilização na comunidade como elemento determinante para a participação dos moradores nas oficinas previstas e, portanto se inteirarem das atividades da pesquisa -participante.

O aspecto que destacado refere-se à estreita relação entre a participação dos moradores e a influência exercida por estes mobilizadores locais.

Neste sentido, percebeu-se que os sentimentos de vontade, de disposição e de comprometimento dos mobilizadores são fatores preponderantes para reunir os grupos e concretizar as agendas propostas. Através de observações sobre essa relação

“mobilizadores e moradores”, constatamos que essa relação pode ser considerada um limite relevante para a realização das atividades educativas, todavia pode ser considerada avanço nas interpretações para a pesquisa, no sentido de mostrar que as questões ambientais não são prioridades para os mobilizadores e moradores.

Outro ponto também percebido é de que para que a atuação desses agentes mobilizadores fosse eficaz, era necessário manter contato direto e sistemático com eles, lembrando-os permanentemente das datas das oficinas e outras questões relacionadas à mobilização dos participantes. Para exemplificar a questão descrita acima, destacamos algumas observações sobre os relatos de três mobilizadores (sexo masculino, adultos, funcionários públicos municipais, residentes na comunidade) e de uma mobilizadora (sexo feminino, assistente social) que atuam em uma das comunidades trabalhadas.

No início do trabalho, durante as primeiras reuniões, os mobilizadores afirmavam consensualmente em seus discursos de que “é prioridade e é muito importante educar as pessoas do bairro”, mas percebeu-se distância entre intenção e prática, a partir da terceira oficina quando o discurso apontava para a ação, contudo, a prática revelava-se de forma diferente, essa contradição referia-se a dois pontos principais.

Para que as reuniões fossem realizadas era preciso fazer inúmeros contatos para comunicação com eles, sendo que na maioria das vezes não havia respostas, a dificuldade de comunicação era um fato recorrente para conciliação de agendas e concretização das ações. As justificativas apresentadas eram sempre as mesmas; alegavam incompatibilidade de horários, surgimento de novos compromissos e imprevistos, todavia, reafirmavam que “é prioridade... não tem como ficar esperando... temos que agir rápido, porque vai tudo piorando e depois não tem jeito de consertar... a gente que tem conhecimento sabe disso, mas aparecem coisas que não podemos deixar de fazer, e aí complica tudo, tem que adiar as reuniões...” (relato de 3 mobilizadores apoiado entre os mobilizadores).

Outra observação identificada nas três comunidades envolvidas também era referente a essa relação mobilizadores-moradores percebida durante as reuniões iniciais de planejamento, os acordos, metas, objetivos em princípios eram firmados e as tarefas assumidas, não havia demonstração de resistências por parte dos mobilizadores, contudo, durante o processo de execução da pesquisa, mais precisamente na realização da terceira oficina, a necessidade de um acompanhamento e de uma cobrança contínua

para que essas propostas estabelecidas fossem cumpridas por esses mobilizadores teve que ser intensificada.

Outro aspecto que evidenciava limites da pesquisa decorrentes das posturas dos mobilizadores, era que os mobilizadores, individualizavam o "mérito" da mobilização dos indivíduos para as oficinas e quando compareciam poucos indivíduos para participação das atividades, esses mobilizadores socializavam o "fracasso". O comportamento indicava uma visão parcial, de que o êxito da mobilização era mérito individual e o fracasso era coletivo, "a culpa é das pessoas que não tem compromisso com o bairro...ninguém está nem aí", comentário de um mobilizador da Comunidade C, expressado em reunião da segunda etapa das entrevistas. Outros comentários similares puderam ser observados nas falas de mobilizadores das outras comunidades, interpretamos que o pensamento pré-estabelecido dos mobilizadores em relação à mobilização e participação comunitária, dificultava o exercício reflexivo para uma análise crítica, clara e construtiva dos processos implementados e indicavam que os interesses pessoais estavam acima do comprometimento com os processos de oficinas e entrevistas.

Outro fator limitante que merece destaque está relacionado ao vínculo político-partidário de quatro mobilizadores (3 homens e uma mulher) militantes de um partido político e que ocupam cargos na diretoria desse partido. No caso dos mobilizadores mencionados, apontamos a militância partidária e a prioridade dos interesses políticos partidários em detrimento dos interesses coletivos, o que muitas vezes os desvinculavam das demandas locais mais urgentes, situação observada principalmente no desenvolvimento da terceira etapa da entrevista.

Para GADOTTI (1995), é difícil a passagem da heteronomia para a autonomia, que implica assumir eticamente os limites e interesses individuais e atuar como co-responsáveis na defesa da qualidade de vida coletiva.

Ainda descrevendo sobre os limites encontrados para realização da presente pesquisa, outros pontos foram identificados, como fatores que dificultaram o curso dos processos, mencionamos alguns acontecimentos ocorridos durante o ano de 2014, os eventos da Copa do Mundo e as eleições políticas brasileiras, incidiram diretamente na execução das atividades previstas implicando em diversas alterações e cancelamentos da realização de oficinas, alterando o planejamento do calendário previsto e, portanto interferindo diretamente nos processos de observação e realização das entrevistas. Esses

eventos mudaram a rotina dos indivíduos nas comunidades, muitos participantes, entrevistados e mobilizadores ficaram em função dos jogos e das campanhas políticas, priorizando esses eventos e demonstrando que temas ambientais discutidos não eram considerados importantes.

Um fato importante a ser ressaltado refere-se à interrupção das atividades no bairro Comunidade B, ocorrida no mês de fevereiro de 2015. Esse fato incidiu diretamente na redução do número de participantes da pesquisa.

Considerando os registros de participação que contabilizaram 28 entrevistados no início do ano de 2014 abrangendo os entrevistados das três comunidades e 15 entrevistados no final das entrevistas em 2015, porém abrangendo apenas os participantes de duas comunidades, Comunidade C e Comunidade A. Podemos entender que além da interrupção das atividades no bairro Comunidade B, outros motivos convergentes entre os participantes incidiram na redução de participantes.

As justificativas dadas pelos próprios participantes, referentes às ausências ou a impossibilidade de continuidade de participação nas oficinas e/ou entrevistas, eram a falta de tempo, problemas pessoais, e de outras atividades urgentes, esses argumentos foram os mais citados, seguido de outras justificativas como problemas de falta de comunicação entre moradores e mobilizadores, compromissos e atividades assumidas nas igrejas as quais frequentam. Entendemos que as justificativas sinalizaram que para os participantes os temas não eram prioridade e que para os evangélicos, as questões ambientais eram menos importantes que as atividades religiosas e recreativas nas igrejas. Todavia, outros fatores incidiram nesse resultado, além da relação-mobilizadores-moradores, dos eventos ocorridos durante o ano de 2014, das questões de cunho pessoal, podemos ressaltar as inundações provocadas pelas chuvas torrenciais que afetaram as três comunidades envolvidas, a interferência política- partidária.

Além dos fatores descritos, detalharemos outro fator relacionado a incidência de violência urbana como um limite para o desenvolvimento da pesquisa.

Na Comunidade B, localidade onde as atividades foram interrompidas, os problemas começaram a surgir quando a mobilizadora (mulher adulta, comerciante, residente na Comunidade B) comunicou que estava em vias de mudança de cidade e que diante dessa nova situação não poderia continuar assumindo a mobilização dos participantes e tampouco a organização das reuniões. Assim sendo, foi feito um convite aos participantes para que assumissem a mobilização. No entanto, nenhum dos

participantes demonstrou interesse em ocupar essa função. Os argumentos eram falta de tempo, falta de experiência, timidez e medo de exposição na comunidade, falta de apoio logístico e infra-estrutura para mobilização e organização dos espaços aonde eram realizadas as oficinas. Citamos algumas falas de participantes:

- “Não conheço muita gente aqui, tenho medo de não vir ninguém, tem que ser gente conhecida do bairro” (mulher adulta)

- “Não vou ter tempo, tem que ser gente que não faz nada o dia inteiro, aqui tem muita gente à toa” (jovem feminina)

- “Não tenho espaço e nem cadeira para fazer as reuniões e a mesa para colocar as coisas?” (mulher idosa)

- “É muito trabalhoso, depois vão falar que estou metida em política” (adulta)

Os relatos apresentados por 4 moradoras da referida comunidade são exemplos que evidenciaram que o tema participação não é associado à cidadania, senso de coletividade e possibilidade de melhorias para as questões socioambientais locais e evidenciando também que a questão ambiental não é problematizada pelos participantes

Além das dificuldades descritas acima para a continuidade da pesquisa na Comunidade B, esclarecemos que outro fato foi decisivo para o encerramento do trabalho da pesquisa-participante na referida comunidade foi o assassinato brutal de um comerciante local ocorrido durante a tarde, aproximadamente às 16 horas, no mês de fevereiro de 2015, em frente ao local de realização das oficinas e coincidentemente, no mesmo horário de realização das oficinas. O crime causou temor tanto aos moradores locais, quanto aos oficinairos (voluntários da iniciativa) que alegaram não estarem dispostos a correr riscos de violência e ameaças. Diante da realidade concreta de insegurança e violência na comunidade e a falta de outras alternativas para viabilizar a continuidade da pesquisa foram suspensas na Comunidade B, as atividades educativas e a pesquisa-participante.

Além desses fatos citados que foram reconhecidos como limites encontrados ao longo da execução da pesquisa, outro fato também merece ser destacado e que fora percebido a partir do desenvolvimento da terceira etapa da entrevista que continha a seguinte pergunta: “Na sua opinião, o que é participação política?”, a partir desta etapa de entrevistas, observou-se que a pergunta provocou uma reação diferente entre os mobilizadores de uma das comunidades, esses mobilizadores passaram a demonstrar

uma atitude de resistência à pesquisa. A partir deste momento, os comentários dos mobilizadores sobre a entrevista eram expressados em tom de crítica negativa. Os comentários apontavam resistência que levaram a interpretações resultadas dos seguintes exemplos:

- “Falar de política não é bom, vai espantar o povo”,
- “Eles não vão entender, os assuntos eram sobre meio ambiente, agora estão falando de política, eu sei que não tem nada a ver, mas eles podem ficar confundindo”
- “O povo não quer saber sobre isso, querem político que trabalhe pelo bairro”,
- “O político tem que falar de Deus, mostrar que tem Jesus no coração é isso que a maioria das pessoas daqui quer ouvir e sabe que pode confiar”.

É importante destacar que logo após a realização desta terceira etapa da entrevista, os mobilizadores desmarcaram da agenda uma palestra já programada sobre o tema educação socioambiental e cancelaram outras oficinas agendadas, as justificativas dadas por eles foram diversas, mas as menções foram as mesmas, alegação de falta de espaço físico, de outros eventos prioritários, véspera de feriados e datas comemorativas, doenças na família, dentre outros. Pode-se interpretar que o tema participação política não estava previsto na agenda política do partido dominante na comunidade e que as lideranças locais não estavam receptivas a ampliação da discussão do tema. E também que o tema participação política está muito vinculado e restrito as eleições e votos.

Ainda descrevendo sobre limites, outro dado que foi pauta de discussão entre pesquisadora e equipe do Programa foi relacionado aos apoios e parcerias constituídos e neste sentido, a discussão foi direcionada ao apoio (verbal) proposto pelo líder local de uma das comunidades que manifestou interesse em ampliar as ações educativas desenvolvidas e firmou compromisso (na fase inicial da realização da investigação) em buscar investimentos para execução de projetos e ações de educação socioambiental na comunidade e apoio à pesquisa, sob a alegação de que esses compromissos seriam foco de interesse de sua agenda política. A princípio, durante a primeira, segunda, terceira e quarta oficina, esse fato fora entendido como uma fortaleza e possibilidade para os avanços da pesquisa. Entretanto, em relação à presente pesquisa, os compromissos não foram cumpridos.

Informamos que no dia 8 de maio/2015, precisamente no desenvolvimento da etapa 3 da investigação correspondente a entrevista que em seu roteiro continha a

pergunta “ Na sua opinião, o que é participação política?” foi possível supor que a líder local, que anteriormente, demonstrava interesse e engajamento político no início do processo da pesquisa (durante a realização das etapas 1 e 2) como já mencionado, já não se mostrava interessada como antes, a agenda de encontros com os moradores e participantes da pesquisa proposta por ela, não se concretizou e sua argumentação era de que a partir daquela data, por razões alheias à sua vontade e devido às “dificuldades logísticas,” a agenda não poderia ser concretizada.

No entanto, observamos contradições em seu discurso, as dificuldades logísticas, que na fase inicial da pesquisa, não eram consideradas problemas e a vontade política que era demonstrada com clareza para solucionar problemas socioambientais, já não aparecia em suas falas. Sendo assim, foi possível entender que limites velados podem estar obscuros e presentes, e que, as intenções implícitas de mobilizadores e lideranças podem ter implicações diretas na participação dos moradores e dos entrevistados, mostrando que a influência do líder local na comunidade pode ser decisiva para a continuidade de atividades e pesquisas. Esses fatos levaram a uma reflexão sobre acordos e parcerias que podem representar riscos e conseqüentemente, necessidades imediatas de mudanças para assegurar a continuidade dos processos. No entanto, percebemos que a busca de novas alternativas para a continuidade do processo de pesquisa foi viável para a execução e finalização da investigação, e neste sentido, interpretamos que a iniciativa de articular outro apoio com outra moradora local foi um alcance da pesquisa, essa moradora foi responsável pela mobilização dos moradores e entrevistados, e pela organização do espaço para a realização das atividades finais de pesquisa que foram concluídas em agosto de 2015.

É importante mencionar que as descrições dos fatos acima, especificamente os que estão relacionados ao líder local e aos mobilizadores da comunidade, mereceram destaque, por serem avaliados como aspectos importantes para a execução e análise dos resultados da pesquisa, e contribuem para reflexões e discussões mais amplas sobre influências e/ou apoios de dominâncias e lideranças locais que podem contribuir para avanços ou para limitações dos processos implementados.

Sobre os alcances da pesquisa, um ponto que deve ser apontado é relativo à construção de diálogos e confianças entre pesquisador e participantes. Essa relação possibilitou o aprofundamento de discussões de uma forma progressiva sobre as questões comunitárias, as discordâncias e concordâncias sobre a vulnerabilidade

socioambiental local, culminaram em reflexões, para THOLLENT (2011) as informações obtidas e as respostas dadas dependerão da relação do pesquisador com os participantes.

Acreditamos que seja de fundamental importância o estabelecimento de uma relação amistosa, baseada no respeito, tolerância e cordialidade entre pesquisador e entrevistados, a relação estabelecida com os integrantes dos grupos e membros das comunidades, possibilitou que os entrevistados se sentissem mais tranquilos e expressassem suas opiniões com mais naturalidade e confiança, o que permitiu obtenção de dados mais densos. A afirmação de GADOTTI (1995) vem sustentar essa reflexão, para o autor, os educadores e educandos aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática orientada pela teoria reorienta essa teoria num processo de constante aperfeiçoamento. Portanto, permitir a liberdade de respostas, o respeito às diferenças a criação de um ambiente sem hostilidades e hierarquias, viabilizou obter opiniões mais detalhadas sobre os temas abordados sob a ótica dos entrevistados.

É importante ressaltar que para os alcances da pesquisa a necessidade de buscar novas estratégias para a superação de alguns limites impostos, foi foco de preocupação durante as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Uma das estratégias adotadas nas comunidades C e A, consistiu na busca por novos atores mobilizadores, que pudessem atender as necessidades para a realização da pesquisa, e outro ponto que possibilitou a viabilização da continuidade da pesquisa foi a manutenção dos compromissos assumidos com os participantes, desde o início até o encerramento das atividades.

A preservação do anonimato dos entrevistados, o sigilo dos relatos quando solicitados, o respeito ao que é considerado significativo pelos participantes, a cautela ao apresentar novas propostas de ação, o estímulo constante para a participação, através de elogios e outras demonstrações de apoio, o reconhecimento público de esforços individuais e coletivos (quando apresentados pelos participantes), o cuidado e habilidade em fazer críticas e sugestões aos moradores, autoridades e outras dominâncias locais, a atenção aos silêncios, a outras manifestações expressas pelos grupos, as declarações subentendidas, são fatores que facilitam processo de pesquisa.

Outro ponto de destaque refere-se à postura do investigador, que deve manter o equilíbrio, ou seja, evitar distanciamentos e preconceitos, e evitar intimidades para não banalizar a atuação de pesquisadora e não despertar incertezas e desconfianças por parte dos participantes.

Essas considerações são relevantes porque podem incidir no esvaziamento de participação e desmobilização, e neste sentido, entendemos que é preciso conhecer a realidade dos grupos e saber lidar com os participantes, evitando a adoção de tons doutorais e/ou de desprezo, exercitando a percepção e a sensibilidade para aproximação e para o entendimento das expectativas, dos sentimentos, das dúvidas e interesses dos grupos participantes.

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo foi elaborado a partir de reflexões e interpretações obtidas por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas, das observações-participantes, de relatos e comentários proferidos pelos participantes da presente pesquisa.

As análises que serão descritas pretendem mostrar um desenho da realidade considerando suas múltiplas representações e para isso, destacamos que diferentes sujeitos participaram desta pesquisa. Salientamos que para a análise dos dados coletados, foram consideradas todas as entrevistas semi estruturadas realizadas com os participantes dos três grupos pesquisados e que a observação- participante foi desenvolvida durante todo o processo desta investigação.

Destacamos também que os dados que serão apresentados foram analisados por sínteses e referem-se às respostas dos entrevistados, aos relatos e comentários proferidos e considerados mais relevantes sob a perspectiva dos participantes. Justificamos que os relatos mais relevantes sob a perspectiva dos próprios moradores, foram assim considerados, por conterem argumentos similares e congruentes e também por terem sido mencionados e repetidos por um maior número de participantes.

A primeira entrevista foi composta por 4 perguntas que se repetiram nas entrevistas seguintes e contou com a participação inicial de 28 indivíduos e com 19 indivíduos na entrevista final.

A segunda entrevista foi composta por uma pergunta, que foi repetida em entrevista posterior e contou inicialmente com a participação de 19 indivíduos e com 15 indivíduos na última entrevista.

Apresentaremos interpretações sobre as respostas da primeira pergunta e sucessivamente das outras 3 perguntas.

1- Você cultiva plantas em casa? Quais?

Esclarecemos que essa pergunta teve o intuito de conhecer aspectos relacionados às relações dos entrevistados com o meio-ambiente/natureza.

Chamou-nos atenção que a maioria dos participantes respondeu que não cultivavam plantas, contudo, registramos que 10 entrevistados comentaram que cultivavam algumas plantas em pequenos vasos, outros 6 participantes declararam que cultivavam muitas plantas em casa, incluindo horta e árvores frutíferas.

Podemos observar que os entrevistados em seus depoimentos não nomeavam as plantas que cultivavam em vasos e quando perguntados sobre as espécies não sabiam responder. Identificamos também uma tendência entre 7 dos entrevistados que responderam que não cultivavam plantas, e que mencionaram que gostariam de cultivar e citaram principalmente, as ervas medicinais e/ou condimentos que desejariam plantar em pequenos espaços de suas casas.

Durante as conversas, foi possível apreender representações e conhecer parte da percepção sobre meio-ambiente /natureza, de acordo com as citações dos participantes, a natureza era representada pelo mar, “verde”, praias, cachoeiras e por alguns animais. Assim sendo, interpretamos que esses elementos mais citados pelos participantes representavam para eles, o significado de natureza, entendida como algo abstrato, fora da região urbana e presente somente nas regiões rurais e distantes. Segundo os relatos, observamos que os exemplos mais mencionados sobre os temas relacionados à natureza foram a região Amazonas, às árvores em geral, às baleias e a matança em relação a elas. Sobre os problemas ambientais, os comentários se referiam aos problemas globais em geral, tais como, o aquecimento global, a falta de chuvas, a seca, os furacões e maremotos. Reigota (1992) considera que “a noção de meio ambiente é uma representação social” e acredita que “o primeiro passo para a realização da educação ambiental deva ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo” (REIGOTA, 1992, p.14).

Neste sentido, ressaltamos que não apareceram nas falas dos participantes, referências que mencionassem os problemas socioambientais locais e tampouco leituras sobre o ambiente em que viviam.

Foram registrados apenas dois relatos de 2 participantes idosos (das comunidades B e C) que narraram com demonstrações de saudosismo sobre o meio ambiente em que viviam, os idosos também associaram a questão ambiental com a

saúde e com as alegrias vivenciadas na infância e juventude, épocas, segundo eles, vividas em contato com ambiente natural.

Notamos que os comentários sobre as questões ambientais foram relatados de forma genérica e repetidos pela maioria dos participantes. Dessa forma, refletimos sobre os exemplos dados pelos participantes e os comparamos com as matérias veiculadas pela mídia e, portanto, percebemos que as citações dos participantes estavam vinculadas aos temas mais abordados pela TV, principalmente pelos canais de TV aberta, que divulgam frequentemente notícias relacionadas às enchentes, nevascas, secas, desastres naturais acontecidos em outros países e também em regiões brasileiras, tais como, a região nordeste, Amazonas e a cidade de São Paulo, dentre outras.

Quando na segunda entrevista foram perguntados: “Você cultiva plantas em casa? Quais?”

Registramos que dentre os 7 entrevistados que na primeira entrevista relataram que não cultivavam plantas e que tinham interesse em cultivar, 3 destes entrevistados, afirmaram que já estão cultivando em seus canteiros algumas ervas medicinais e algumas folhagens. Sobre os entrevistados que cultivavam e não souberam nomear as espécies, 2 destes informaram que as espécies plantadas em seu jardim são jibóia, dólar, espada de São Jorge, alfavaca, pimenta, arruda, arnica, boldo, capim limão e manjeriço sendo que, 2 entrevistados que responderam que cultivavam muitas espécies de plantas, declararam que tem a intenção de ampliar o plantio e 3 entrevistados comentaram que ainda não cultivam nenhuma planta por falta de espaço e de tempo para cuidar, porém iriam comprar vasos e pegar mudas com os outros participantes que já cultivam em suas casas para fazerem uma experiência em suas casas.

As crianças da comunidade C se comprometeram em regar a horta todos os dias e denunciaram que P não a tem regado regularmente:

“a gente vai regar, porque ele, (apontam o dedo) não rega e está deixando tudinho morrer” e comentou “a gente já plantou mais de 10 plantas nas garrafas Pet e vamos distribuir para as pessoas” (criança menina comunidade A)

A pergunta seguinte: 2-”Quantas sacolas dia/lixo você utiliza em casa?”

Continha o objetivo de obter conhecimento sobre as atitudes dos participantes em relação aos temas limpeza urbana, lixo, consumo, desperdício.

As respostas apontaram que o número de 5 a 6 sacolas de lixo/diárias foi predominante (constaram na maioria das respostas), 4 entrevistados afirmaram que

utilizavam mais de 10 sacolas por dia, 8 entrevistados responderam que utilizavam 2 sacolas por dia. Apenas 2 participantes não souberam o número de sacolas utilizadas, justificando que variava muito, por isso não sabiam mensurar a quantidade de sacolas/dia.

Observamos que nenhum participante correlacionou o número de sacolas/lixo/dia com a produção de lixo/dia e com os temas limpeza urbana, consumo e desperdício. Os entrevistados não mencionaram com clareza, os aspectos relacionados ao lixo e acondicionamento, a coleta do lixo, o uso de lixeiras públicas e às doenças advindas da disposição inadequada do lixo.

No entanto, a partir das respostas dadas sobre o número de sacolas, que objetivava ter uma estimativa da quantidade de lixo/dia gerada pelos participantes, destacamos que ao final da entrevista, quando de forma informal, perguntamos sobre a questão limpeza urbana e lixo, os moradores expressaram opiniões diversas. Escolhemos alguns trechos dos relatos para ilustrar as opiniões de alguns entrevistados sobre o tema:

”Não vejo poluição, só tem muito lixo nas calçadas, mais de obra” (homem, comunidade A, abril de 2014).

( )... “não tem planta, mas isso não tem problema, o problema aqui é a fuligem” (mulher, comunidade B, abril de 2014).

“Aqui é calmo, tem tudo que a gente precisa, a lagoa tem água suja, lixo, e tem muita violência” (jovem masculino, comunidade A, abril de 2014).

( )... “é muita sujeira pelo bairro, mas minha casa eu limpo, e o problema fica para os outros que não limpam a casa” (mulher, comunidade A, abril de 2014).

( )... “a gente vive dentro de casa, a sujeira fica nas ruas, o problema são os animais soltos, que sujam” (mulher, jovem feminina, comunidade B, maio de 2014).

( )... “eu moro numa rua limpa, lá para trás tem lugar pior, já vi muito por aí” (homem, comunidade B, maio de 2014).

( )... “problema do lixo não é meu, eu não sujo calçada por aí, varro minha casa, boto lixo em sacola, lixo por aí, tem muito, eu sei, que tem, mas eu não esquento não... boto lixo na calçada sem sujar a rua” (mulher, comunidade C, setembro de 2014).

“me dou muito bem com meus vizinhos, se eles tem muito lixo e comem só porcarias é problema deles” (mulher comunidade C).

“todo lugar é assim, o vento leva lixo, é morador que joga, não adianta” (jovem masculino, comunidade A).

“eu moro numa rua limpa, lá para trás tem lugar pior, já vi muito lixo por aí” (homem, comunidade C).

O conteúdo das respostas revelou pontos de semelhanças e concordâncias entre a maioria dos participantes. Consideramos que as respostas demonstraram referências de particularismo, de uma visão fragmentada, e compartilhada sobre a importância da participação de todos os moradores no processo de manutenção da limpeza dos bairros. Salientamos que as interpretações derivaram também das observações de depoimentos e do que não fora declarado pelos participantes.

Neste sentido, observamos que não fora feita nenhuma menção à corresponsabilidade para a manutenção da limpeza dos bairros e nenhum questionamento sobre as causas da presença de sujeira nas ruas e nos ambientes naturais dos bairros. Ressaltamos que não houve nenhum tipo de comentário referente aos impactos negativos decorrentes do acúmulo de lixo nos bairros e tampouco sobre a repercussão dessa poluição nos âmbitos socioambientais, da saúde coletiva e da qualidade de vida dos indivíduos.

Outra observação importante a ser destacada foi relacionada à concepção de meio ambiente, nenhum comentário demonstrou correlações do bairro em que vivem e meio ambiente, demonstrando que a maioria dos participantes atribui significados diferentes sobre o ambiente/bairro e meio ambiente, apontando que, para eles, os bairros são considerados espaços construídos para moradia e o meio ambiente está distante da cidade e, portanto distante da realidade vivenciada cotidianamente.

Ilustramos essa observação através do relato de uma moradora do bairro B. “( )...quando eu quero curtir o meio ambiente vou para o Farol curtir uma praia. Eu gosto de meio ambiente sou ligada nessas coisas”. REIGOTA (1992) já fazia uma reflexão sobre as dinâmicas das relações e as constantes mutações, os argumentos do autor possibilitaram esclarecimentos para a análise, que segundo ele “o resultado da dialética das relações entre os grupos sociais e o meio natural e construído, implica em processo de criação permanente, que estabelece e caracteriza culturas em tempos e espaços específicos”.

Todas as transformações ocasionadas pelos seres humanos em seus espaços de vivências sejam estas no sentido físico e/ou no campo das idéias, acabam por também

transformar estes seres humanos, num movimento interno e externo (subjetivo e objetivo), o que caracteriza a “história social” e a “história individual”. É neste movimento que é possível identificar as necessidades, os pensamentos e atitudes de um povo em relação à distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais, culturais e sociais (REIGOTA, 1992, p.14-15).

As reflexões teóricas de (DA MATTA, 1997, p.16) contribuíram relevantemente para entender alguns posicionamentos dos participantes, de acordo com o autor “o vínculo que criamos com nossos espaços de vivência no cotidiano congrega elementos objetivos e subjetivos, funcionais e emocionais. A intensidade com que estes elementos se (re) arranjam em nosso viver diário, dão esta ou aquela característica à nossa relação com o espaço em que nos inserimos. E é aí que estabelecemos o grau de identificação ou identidade que temos com este espaço; criamos então, um ambiente o qual identificamos como “nosso ambiente”. É muito comum ouvirmos alguém dizer: “aqui não é ambiente para mim”, ou “não me ambientei neste lugar”, denotando uma desarmonia entre a perspectiva do indivíduo e o espaço onde ele se encontra. Não se criou aí um vínculo com pessoas e/ou objetos, situações, idéias, comportamentos, enfim, não se criou aí, identidade”. Da Matta (1997) faz uma comparação entre os ambientes da casa e da rua, dentro de uma perspectiva de identidade, ao escrever que “limpamos ritualmente a casa e sujamos a rua sem cerimônia ou pejo”. Para ele só conseguimos “projetar (nossa) casa na rua” efetivamente, quando “recriamos nos espaços públicos o mesmo ambiente caseiro e familiar”. (DA MATTA, 1997, p.20)

Ainda de acordo com Da Matta (1997), ao trazer à discussão a questão do recriar “o mesmo ambiente caseiro e familiar”, remete-nos à uma reflexão ontológica, já que este movimento de tentar trazer nossa casa para a rua, recriando um espaço mais íntimo, mais “nosso”, é uma tentativa de mantermos nosso “eu”, nossa identidade.

Na segunda etapa da entrevista foram observados alguns pontos relevantes, relacionados ao processo de ação-reflexão. Esse processo fora identificado nos depoimentos dos participantes das comunidades A B e C. Nesta segunda entrevista foi possível observar que os depoimentos obtidos revelaram mudanças de percepção nos discursos no que tange à percepção e contextualização ambiental local, foram mencionados os problemas locais de poluição nos ambientes lacustres assim como, foi possível identificar nos relatos dos participantes algumas mudanças referentes às praticas cotidianas.

“não moro perto do valão ele é sujo, mas acho que se ele fosse limpo, ia ter peixe, e água boa até para as crianças nadarem, aí não ia ter tanta dengue. Lá em casa limpo tudo, não tem água parada e mesmo assim, todo mundo teve dengue, deve ser esse valão, tem que fazer campanha aqui no bairro, eu ajudo” (moradora comunidade C).

“todos os canais e lagoas da região tem despejo de esgoto e captação de água para os condomínios situados fora do bairro, tem que começar a fazer o projeto de despoluição do valão, eu plantei árvore na minha calçada, minha casa tem muita planta e separo o meu lixo e faço questão que todo mundo veja para fazer igual” (morador comunidade C).

“uns falam que a lagoa era cheia de peixe... não dá para acreditar... ia ser muito bom se não fosse suja a gente pode conversar com a prefeitura e pedir para limpar a lagoa” (moradora comunidade A).

( )... “aqui está muito poluído, tem poeira, fuligem, mato, lixo, animal morto, duvido que antes era assim, devia ser limpo e até ter árvores e passarinho, a culpa é das pessoas” (idoso morador da comunidade A).

( )... “a poluição está na cidade toda, no mundo todo, não tem diferença para ninguém... aqui todo mundo se fala, se conhece, frequenta a igreja posso falar sobre meio ambiente e dengue” (homem, comunidade A).

“os problemas ambientais afetam a saúde, eu como muita coisa natural, na minha casa tem árvores, muitas plantas, acho que aqui no bairro, os problemas do valão e do lixo não tem nada a ver com exclusão social, nem com a renda dos moradores” (homem, comunidade C).

“( )... eu instalei uma lixeira suspensa na minha porta para acabar com o lixo espalhado pelos cachorros (homem, comunidade C).

“( )... eu estou distribuindo mudas de capim limão pra todo mundo, quem chega no bar eu dou as mudas, depois vou plantar alface, tomate, couve e temperos e vou distribuir também pra mostrar que é bom plantar” (homem, comunidade A).

“eu falei para meu avô para ele parar de botar lixo no quintal” (criança menina, comunidade A).

“eu vejo o dono do bar jogar lixo no terreno do vizinho, eu vou falar com ele, porque toda vez que vou falar ele tá saindo” (criança menina, comunidade A).

“tem que botar o lixo direito e parar de deixar coisa velha no quintal” (idoso, comunidade C).

Destacamos que outras citações referentes aos temas poluição, lixo e violência foram mencionados por 9 participantes em seus relatos e apontados como os principais focos de preocupação:

“prejudicam a qualidade de vida no bairro esse lixo todo e essa fuligem ea poeira é muita, não dá para abrir as janelas” (homem, comunidade C).

“aqui não tem lei, não pode ser bom viver num lugar que você não pode ter sossego, depois reclamam da dengue, não cuidam do bairro, deixam tudo jogado por aí” (mulher, comunidade A).

“tem que ter união para viver bem na casa da gente não deixar vazamento, tirar material de obra da calçada, para não juntar bicho e trazer doença, barata e rato”, (2 mulheres, 1 homem, da comunidade A).

“eu planto, eu cuido, minha calçada eu limpo, não jogo nada no valão, eu tiro lixo das margens do valão e ensaco e ponho junto com meu lixo para o caminhão levar, só ponho lixo no dia certo do caminhão” (homem, comunidade C).

“eu falo para todos os vizinhos que tem que colaborar, tem que manter limpo, só a prefeitura fazendo não dá” (2 homens da comunidade C, outubro de 2014).

( )... “tenho medo de sair de casa, muita violência, por isso não converso com os vizinhos todo dia, mas tô vendo que a limpeza está melhorando, o caminhão passa e leva o lixo, mas tem gente que ainda suja e deixa o lixo de qualquer jeito” (mulher da comunidade B).

Ressaltamos que embora o processo das entrevistas e observações não tenha sido concluído na comunidade B, foi possível observar que a partir da entrevista 2, os participantes começaram a discutir soluções para acabar com os pontos críticos de lixo espalhados pela avenida principal do bairro e decidiram que deveriam cultivar uma horta e um pomar no espaço central da avenida principal.

Alguns comentários demonstraram a preocupação dos participantes e a busca coletiva de soluções para enfrentamento dos problemas:

“o melhor seria arborizar e cercar para evitar a presença de animais” (homem idoso).

“tem que conseguir dinheiro para cercar para que os animais não destruam a horta e os plantios das árvores” (mulher).

( )... “o bairro está feio e sujo e não adianta a prefeitura limpar se os moradores sujam, tem que explicar isso pro povo daqui” (jovem feminina).

“não gosto nem de passar e ver tanta sujeira, é nojento, a culpa não é da prefeita, é morador que faz isso” (mulher).

“tem que botar lixeira pro povo botar o lixo tem que pedir para prefeitura” (jovem masculino).

“precisa conseguir terra preta antes de plantar, a terra aqui é ruim” (homem idoso).

“essa sujeira vai acabar e vai ter planta, alface e fruta pra gente comer” (jovem feminina).

“quem vai cuidar, regar, podar as plantas? tem que ser todo mundo, um dia cada um” (mulher). Identificamos novos aspectos compartilhados nos relatos dos participantes que apontaram algumas mudanças de concepção sobre as relações com o meio em que vivem.

( )... “eu não ligava muito não, mas estou colocando o lixo na calçada só nos dias do caminhão” (homem comunidade B).

( ) “se todo mundo fizer isso que F falou, não vai ter sujeira nas calçadas” (mulher comunidade B).

“eu não falo nada não, não quero confusão, mas o povo vê a limpeza da minha casa e calçada, plantei até árvore no quintal, sou fiscal da natureza, ninguém vai poder comigo no bairro (risos)” (mulher comunidade B).

Outra observação que merece destaque refere-se às intenções coletivas em favor da limpeza anunciadas pelos participantes da comunidade C, que decidiram a partir da segunda entrevista que os PEVS (pontos de entrega voluntária de material reciclável) deveriam ser instalados em um local adequado e que solicitariam a mudança de local.

“os PEVS estão virando um ponto de mais lixo e sujeira” (homem, comunidade C).

“tem mau cheiro e já vi até ratazana, por isso não levo reciclado para lá, porque vai ser mais sujeira, já falei com a S. para falar nas palestras para melhorar a limpeza que vai ser bom pra todo mundo aqui” (mulher comunidade C).

“eu estou falando até para meus parentes que moram no J.N. falei mesmo, a calçada deles vivia cheia de lixo nojento, que cachorro mexia, mas eles botavam lixo de qualquer jeito e em qualquer dia” (mulher comunidade C).

Outro ponto importante também observado a partir da segunda entrevista foi relativo às menções que não apareciam nos comentários anteriores sobre a percepção ambiental e riscos à saúde, essas reflexões estiveram presentes nas discussões do grupo de entrevistados da comunidade C. As questões mais recorrentes citadas nas falas foram a contaminação do valão, a insegurança hídrica, o despejo de esgoto por um condomínio situado próximo ao bairro e os problemas de saúde que podem afetar a todos moradores.

“os problemas tem uma necessidade de atenção dos moradores” (homem).

“a falta de cuidado dos moradores com o bairro não pode continuar, traz doença” (homem).

“existem muitas coisas para melhorar o bairro e que isso será melhor para todos, por causa da saúde” (1 jovem masculino, 2 homens).

“a água do valão não presta mais, está muito poluído de lixo e esgoto que muita gente joga no valão e o condomínio joga direto” (homem).

Outra situação observada é de que a discussão sobre limpeza urbana começou a ser disseminada também para outros moradores da comunidade, segundo relato de 2 participantes que declararam em seus depoimentos que passaram a comentar com vizinhos e irmãos da igreja sobre a importância de ambientes limpos e preservados e os problemas decorrentes da poluição pelos ambientes sujos e degradados, além dos impactos na saúde (comunidade C).

Salientamos que as respostas da maioria dos participantes corresponderam ao número de 5 a 6 sacolas utilizadas por dia, confirmando os depoimentos anteriores, contudo, mais 3 participantes declararam que utilizavam 10 sacolas/dia, número superior ao declarado na primeira entrevista por 4 entrevistados. Destacamos que apenas 3 participantes declararam que utilizam 2 sacolas lixo/dia, número inferior ao declarado anteriormente por 8 entrevistados e a utilização referente à 3 sacolas/lixo /dia passou a constar nas respostas de 5 participantes.

Esses números podem ser interpretados como indicadores de aumento de consumo e, portanto, da geração de lixo /dia, no entanto, essa justificativa não foi mencionada por nenhum dos participantes. Observou-se também que apenas 1 participante, homem da comunidade C, fez menção à geração de lixo e consumo.

( )... “Lá em casa está gastando muito com supermercado, lembro disso toda vez que boto o lixo para fora.”

A terceira pergunta “O que você come durante as refeições?”, consistiu no objetivo de conhecer os hábitos alimentares dos participantes e o ponto de vista dos entrevistados sobre as relações entre alimentação saudável, preservação ambiental, saúde e bem-estar social.

Sobre as refeições diárias, analisamos que as respostas foram convergentes para a maioria dos entrevistados que comentaram que o consumo diário durante as refeições consistia em arroz, feijão, macarrão, carne e refrigerante. Apenas 9 entrevistados disseram que comiam verduras e legumes, 3 entrevistados relataram que comiam frutas frequentemente, porém não as especificaram.

As crianças relataram que comiam alimentos industrializados e processados e pouca diversidade de alimentos nas refeições, apenas uma criança disse que comia alface, tomate e beterraba. Um único entrevistado comentou sobre o consumo alimentar e a relação com a obesidade, 2 entrevistados relataram que evitavam o consumo de açúcar e sal por causa de diabetes e hipertensão, sendo as únicas falas que relacionaram alimentação saudável e saúde. Contudo, nenhum entrevistado citou a questão ambiental como fator que incide na saúde das pessoas e tampouco sobre as condições dos ambientes e insumos utilizados na produção dos alimentos consumidos.

Como já mencionado, ao final das atividades era oferecido um lanche aos participantes. Esclarecemos que os lanches tinham o intuito de educar para o consumo alimentar e continham em seu cardápio alimentos orgânicos, naturais, integrais, sem adição de açúcar e sal e eram servidos gratuitamente aos participantes, chás, sucos naturais, bolos e biscoitos de farinha integral, salada de frutas, salada de verduras, sanduíches integrais, pães de cereais e grãos, dentre outros.

Salientamos alguns pontos comuns entre os participantes dos três grupos de entrevistados e que foram observados durante a primeira etapa das entrevistas. No momento da atividade do lanche, identificamos que as crianças e os jovens recusaram experimentar os alimentos servidos, alguns adultos (minoridade) provaram e reclamaram do sabor e apenas os idosos (homens) experimentaram com satisfação e fizeram comentários positivos.

Além da rejeição demonstrada pelo cardápio oferecido, outro aspecto observado era o lixo produzido e descartado inadequadamente pela maioria dos participantes. Ao final das atividades realizadas, constatava-se que as condições de limpeza dos ambientes eram insatisfatórias.

A partir da segunda entrevista foi possível constatar que além dos idosos que aderiram ao lanche desde a primeira entrevista, as crianças da comunidade A, passaram a servir e consumir os alimentos servidos com entusiasmo. Observamos que a maioria dos participantes manifestou satisfação em experimentar os produtos servidos, fato observado a partir da terceira entrevista entre os grupos das três comunidades. Outro aspecto relevante refere-se aos depoimentos de 8 entrevistados que relataram mudanças em seus hábitos alimentares, diminuindo o consumo de açúcar e sal e adicionando em suas refeições sucos de frutas naturais e saladas de verduras. Os idosos homens (todos) comentaram que voltaram a tomar chá de ervas medicinais para melhorarem as suas condições de saúde. Sobre as condições de limpeza dos espaços onde eram realizadas as entrevistas e oficinas pode-se perceber que a situação melhorou, no que tange à comunidade A,

a melhoria constatada é atribuída principalmente às atitudes das crianças que passaram a monitorar o uso da lixeiras e a limpeza do local.

Na comunidade B, a mobilizadora local empenhava-se em lembrar os participantes sobre a utilização de lixeiras e manutenção da limpeza do espaço, o que incidiu consideravelmente para melhoria das condições de limpeza.

Na comunidade C, os mobilizadores observavam os participantes que não respeitavam a limpeza e não utilizavam as lixeiras e conversavam com eles sobre a importância da colaboração de todos para que o local ficasse limpo, contudo não foi possível perceber melhorias significativas no aspecto da limpeza do espaço, alguns participantes sujavam o local descartando incorretamente copos, guardanapos, papéis e outros resíduos em vasos de plantas, em cima do mobiliário e no chão, principalmente nos locais menos visíveis da sala de reunião.

Identificamos novos aspectos compartilhados nos relatos dos participantes que apontaram algumas mudanças de concepção sobre as relações com o meio em que vivem:

( )... “eu sei que estou botando o lixo nas sacolas na calçada só nos dias certos, ninguém pode dizer que estou fazendo errado e prejudicando os vizinhos” (homem comunidade C).

( )... “se todo mundo fizer o que ta falando aqui, não vai ter poluição e nem lixo nas calçadas e o mau cheiro que fica” (mulher comunidade C).

“tem que explicar com jeito, eu já falei e ninguém quis saber... vou ficar falando pra que? O carroceiro continua espalhando muito lixo, eu não... ajudo o meio ambiente” (mulher idosa comunidade C).

“eu não falo nada não, não quero confusão, mas o povo vê a limpeza da minha casa e calçada, plantei até árvore no quintal, sou fiscal da natureza, ninguém vai poder comigo no bairro...(risos)” (mulher comunidade B).

“eu estou falando até para meus parentes que moram no J.N. falei mesmo, a calçada deles vivia cheia de lixo nojento, que cachorro mexia, mas eles botavam lixo de qualquer jeito e em qualquer dia e agora estão mais limpinhos (risos) e falam que eu sou fiscal da natureza (mulher comunidade C).

Outra situação observada é de que a discussão sobre limpeza urbana começou a ser disseminada também para outros moradores da comunidade, segundo relato de 2 participantes que declararam em seus depoimentos que passaram a comentar com vizinhos e irmãos da igreja sobre a importância de ambientes limpos e preservados e os problemas decorrentes das diversas formas de poluição e que ambientes sujos e degradados podem causar impactos na saúde

A quarta pergunta da entrevista “O que você faz para melhorar a qualidade de vida na comunidade?”

Teve como objetivo perceber o sentimento de pertencimento comunitário e sobre a participação coletiva e ativa dos participantes nas atividades comunitárias para configuração de melhorias da qualidade de vida nos bairros.

Salientamos que quando perguntados sobre ações que praticavam neste sentido, a maioria dos entrevistados mencionou apenas as participações em atividades recreativas e religiosas nas comunidades.

Os relatos de 2 mulheres da comunidade B demonstram essa afirmação,

“( )... participo de tudo, é só me convidar, na semana passada não perdi um culto e nem as festas da igreja”

( )... “eu fui com ela, também não deixo de participar, levo as crianças junto, sou obreira e tenho obrigação de participar”.

No entanto, a maioria dos entrevistados respondeu “não sei”, sendo que 5 entrevistados responderam que concordavam com as respostas emitidas por outros entrevistados “achamos isso mesmo o que todo mundo acha” (mulher, comunidade A). Apenas um idoso (comunidade B) respondeu que ajuda os vizinhos “os novos e os

velhos”, um adulto (comunidade A) disse que não se mete em brigas e prefere ficar em casa para não arrumar confusão, uma mulher (comunidade B) relatou que “fala para as pessoas não machucarem as plantas, que tem que cuidar e regar e eu tenho meus filhos do coração daqui e falo todo dia que eles tem que estudar direito”.

Muitos comentários foram feitos acerca da impotência dos participantes em resolver os problemas, entendemos que, essa impotência referida tantas vezes por expressões tais como ( )... “é difícil... não tem como... não tem jeito... quando pode a gente faz... não tenho tempo...” estava relacionada à acomodação que se estendia às questões comunitárias, domésticas e individuais e, portanto evidenciamos que a participação dos moradores era limitada às ações circunstanciais.

Neste sentido, descrevemos as descrições de alguns trechos dos relatos:

“se Deus quiser, depende da vontade dele” (idoso comunidade A).

“Deus sabe o que vai ser bom, ele que manda” (homem comunidade C).

“se a prefeitura resolver e quiser ajudar” (mulher comunidade C).

”se as outras pessoas fizerem certo, eu também vou fazer”

(homem comunidade A).

Um ponto importante é de que dentre outros comentários que ficou demonstrado é de que as soluções para os problemas locais, de acordo com a maioria das opiniões, competia às lideranças políticas e religiosas e que no ponto de vista da maioria dos moradores, essas lideranças poderiam decidir por todos.

Notamos que na etapa de repetição da entrevista, as respostas obtidas por 7 entrevistados demonstraram uma tendência em reconhecer a comunidade como espaço coletivo de interações sociais e que os diversos interesses e problemas comuns poderiam afetar todos os moradores da comunidade, neste sentido, observamos também nos relatos de 2 participantes algumas menções sobre valores da cooperação.

Alguns trechos dos relatos dos participantes demonstram as referidas observações:

“se é bom pra um, não tá certo, tem que ser bom pra todos, porque aqui não mora só um, moram todos” (homem da comunidade C).

“as pessoas são egoístas, na hora que estão bem na fita, viram às costas e depois quando precisam vem correndo atrás, tem que ser amigo sangue em toda hora” (mulher, comunidade A).

“se uma pessoa limpa a calçada dela, mas suja a calçada dos outros vizinhos, não

adianta nada não... ela não tá ajudando, ela ta é atrapalhando a limpeza” (ídosa comunidade B).

“a lagoa devia ser vigiada pra não continuar ser poluída” (homem comunidade A).

( )... “ônibus aqui tem é que ter paciência para pegar, devia todo mundo juntar pra reclamar isso” (mulher comunidade B).

( )... “não tem posto de saúde, não tem posto policial são mais importantes pra nós” (3 homens da comunidade A).

Depois da realização da entrevista, incentivamos a discussão sobre o tema “qualidade de vida” e neste momento, alguns participantes comentaram o que entendiam sobre o tema:

“Qualidade de vida pra mim é comprar as coisas que a gente quer, é poder viver sem preocupação das coisas” (moradora comunidade A).

“Qualidade de vida é ter dinheiro para viajar e ir para a praia e não ter dia para voltar (risos)” (jovem da comunidade A).

“Eu não sei, deve ser ter conforto, ter um carro bom... não sei... (risos) não dever prestação (risos)” (moradora da comunidade B).

( )... “Qualidade de vida é ter bens para ter um futuro tranquilo e não se preocupar se alguma coisa vai faltar... é mais coisas também” (morador da comunidade C).

Notamos que de acordo com as declarações dos entrevistados, a questão ambiental não apareceu nos comentários, o que nos mostrou desvinculação entre o tema qualidade de vida e as condições socioambientais.

O entendimento sobre “ter qualidade de vida” estava restrito à aquisição de bens materiais e ao consumo de produtos, conforme a visão fragmentada apresentada pelos entrevistados. Podemos notar também que nos depoimentos não apareceram menções sobre os temas coletividade, valores tradicionais e conservação das características socioambientais, como fatores que possam garantir a qualidade de vida local.

A supervalorização dos bens de consumo, ou o consumismo inconsciente estavam presentes em todos os comentários dos 8 participantes que comentaram sobre o tema proposto.

Sobre a temática consumo consciente, algumas teorias e considerações são importantes de serem mencionadas, considerando que a sociedade atual é uma

sociedade marcada pelo consumismo que consiste no desejo de todos de adquirir o mais novo lançamento de um produto, principalmente quando membros do mesmo grupo adquirem um produto mais novo, e que os aspectos relacionados à durabilidade e qualidade dos novos produtos, em substituição aos menos modernos, não são analisados no ato da compra. Entendemos que não há reflexão e crítica pelos participantes sobre as questões do consumo exacerbado e sem sentido, do uso constante de produtos descartáveis e a correlação com a crescente geração de lixo e a falta de locais adequados para descarte desses resíduos. Sabemos que o consumismo é atualmente uma prática comum em escala global e evidenciamos que esses hábitos relativos ao consumo também puderam ser observados em escala local nas comunidades A, B e C.

Segundo (TOZONI REIS, 2008) a sociedade regida pela economia é na verdade a sociedade do desperdício, do consumo, o que evidencia um paradoxo, já que apesar dos processos de gestão fazerem parte de nosso cotidiano, quando se referem à vida de cada pessoa, são negligenciados.

E de acordo com a autora, no caso de uma sociedade capitalista, a estratégia de consumo se baseia na novidade. “O produto é um bem cultural que se vale do valor simbólico que tem a “eficácia” na nossa cultura, levando a pessoa a pensar que os produtos desenvolvidos mais recentemente são melhores. O consumo supérfluo e impulsivo alimenta o lucro das grandes corporações que lançam produtos muitas vezes similares aos lançados anteriormente, porém contendo novos designers de cores e materiais e que assim, tornam-se mais cobiçados e sedutores aos olhares dos consumidores ávidos em adquiri-los.” Além disso, é destacado pela autora que no sistema capitalista, a condição de cidadania é associada ao padrão de estilo de vida e consumo, ou seja, para que os indivíduos se sintam pertencentes à uma classe social, deverão consumir de acordo com os padrões estabelecidos por essa classe social. E neste sentido, os efeitos do ciclo produção-circulação-distribuição e consumo são perceptíveis e evidenciados pela produção e superconsumo para poucos e subconsumo, expropriação e exploração para a maioria dos indivíduos.

Entretanto, é inegável que para a maioria dos indivíduos há o prazer na aquisição de um bem, contudo é um prazer efêmero, pois tão logo o desejo seja conquistado, o produto adquirido será esquecido ou descartado. E num ciclo vicioso, os indivíduos buscarão por outros produtos que depois serão descartados como os anteriores.

Portanto, se o objetivo é ter, o indivíduo será tanto mais quanto mais tiver, acirrando uma competição permanente e ilimitada que leva ao entendimento de que os outros indivíduos são adversários nesta competição, que é aceita e provoca o individualismo e a exploração ilimitada dos seres humanos sobre a natureza e dos seres humanos sobre os seres humanos. Enfatizamos que essas considerações embasaram as interpretações sobre as respostas dadas pelos participantes que argumentaram, em síntese, que ter qualidade de vida é possuir bens materiais. Outro aspecto relevante que fora percebido entre os grupos, é relativo à ausência de referências sobre os processos de interdependências entre o consumismo, a apropriação dos recursos naturais, a geração de lixo e a degradação dos ambientes naturais.

Ressaltamos que as elaborações teóricas descritas possibilitaram uma reflexão acerca da falta de um pensamento crítico-reflexivo sobre as questões abordadas e que essa falta é um fator limitante que impossibilita uma visão sistêmica e compartilhada das ações empreendidas pelos participantes e dos possíveis impactos gerados no meio natural, o que incide a uma passividade diante dos problemas socioambientais comunitários vivenciados.

Neste sentido, destacamos um ponto de reflexão importante, sobre as observações entre os grupos de entrevistados, e as críticas e análises dos pensadores teóricos citados que entendem que os pensamentos fragmentados produzem acomodação, revolta ou indiferença sobre a realidade e que impedem os indivíduos de terem uma visão integral das possibilidades, dos interesses velados e da importância da participação nos processos comunitários, explicação que pode ser evidenciada no contexto das comunidades A, B e C.

Aprofundando essa análise, percebemos que o modelo mecanicista que está a serviço do capital para obtenção de lucro, promove dificuldades para os indivíduos compreenderem o todo, apreenderem a complexidade da vida, tornando-os submissos ao pensamento de que a desigualdade social e a competição são processos naturais de eliminação espontânea dos mais fracos diante dos mais fortes, considerando que os mais fortes trabalham mais, são melhores e mais inteligentes, enquanto os mais fracos trabalham menos, são menos inteligentes e incapazes de competir para desenvolver, fatores que implicam diretamente no desinteresse dos indivíduos pelos processos participativos coletivos que possibilitam a superação dos problemas locais para melhorias da qualidade de vida.

No entanto, na segunda entrevista pode-se observar que alguns argumentos diferenciados foram apresentados por 5 participantes que apontaram em seus depoimentos alguns pontos de reflexão e de observação sobre qualidade de vida, saúde e ambiente, ignorados na primeira etapa de realização da entrevista.

As respostas revelaram uma vinculação subentendida sobre a percepção dos problemas relacionados à disposição inadequada do lixo e as consequências para a qualidade de vida nas comunidades.

( )... “com lixo no chão, nas ruas, no valão, nos quintais não tem qualidade de vida e saúde no bairro, não adianta limpar e sujar depois” (homem, comunidade C).

( )... “o lixo é problema pior, tras dengue e poluição que tira a qualidade devida das pessoas” (jovem masculino da comunidade A).

( )... “qualidade de vida é ter saúde é não gastar dinheiro com remédio que é muito caro” (homem da comunidade C) (observamos que esse comentário foi aprovado por todos os participantes presentes que manifestaram concordâncias com a referida resposta)

( )... “estou falando pra todo mundo não sujar... para tudo ficar limpo para todo mundo” (criança, menina da comunidade A).

( )... “depois a dengue vem e deixa todo mundo doente, elazinha gosta de lugar sujo e de poça d’água” (criança menina, comunidade A).

( )... “lugar sujo é problema... entope bueiro, e aí é loucura quando chove, enche tudo, atrapalha tudo” (jovem masculino, comunidade A).

Entretanto, salientamos que 6 participantes das comunidades A e C mantiveram em seus depoimentos o conceito de qualidade de vida relacionado aos bens de consumo adquiridos.

A última entrevista continha a seguinte pergunta: “Na sua opinião, o que é participação política?”

- o objetivo era conhecer a opinião dos participantes sobre os processos participativos comunitários e sobre a temática mobilização social, temas importantes e contemplados pela educação socioambiental crítica.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 54), os sujeitos ao não participarem, estão a: “(...) renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte a mundo nos coloca. Renunciam a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me

põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

A participação e organização da população na defesa de seus interesses não são, portanto, naturais em nosso contexto histórico, e existem se forem construídas. De qualquer maneira, a participação é um processo lento e trata-se de um processo histórico infundável, que faz da participação um processo de conquista de si mesma. Não existe participação suficiente ou acabada. (DEMO; 2001, p. 13)

Assim, o autor acredita que em qualquer sociedade em que a maioria da população não é dominada, mas domina sua própria vida, nas decisões que lhe cabe, certamente houve um processo longo de tomada de consciência e principalmente de revolução contra o poder hegemônico.

Por outro lado, de acordo com Tozoni-Reis (2007b, p. 135), os moradores comunitários não têm consciência do potencial que possuem como coletividade na busca por melhorias de suas condições de vida. E se o contexto não favorece a participação, a partir da qual, na prática, os sujeitos poderiam se conscientizar sobre a sua importância, cabe à educação formar os cidadãos para participação política. Desta maneira, a Educação Ambiental crítica é entendida como estratégia de intervenção democrática no sentido de instrumentalizar os sujeitos a serem senhores de sua própria vida, autônomos e capazes de fazer sua própria história, participando ativamente e configurando sua própria realidade.

E a autora conclui que para que este processo educacional seja possível, os próprios envolvidos, moradores comunitários, devem se empenhar na observação do seu meio e dos problemas que vivenciam, para a partir da realidade concreta abstrair tanto quanto possível buscando reflexões coletivas e possibilidades de atuação prática no próprio contexto em que vivem.

Ressaltamos que esta entrevista ocorreu no ano de 2015 e foi repetida no mesmo ano com os mesmos entrevistados, contando com a participação inicial de 19 indivíduos das comunidades A e C e na entrevista final contou com 15 participantes das comunidades A e C.

Em um sentido geral, constatamos que para a maioria dos entrevistados o tema “participação política” não envolvia as questões ambientais, neste sentido, ressaltamos que apenas duas crianças da comunidade A e um adulto da comunidade C,

mencionaram em suas respostas que devem votar em políticos que tenham preocupação com o meio ambiente.

Percebemos que a maioria dos participantes acreditava que participar politicamente consistia no direito de votar e no compromisso de comparecer às urnas nos dias de eleições, sendo que 8 entrevistados das 2 comunidades mencionaram em seus depoimentos a importância de votar em políticos conhecidos como “garantia do voto certo”.

Descreveremos alguns relatos obtidos que representam os pensamentos e opiniões dos entrevistados:

( )... “eu voto sempre, se mudar de cidade, mudo meu título” (homem, comunidade A).

( )... “minha mãe tem 80 anos e eu levo ela para votar” (mulher, comunidade C)  
 “voto consciente significa que é um cidadão que tem participação política” (homem, comunidade C).

“Tem que votar... fazer o que?” (jovem feminina, comunidade A) (essa resposta obteve o apoio da maioria dos participantes que manifestaram concordar com a resposta, através de expressões faciais, corporais, risos e aplausos).

“Eu transferei meu voto para aqui, logo que mudei, mas não participo de política não” (mulher, comunidade C).

“O voto é secreto, mas eu falo para todo mundo do meu candidato, porque ele é show de bola” (homem, comunidade C).

Na segunda entrevista contendo a mesma pergunta, algumas respostas foram relatadas com alguns comentários adicionais, diferenciando-se das respostas da primeira entrevista.

( )... “participar é não votar em ninguém, pra que? pra político roubar? É melhor não votar” (mulher, comunidade A).

“Participação política é votar no candidato que mostrou que pensa nos pobres, que é cristão, ou não votar em ninguém, porque político não presta e os que prestam não tem dinheiro para ajudar os pobres” (homem, comunidade A).

( )... “participação política é saber em quem dar o voto é votar só em político conhecido que mostra que trabalha para a cidade e para o bairro” (homem, comunidade C).

“Participação política é votar e depois ficar de olho no candidato e ver o que ele está fazendo e se estiver pisando na bola é denunciar e não votar mais nele” (jovem feminina, comunidade A).

“Participação política é votar em quem já fez e provou que faz para não jogar o voto fora” (jovem masculino, comunidade C).

Ressaltamos que 2 crianças (meninas) da comunidade A repetiram a resposta de que tem que votar em político “que vai ajudar o meio ambiente” e um homem da comunidade A também manteve a resposta de que daria seu voto para um candidato que tivesse interesse “em melhorar o meio ambiente”.

Considerando que apenas três entrevistados mencionaram a questão ambiental em seus depoimentos, pode-se interpretar que para os participantes da pesquisa, a temática ambiental não está associada aos processos participativos ou não se trata de um tema prioritário nos processos de participação política. Segundo (Tozoni Reis, 2007), para que a participação comunitária seja efetiva é necessário o conhecimento dos próprios moradores sobre a realidade, a identificação compartilhada da dinâmica da realidade vivida, do viver cotidiano, da experiência para a reflexão coletiva e compartilhada das necessidades e dos anseios de mudanças e transformações.

Percebemos que os entrevistados, em seus depoimentos, não explicitaram de forma clara o que pensam a respeito da importância da participação política para resolução das questões comunitárias em geral e especificadamente das questões socioambientais. Nota-se, portanto, que 5 participantes, dos quais 3 solicitaram que seus comentários não fossem expostos para outros moradores, acreditavam que a participação é essencial para resolução dos problemas comunitários e apontaram os problemas relacionados à limpeza do bairro, infra-estrutura precária, arborização, como questões que poderiam ser resolvidas se houvesse a participação e união dos membros da comunidade. Observamos que esses participantes se mostraram conscientes sobre os benefícios e a importância da participação política para melhorias das condições de vida no presente e no futuro dos moradores, no entanto, não mencionaram aspectos relacionados à atuação e contribuição dos próprios para que a participação política se concretize entre os membros das comunidades.

Outro aspecto que entendemos ser importante de ser destacado é sobre a relação investigadora/participantes, que se consolidou com base na confiança e no

respeito mútuo e pelos esforços e tentativas que foram empreendidos para o fortalecimento dessas relações de convivência.

Um exemplo sobre esta reflexão consiste no reconhecimento público dos méritos dos participantes em relação às propostas do Programa. Como ilustração, descrevemos o exemplo das crianças da comunidade A, que inicialmente, demonstravam resistência e desinteresse em participar das oficinas e das entrevistas e não se mostraram dispostas em compreender o sentido das temáticas abordadas.

No entanto, quando foram convidadas a assumirem tarefas durante as oficinas e nomeadas como “secretárias”, com diversas atribuições que incluíam a organização do material das oficinas, serviço dos lanches, a mobilização dos moradores para participação, a distribuição do material impresso-informativo/ educativo sobre os temas socioambientais e outras tarefas, percebeu-se que elas se sentiram valorizadas, úteis e pertencentes aquele grupo e mostrando-se muito mais entusiasmadas. Uma demonstração desse engajamento e entusiasmo, referiu-se às atitudes tomadas por iniciativa própria, elas confeccionaram lixeiras utilizando materiais reaproveitados e as distribuíram na comunidade, plantaram em suas moradias e distribuíram mudas para os demais moradores, assumiram a “rega” da horta do morador P e lembravam os moradores, sobre a importância de manterem os locais limpos e preservados.

Outro ponto relevante identificado no comportamento das crianças, refere-se à alegria demonstrada em participar das oficinas e das entrevistas, assim como, o desenvolvimento cognitivo percebido em suas falas e a compreensão e contextualização local dos temas socioambientais, distinguindo os ambientes degradados e preservados e atribuindo significados mais aprofundados sobre a relação meio ambiente e qualidade de vida.

## **8. CONCLUSÃO**

Considerando as atividades desenvolvidas pelo Programa Eco Cidadão, um programa de educação ambiental que se constitui e se sustenta nos princípios e conceitos da educação socioambiental crítica.

É importante destacar que a educação ambiental crítica é uma vertente da educação ambiental que tem o objetivo central de estimular processos de reflexão e ação para que os indivíduos compreendam a realidade socioambiental e sejam capazes de atuarem ativa e criticamente em prol das melhorias socioambientais nos meios em que vivem e atuam.

E com esses objetivos, o referido Programa realizou oficinas temáticas de educação ambiental em consonância com os pressupostos da educação socioambiental crítica junto aos membros de três bairros nos anos de 2014 e 2015 respectivamente.

Sendo o Programa Eco Cidadão objeto de estudo e caso único da presente pesquisa, o objetivo deste trabalho foi identificar mudanças ocorridas ao longo do processo educativo implementado pelo Programa. E, assim, interpretar essas mudanças a partir de características culturais, estruturais e ecológicas presentes nas comunidades.

É importante mencionar que as interpretações aqui apresentadas não foram elencadas através de uma ordenação de causa e efeito, e que, sobretudo, consideraram a complexidade das relações sociais, com suas contradições, implicações e potencialidades.

Neste sentido, o presente trabalho de pesquisa-participante, teve o objetivo central de identificar e interpretar as mudanças de concepções e atitudes dos participantes da pesquisa, principalmente, a partir das opiniões dos moradores no que diz respeito às questões socioambientais locais.

Os métodos participativos utilizados propiciaram a identificação de alguns pontos significativos que corresponderam às mudanças de percepção ambiental e que possivelmente, geraram no cotidiano, algumas novas atitudes que foram apontadas pelos próprios participantes através de seus relatos.

Em síntese, e apresentando um delineamento geral, podemos entender que as mudanças de atitudes foram restritas aos temas limpeza urbana, espaços verdes/produtivos e consumo alimentar saudável. Os entrevistados fizeram um levantamento sobre as mudanças ocorridas que julgavam mais importantes, e segundo eles, estas mudanças estavam relacionadas à melhoria da gestão adequada do lixo doméstico (declarada por 6 entrevistados), a ampliação de áreas verdes nas suas moradias, por meio do cultivo de ervas medicinais, condimentos e plantas diversas, (relatadas por 5 entrevistados), e as mudanças no consumo alimentar (declaradas por

4 entrevistados) que comentaram que inseriram alguns alimentos naturais em suas refeições.

As análises apontaram a interpretação de que as mudanças de percepção da realidade puderam ser constatadas e que a identificação dessas mudanças foi analisada a partir dos pensamentos e da conexão destes pensamentos com fatos que repercutiram no cotidiano dos moradores, contudo, não foi possível constatar a comprovação de um estágio de transformações por atitudes coletivas e, sim, por atitudes individualizadas a partir de um processo coletivo de reflexão.

Para explicitarmos melhor essa conclusão, ilustraremos duas situações, a primeira refere-se à comunidade A e o processo de reflexão coletivo que potencializou o início de uma discussão acerca das lideranças locais e a representatividade destes líderes na comunidade, salientamos que essa discussão foi fomentada pelos participantes da pesquisa. Já na comunidade C, percebeu-se, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, um “amadurecimento” dos moradores, no sentido de que passaram a problematizar a questão ambiental local e a reconhecerem a poluição do valão e as consequências para todos.

Vale ressaltar que por alguns momentos, percebeu-se manifestações de interesse de alguns participantes em se engajarem na busca de soluções para transformações, no entanto, as discussões não avançaram na busca de acordos democráticos para fortalecer a integração comunitária e para resolução dos problemas socioambientais.

Neste sentido, citaremos outros pontos instigantes de reflexão que possibilitaram outras considerações, percebemos que a concepção de meio-ambiente, que antes era entendida como algo externo, alheio, abstrato, intangível, apenas de interesse contemplativo e utilitário, poderia ser a causa dos sentimentos de indiferença e passividade demonstrados pelos temas sociais, ambientais e políticos, e que estes sentimentos eram derivados dessa concepção e que o desconhecimento da realidade produzia alienação, possivelmente gerada por esse desconhecimento.

Salientamos que entendemos por alienação, quando um grupo, ou um indivíduo se torna alheio aos resultados decorrentes da falta de atitude, ou pelas atitudes adotadas por ele e se alienam de si mesmos e de suas atividades.

Essa reflexão pode ser observada nos três grupos de entrevistados que demonstravam através de seus comentários não terem apropriação crítica e reflexiva do

conhecimento sobre as origens e os impactos causados pelos problemas vivenciados na comunidade e tampouco, expressavam expectativas para mudanças da realidade local.

Portanto, consideramos que o tom de pessimismo, o esvaziamento de argumentos para propostas e a falta de compartilhamento de descobertas e alternativas eram possíveis indicadores de alienação entre os participantes, que não percebiam o modelo de organização social e nem a necessidade de realinhamento dos processos internos das comunidades.

Ressaltamos que o pensamento pedagógico freiriano e as suas formulações teóricas sobre os processos participativos contribuíram para essas identificações, em suas palavras, o autor, ressalta a necessidade de interagir com o indivíduo para que este busque um ato comprometido e que a primeira condição para a construção desse ato comprometido com a coletividade, está na capacidade de agir e refletir. O autor ainda considera que o ser adaptado ao mundo perde a capacidade de perceber a historicidade, sente-se imerso num presente perpétuo e eterno, para ele, o homem deve transformar a realidade para ser “mais”. E quanto mais um homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, salientamos que Freire desconsidera a concepção predominante de que ser rebelde é ser um indivíduo inadaptado.

Destacamos que neste trabalho de pesquisa, o conceito de indivíduo é o de sujeito capaz de ação para a transformação social coletivamente organizada, contudo é possível perceber que, quando este indivíduo está inserido num contexto de alienação, é constituído pelo individualismo e possui muitas limitações, que dificultam a ação para a transformação da realidade socioambiental.

E neste aspecto, observamos que as melhorias das condições de vida definidas pelos participantes eram estabelecidas a partir dos padrões tradicionais, pautados na aquisição de bens materiais industrializados, disseminados pela lógica capitalista que impõe o consumismo impulsivo e desenfreado como fator de felicidade e sucesso pessoal. Nesta concepção, percebemos que num ambiente individualista a atitude ecológica pauta-se por ações individualistas.

O ter individualista em detrimento do “ser mais” impossibilita uma visão mais ampla das relações sociais, os valores da cooperação e da solidariedade não são praticados e as ações individuais tornam-se as ações dominantes e rotineiras nas comunidades. Essa visão fragmentada de comunidade e o desinteresse por causas coletivas, podem ser desconstruídos e construídos e cabe à educação ambiental crítica

essa tarefa, que embora seja complexa, é essencial para as transformações, emancipações e construções de autonomias.

Segundo Kant (2000), o grande papel social da educação é transformar o homem em homem, e que através da política e da educação é que se forma o homem, assim, todo homem é formação social – os homens instituem a sociedade e esta os institui.

No entanto, para que o processo de formação e transformação tenha resultados efetivos, concluímos que as atividades educativas devem ser ampliadas, isto é, o cronograma de atividades educativas deve ser intensificado e as ações realizadas devem ser sistemáticas e em períodos de maior duração, bem como, o acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas.

Neste estudo, consideramos que o número de oficinas e atividades realizadas foi insuficiente para o alcance de resultados mais consistentes e abrangentes. Acreditamos que fundamentalmente, a educação socioambiental crítica constitui-se como instrumento de compreensão do mundo e das relações humanas, o que contribui para a construção do sentimento de pertencimento comunitário, essencial para as conquistas coletivas.

Neste sentido, salientamos que nas falas dos participantes não foram percebidas menções claras ou subentendidas que indicassem esse pertencer comunitário.

Outros aspectos a serem considerados e que podem explicar essa observação, referem-se ao sentido de coexistir com o que ali existia, e que esse sentido não existe no imaginário e na representação social dos participantes, pois a maioria dos moradores não conhecia o bairro como era anteriormente. Atribuímos a falta de conhecimento histórico-cultural-ambiental a um fator que pode ser entendido como limitador para o conhecimento da realidade local, durante o processo de realização da pesquisa, não identificamos outros projetos de educação ambiental em desenvolvimento, ou já desenvolvidos nas comunidades. Os projetos citados pelos participantes eram de caráter religioso ou de caráter político partidário, e os eventos eram comemorativos e/ou recreativos e promovidos pelas igrejas e lideranças locais.

Oura consideração que merece ser mencionada, refere-se aos laços constituídos entre investigadora/participantes que devem ser a base para a construção de relações de confiança. Consideramos que foi imprescindível construir relações positivas que superaram entraves e os desafios inerentes aos processos de realização da pesquisa.

Essa relação estabelecida foi construída cotidianamente e sustentada pela credibilidade e empatia sem, contudo, desprezar a coerência teórica e a prática educativa em consonância com as demandas apontadas pelos participantes.

Entendemos que a relação investigadora/participantes se consolidou com base na confiança e no respeito mútuo e pelos esforços e tentativas que foram empreendidos, para o fortalecimento dessas relações de convivência.

Para finalizarmos, esclarecemos que no nosso entendimento, os processos implementados, através das práticas educativas não podem ser entendidos como promotores das mudanças socioambientais, mas podem contribuir em muito para as mudanças necessárias.

Analisamos também que os participantes não apropriaram do entendimento de ambiente como conceito que abarca os fenômenos naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos que alicerçam os fundamentos da educação ambiental crítica e, portanto, não problematizaram os impactos ambientais e tampouco, construíram formas diferentes de ação. Entretanto, foi possível identificar que os participantes iniciaram um processo tímido e singelo de discussões sobre as relações sociais vivenciadas nas comunidades e apontaram algumas fragilidades, citando, especialmente, a ausência de articulações sociais e as repercussões dessa ausência no dia-a-dia.

Sobre as questões recorrentemente levantadas é importante enfatizar que os temas violência, transporte público, atendimento público de saúde e lixo foram os temas priorizados pelos participantes, entretanto, podemos analisar que o tema “lixo” pode estar relacionado simbolicamente ou concretamente à problemática socioambiental e neste sentido, pode-se interpretar que há evidências de manifestações de interesses relativos às condições ambientais, mesmo que mencionadas de forma reduzida pelos participantes.

Dentre as questões analisadas, podemos sintetizar e considerar que as principais mudanças efetivadas se deram no âmbito dos discursos proferidos pelos participantes e que esses discursos abarcavam uma diversidade de temas comunitários, todavia não constatamos desdobramentos e reflexos nas comunidades em si.

Contudo, é fundamental esclarecer que os processos desenvolvidos contribuiriam para uma leitura crítica sobre os limites e possibilidades da educação socioambiental crítica, entendendo que esses processos educativos são instrumentos valiosos para apreensão do conhecimento e para a intervenção para as transformações

da realidade socioambiental e nesta linha de pensamento e reflexão, concluímos que a situação de estado de degradação dos ambientes naturais e dos ambientes construídos nas comunidades pesquisadas, não se devem à uma tendência própria de destruição dos moradores e sim, a um modelo de organização social, baseado no individualismo e particularismo derivados de visões fragmentadas que dificultam novas percepções mais integradoras, que reincorporem novos valores sociais, ambientais, democráticos e políticos voltados para a ação transformadora participativa e coletiva.

## **9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOVAY, M;. et. al. **Escolas inovadoras**: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ADAMS, D. (2003) **Early History of the Culture of Peace**; A Personal Memorie Available only on the Internet at [hptt; www.culture-of-peace.info/history/introdution.html](http://www.culture-of-peace.info/history/introdution.html)

ALVES, H.C.M. **Reformas Urbanas e Poder Público**: Os empresários e o Projeto de Modernização da Cidade de Campos dos Goytacazes (1890/1930). Dissertação curso de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981

ASSMANN, H.; SUNG, J.M. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em Agosto de 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)

BRASIL, **Programa Nacional de Educação Ambiental**, ProNEA, MMA, Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental (online)**. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

BOUFLEUER, P. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). Prefeitura Municipal. **Campos dos Goytacazes: perfil 2005** / Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Campos dos Goytacazes: Instituto Superiores de Ensino do CENSA, FUNDENOR, 2006.

CASTELLS, M. **A Questão Urbana**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, J. **Subdesenvolvimento**: causa primeira da poluição. In: CASTRO, J. **Fome**: um tema proibido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COIMBRA, M.A. **Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais**. In: Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores, Org. Luiz Antonio Ferraro Junior, Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação in MMA, Identidades da Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental: conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília: Ipê, 1997.

CARVALHO, V.S. **Educação Ambiental & Desenvolvimento Comunitário**. Rio de Janeiro, RJ: WAK, 2002. CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, 5ª Ed. Cortez: São Paulo, 2001.

CARVALHO, L.M.A. **Educação Ambiental e formação do sujeito ecológico**. São Paulo;Cortez, 2004

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANIEL, J. **Posições e Controvérsias Aprender a viver juntos: Desafio prioritário no alvorecer do século XXI**. In: BRASLAVISKY, Cecília. (Org.) **Aprender a viver**

**juntos:** Integração para a diversidade. Brasília; SESI; Brasília; UNESCO, 2002 p. 19-27.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência.** 2ª Ed., São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, G. FREIRE. Educação ambiental; princípios e práticas. 9 ed. São Paulo, Gaia, 2004

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cad. Pesquisa n 15, São Paulo, ISSN 0100-1574, Mar, 2002

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt.** Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **20 teses de política.** Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Libertação.** São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Método para uma Filosofia da Libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

FANON, F. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação; cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo; Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 Ed, São Paulo: Paz e Terra, 1980

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança ; um reencontro com a Pedagogia do oprimido**: Rio de Janeiro; Paz e Terra , 16 ed. 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia: Diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Educação, poder, introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflitos**. [s.l.]: Cortez. Autores Associados, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectiva de Educação**. Anais. São Paulo; Artimed. 2000

GADOTTI, M. O Fórum Municipal de Educação Ambiental –São Paulo e a educação para a sustentabilidade. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.universia.com.br>

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, Brasília, DF: UNESCO, 1996

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1996

GARCIA, R.C. Fim da linha ou luz no fim do túnel? A tensão ordem/desordem e o urbanismo contemporâneo. **Rev. Agenda Social do PPGPS/UENF**, Campos dos Goytacazes, v. 2, nº 1, Jan./Abr./2008, p. 17-31, ISSN: 1981-9862.

GIANOTTEN, V. Witt. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. IN: BRANDÃO, C.R. (Org) **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.158-188 Guimarães .4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GOLDEMBERG, M. A. **Arte da pesquisa**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**, 8ed-Rio de Janeiro, Record, 2004.

GRUN, M. **Ética e educação ambiental, a conexão necessária**. 2ed. Campinas; Autores Associados, 1994

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996. \_\_\_\_\_. Em busca da dimensão ética da Educação Ambiental. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GUERIERO, I. C. Z. **Síntese das reflexões da reunião sobre ética em pesquisa qualitativa em Saúde**. Guarujá, SP, Ciênc. saúde coletiva, vol.13, no.2, p.459-463. ISSN 1413-8123, mar./abr. 2008

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental. No consenso um embate?** Editora Campinas, São Paulo. Papyrus, 2000.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica in MMA, Identidades da Educação Ambiental.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004  
<http://www.ipcc.ch/index.htm>.

GUIMARÃES, M. **Caminhos da educação ambiental da forma à ação.** Campinas, São Paulo. Papirus, 2006 (Coleção Papirus)

HARVEY, David. O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Revista de Estudos Regionais e Urbanos.** Jun/Set. 1982: Cortez, 1982.

HERCULANO, S. **Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil.** In: I Encontro Nacional da ANPPAS - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002, Indaiatuba, SP. **Anais.** CD do I Encontro Nacional da ANPPAS. Campinas: ANPPAS, 2002.

JACOBI, P. **Participação in Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** Org. Luiz Antonio Ferraro Junior, Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto. *Do centro à periferia- meio ambiente e cotidiano na cidade de São Paulo.* **Revista Ambiente e Sociedade,** Campinas, v. III, nº 6/7, p. 145-161, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** São Paulo. M.Fontes, 2002

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1996.

LAKATOS, E M.& MARCONI M. A. **Fundação de Metodologia Científica.** 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAMEGO. **O homem e o brejo.** [s.l.]: [s.n.], 1974.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LE BETERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas IN: Brandão, C.R.(Org). **Repensando a pesquisa participante**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEEF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, poder**. 2 ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3ed.São Paulo.Cortez,2002.

LEITE, Marcos Esdras; PEREIRA, Anete Marília. **Os Reflexos Espaciais da Heterogeneidade Socioeconômica na Área Urbana de Montes Claros**. In: I Simpósio Internacional Cidades Médias: Dinâmica econômica e produção do espaço regional. **Anais**. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2005.

LIMA, G. F da C. **Educação, emancipação e sustentabilidade em Defesa de uma pedagogia libertadora para Educação Ambiental**, in Ministério do Meio Ambiente, Identidades da Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MALINOVISKI, Bionislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Metrópole, legislação e desigualdade. **Revista de Estudos Avançados**, nº.17, 2003.

\_\_\_\_\_. Habitação e cidade. **Revista Espaço e Debate**, São Paulo: Atual, 1997.

\_\_\_\_\_. Política urbana, exclusão social e violência. **Revista Caramelo** nº. 8, São Paulo: GFAUUSP, 1995.

MARICATO, E. **Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras**. São Paulo: Fundação SEADE, v. 14, nº. 4, 2000.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5, 2005, Recife. **Memórias dos Colóquios on-line**. Recife: [s.n.], 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/)>.

MARTINS, H. H. T de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa Educ.** Pesquisa v. 30, n.2, São Paulo, ISSN: 1517-9702, maio/ago, 2004. p. 40-45, jan-mar. 1991.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso- Uma estratégia de pesquisa**. São Paulo; Atlas, 2008

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo

MINAYO, M.C.S. (org.); DESALANDE, S. F.; CRUZ NETO, GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAVES, Flávia Luciana. Saberes, poderes e os dilemas das relações socioambientais. In: **Organização Rurais e Agroindustriais**, v. 6, nº 2, jul/dez 2004. p. 121-133.

NETO, J. M.; FRACALANZA, H. **O livro didático de ciências; problemas e soluções.** Ciência e Educação, v9, n2, p147-157, 2003.

NOLETO, M.J. (Coord.) **Abrindo Espaços:** Educação e cultura para a paz. Brasil: Edições UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, A.M.S. Relação Homem/Natureza no modo de produção capitalista. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.** Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (18), 2002. ISSN: 1138-9788.

OLIVEIRA, J. C.P. **Estado Local como Produtor e Modelador do Espaço Urbano.** Um Estudo de Caso das Políticas Municipais de Habitação em Campos dos Goytacazes - RJ. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais. Campos dos Goytacazes: UENF, 2009.

OLIVEIRA, S. A releitura dos critérios de justiça na região dos Lagos do Rio de Janeiro. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão.** 11.ed. São Paulo: Sumus, 1992 p.23-24

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods.** 2 ed. [sl.]: Thousand, [s.d].

QUINTAS, J. S **Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória,** in Identidades da Educação ambiental no Brasil, MMA, Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos**: Rumo a uma perspectiva global. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RAYO, J.T. **Educação em Direitos Humanos**: Rumo a uma perspectiva global. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIGOTA, M. O. **O que é Educação Ambiental**. Ed: Cortez. São Paulo, 1994.

REIGOTA, M. O. **A floresta e a escola**. Rio de Janeiro, Cortez, 1999.

REIGOTA, M. O. **Educação ambiental e representação social**: São Paulo; Cortez, 1995.

REIGOTA, M. O. **O que é a Educação Ambiental**. 1 ed.. Brasiliense, São Paulo, 2006

REIGOTA, M. O. **O que é a Educação Ambiental**. 2 ed. Brasiliense, São Paulo, 2009.

SABATINI, F. Transformação urbana e dialética entre integração e exclusão social: reflexões sobre as cidades Latino-americanas e o caso de Santiago do Chile. In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). **Demografia da Exclusão Social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SANTOS, B..S. **Introdução a uma ciência pós –moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. “O Estado, os Monopólios e a Macroestruturação do Espaço”. In: \_\_\_\_\_. **O espaço dividido**: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, A.D. **Metodologia participativa: caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais** IBE- Instituto Nacional de Educação do Brasil. São Paulo: Petrópolis , 2005

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2007

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico -crítico: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2005.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, 33ª Ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 17ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M.N. **Nem para todos é a cidade: Segregação urbana e racial em São Paulo**. 1ª ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006. 89 p.

SILVA, W.R.. **Reflexões em torno do urbano no Brasil**. In: SOGAME, Maurício. Rudimentos para o exame da urbanização em sua fase crítica: uma aproximação ao conceito de segregação socioespacial. **Revista Geografares**, Vitória, nº 2, Jun. 2001.

SOUZA, M.L. **O desafio metropolitano**: Um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SPOSITO, M.E.B. “**A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade**”. In: \_\_\_\_\_, WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e Urbanização**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa–Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORO, B. **7 Aprendizajes Básicos para la Educación en la Convivencia Social**. Santafé de Bogotá, Fundación Social – Programa de Comunicación Social, 1993.

TORO, J.B., WERNECK, N.M.D. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autentica, 2004

TORO, J. B. O papel do Terceiro Setor em sociedades de baixa participação .In: IOSCHPE, Evelyn et al. Terceiro setor : desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TORRES, H. da G. **Segregação residencial e políticas públicas: São Paulo na década de 1990**. RBCS, vol. 19, nº 54, Fev/2004.

TOZONI-REIS, M. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M.. **Temas ambientais como “temas geradores”**: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. [s.i.]. TOZONI-REIS, M.F.C. Educação Ambiental: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. **Temas ambientais como “temas geradores”:** contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. Educar, Curitiba, n. 27, 2006.

TOZONI-REIS, M.F.C.; SPAZZIANI, M.L.; *et al.* **Conteúdos curriculares da Educação Ambiental na escola: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** In: VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental- EPEA, 2013, Rio Claro - SP. Anais do VII EPEA, 2013a. p. 1-14

TOZONI-REIS, M. *et al.* **Contribuições do pensamento marxista à Educação Ambiental crítica.** In: COSTA, C.A.S.; LOUREIRO, C.F. (Orgs.). A Questão Ambiental: interfaces críticas. Curitiba: Appris, 2013b. p. 65-87.

TOZONI-REIS, M. **Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas.** In: LOUREIRO, C.F.B (Org.). A Questão ambiental no pensamento crítico. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

TEIXEIRA, L.; TOZONI-REIS, M.; TALAMANI, J. **A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões.** Ponta Grossa, Olhar de professor, v. 14, n. 2, 2011, p. 227-237.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Compartilhando saberes: pesquisa ação educativa ambiental.** In: FERRARO-JR, L.A. (coord). Encontros e Caminhos: Formação de Coletivos Educadores e Educadoras Ambientais/ Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Temas ambientais como “temas geradores”.** Educar. Curitiba, 2006

TOZONI-REIS, J. R. **Ação coletiva na produção dos conhecimentos: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica** in TOZONI-REIS, M. F. C (Org.) A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas, São Paulo: Annablume; FAPESP; Botucatu: Fudibio, 2007a.

TOZONI-REIS, M. F. C, **A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica** in TOZONI-REIS, M. F. C (Org.) *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*, São Paulo: Annablume; FAPESP; Botucatu: Fudibio, 2007b.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Fundamentos para uma pedagogia da educação ambiental: algumas contribuições.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Anais da 30ª Reunião. Caxambu - MG, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C, **Comunicação oral**, UNESP- Campus Bauru-SP, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** UNESCO, 1999.  
<http://www.unesco.org.br/publicação.doc.internacional>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projetos Políticos Pedagógicos da Escola. Uma construção possível.** Campinas, São Paulo.Papirus, 1995.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.