

REGINA MENDES

**Ação de Professores em Contexto de Globalização:
um estudo a partir do Grupo de Educação Sócio-ambiental da
Pampulha (Belo Horizonte, MG)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Ciências

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo M. Vaz

Belo Horizonte

2008

Regina Rodrigues Lisboa Mendes

**Ação de Professores em Contexto de Globalização:
um estudo a partir do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha
(Belo Horizonte, MG)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Ciências

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo M. Vaz

Belo Horizonte

2008

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*Ação de Professores em Contexto de Globalização: um estudo a partir do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha (Belo Horizonte, MG)*”, de autoria da doutoranda Regina Rodrigues Lisbôa Mendes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Arnaldo de Moura Vaz – COLTEC/UFMG - Orientador

Prof. Dr. Isabel Cristina de Moura Carvalho - ULBRA

Prof. Dr. Sandra Escovedo Selles - UFF

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – FaE/UFMG

Prof. Dr. Leôncio José Soares – FaE/UFMG

Para os membros do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha.

E em memória de Cláudio Bustamante Pereira de Sá, amigo querido, mais conhecido como *Jota*. Alguém que realmente sabia *estar com* o outro.

Agradecimentos:

Aos meus pais, por me deixarem correr atrás dos meus sonhos.

À Reinaldo, Juliana, Nala e Dori, por tornarem mais divertidos meus raros momentos de descanso nesses quatro anos de tese.

À Ricardo Tadeu Santori, que no meio dessa jornada passou de amigo a marido, fazendo a minha vida mais feliz. Por ser meu companheiro, conselheiro e ombro amigo, me ajudando, em momentos difíceis, a enxergar saídas que sem esse diálogo pareciam impossíveis. E, principalmente, pelo amor imenso que me dedica todos os dias de nossa vida em comum.

Aos amigos Inessa e Obregon, por nesses quase dez anos de amizade e confiança me receberem sempre tão bem em sua casa.

Aos amigos Ely e Carla, com os quais desenvolvi uma ligação que ultrapassa a amizade. Eles realmente fazem parte da minha família.

Às amigas Mônica e Teresinha, que eu ganhei de presente quando entrei no doutorado.

Aos colegas de doutorado Fábio Adour, Renato Diniz, Roberto Eustáquio e Teresinha Fumi, com os quais eu descobri que a Globalização era um tema interessante de ser explorado na pesquisa em Educação.

À Leonardo Avritzer, de quem tive o prazer de ser aluna na disciplina Sociologia Política da Globalização. Pela coragem em receber uma bióloga, pesquisadora da área de educação, entre pós-graduandos em ciência política.

À Arnaldo Vaz, dileto orientador que há dez anos demonstra sua confiança em mim. Por tudo que aprendi com ele e, principalmente, pelo prazer em trabalharmos juntos.

À amiga Carla Maline, que foi quem primeiro me falou sobre a existência do Grupo da Pampulha.

Aos membros do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha, por todo o aprendizado vivenciado. E por serem pessoas e profissionais extraordinários.

À Rede Mineira de Educação Ambiental, na figura de Aluísio Cardoso, e à Fernanda Reis, pela ajuda no levantamento-piloto da tese.

À Larissa Camargo, por ser minha queridíssima assistente de pesquisa, ajudando na transcrição das entrevistas e no registro das reuniões do grupo.

Aos colegas do Grupo de Orientação, por serem doces e críticos, na medida certa. E

por se divertirem com a minha presença, tão rara...

Aos amigos Ely Maués e Malu Yoshico. Pelo diálogo permanente, mesmo à distância. Por serem pessoas especiais na minha vida. Por falarem coisas fantásticas, alimentando permanentemente meu espírito crítico.

À Josimeire Júlio, por estar sempre pronta a me ajudar em qualquer aspecto desta tese. Mas principalmente por ser a amiga com a qual posso contar sempre.

À Marli, bibliotecária da FaE, pela inesgotável paciência.

Aos colegas do DCIEN/FFP/UERJ, por me permitirem ter mais tranquilidade para finalizar essa tese.

Ao CNPq, pelo financiamento.

*"Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza
e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza."*

Boaventura de Sousa SANTOS (2002).

RESUMO

O objetivo desse estudo é identificar, primeiro, que percepção o professor de educação básica tem da complexidade do mundo e do momento em que vive; segundo, que iniciativas suas refletem essa percepção. Identificou-se a percepção dos professores a partir das narrativas que produziram — relacionadas ao contexto global e à temática ambiental — estimulados pela presença de um outro. Entendeu-se que *estar com* um outro faz com que o professor comunique seus feitos e assumam o *protagonismo* das ações que pratica. Tomou-se como referência, os professores de escolas públicas que participam do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha - Belo Horizonte, Minas Gerais. Essas escolhas baseiam-se na filosofia política de Hanna Arendt, em reflexões sobre globalização em sociologia política, em estudos sobre grupos em psicologia social e sobre narrativas em psicologia cognitiva. Trabalhou-se com registros em áudio feitos durante o ano de 2007 de reuniões mensais do grupo, seus documentos de divulgação de 2006 a 2007, e entrevistas. Optou-se por apresentar os resultados na forma de uma descrição analítica. Esta baseia-se tanto nas narrativas sobre origem e desdobramentos de iniciativas, vivências, conflitos e dilemas – individuais e coletivos; quanto se pauta pelas motivações, intenções e explicações declaradas acerca daquilo que é narrado. Concluiu-se com essa pesquisa que os processos de articulação e de ação promovidos pelo grupo mostram que as interações entre os professores os levam a uma racionalidade prática que os auxilia em seu trabalho escolar. Conclui-se, por fim, que as iniciativas do professor têm maior potencial de ampliar sua percepção do mundo e do tempo em que vive se essas iniciativas são motivadas pela perspectiva dele ser um agente de iniciativas mais amplas, como aquelas que visam a transformação social.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify, first, what perceptions teachers have from the world's complexity and from the moment they live today; second, how teachers' initiatives' reflect these perceptions. Teachers' narratives — related to global context and environmental themes — are used to identify teachers' perceptions stimulated for the presence of *other*. *Being with someone* do teachers inform about your deeds and take on the *protagonism* of your actions. This investigation includes public school teachers' that take part in an environmental education group, "Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha", from Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. The theoretical framework is based on: Hannah Arendt's political philosophy; globalization's studies from political sociology; research's investigations about groups from social psychology; and research about narratives from cognitive psychology. Data was collected from: group's monthly meeting's audio records, done during the year of 2007; group's documents produced between the years of 2006 and 2007; and interviews. Research's results are presented through an analytical description, which is based on: teachers' narratives about your initiatives, experiences, conflict and dilemmas; and explanations, motivations and intentions that appear from those teachers' narratives. We conclude with this research that articulations' processes and action's processes promoted for the group show that teachers' interactions gives them opportunity to work with another reasoning applied to educational processes — a practical reasoning, that takes part in a practical view of education. Finally, we conclude that teachers' initiatives have more potential for broaden their world's perception and perception of the moment they live today if these initiatives are part of something socially relevant, about what teachers feel really motivated — like social changes.

Sumário

Sumário	10
Apresentação	12
Objetivos a alcançar	18
Descrição resumida dos capítulos da tese	19
Capítulo 1	22
Introdução	22
Nossa Visão de Pesquisa	26
Globalização e a Questão Ambiental	27
As Dimensões Social e Cultural da Globalização	31
Consequências da Globalização na Educação	36
Escola em Contexto de Globalização	36
A Educação Ambiental como Tema Emergente na Área de Educação	39
Uma Outra Percepção de Ciência, Educação, Ambiente e Sociedade	43
Evolução da Educação Ambiental como Área do Conhecimento	46
Complexidade na Ciência	49
Complexidade na Educação	51
Capítulo 2: Referenciais Teórico-metodológicos	56
Parte I	56
1. Percebendo a Globalização	56
2. A Narrativa como Forma de Perceber e Comunicar a Realidade	58
O Uso de Narrativas na Pesquisa	60
3. A Revelação do Sujeito no Discurso e na Ação	62
4. Identidades e Diferenças Constituindo a Sociedade no Mundo Globalizado	65
Parte II	67
1. Definindo “grupos”	67
1.1. O Grupo é resultado de uma coesão	69
1.2. A Participação no Grupo resulta em coesão	70
2. Interação e Articulação Grupal gerando Trabalho e Ação	74
Parte III	79
1. Delineamento Metodológico	79
2. Apresentação da Amostra: o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha	81
Dinâmica	83
Capítulo 3	85
Parte I - Caracterização dos Dados	85
1. Precedentes: contexto e momentos marcantes na história do grupo	86
Surgimento	86
Momentos Marcantes	88
2. Documentos Produzidos	90

3. Parcerias Recentes	92
Projeto Manuelzão	93
Grupo de Educação Ambiental da Regional Barreiro	94
Parte II - Análise dos Dados	95
1. Percepção que os Agentes têm da Complexidade do Contexto Atual e sua Relação com o Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais	99
1.1. Percepção de Protagonismo	99
Exercendo o Protagonismo	99
Reivindicando o Protagonismo	103
1.1.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Protagonismo	106
1.2. Percepção de Pertencimento	108
1.2.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Pertencimento	111
1.3. Percepção de Coletividade	115
Percebendo a Intermediação de um Ponto de Vista Prático	116
Percebendo a Intermediação de um Ponto de Vista Crítico	118
1.3.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Coletividade	123
Considerações Finais	130
Referências Bibliográficas	137
ANEXO A: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha – 23/03/2006	143
ANEXO B: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha – 17/11/2006	145
ANEXO C: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha – 28/02/2007	150

Apresentação

Em setembro de 2002 defendi, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, dissertação de mestrado sobre os professores e a inserção de práticas de educação ambiental (EA) na escola (MENDES, 2002). Naquele trabalho, levantei e classifiquei experiências e perspectivas de professores interessados ou já engajados em inserir práticas de EA em suas classes. Desta forma, foi possível atentar para a diversidade de práticas e de perspectivas narradas por professores.

Com aquela pesquisa, entendi que, na escola, a educação ambiental tem objetivos singulares, se comparados aos objetivos da educação ambiental promovida fora do espaço da escola. No ambiente escolar, ela atende aos objetivos pedagógicos e curriculares dos professores, integrando-se ao conhecimento produzido naquele espaço e aos saberes dos docentes. Mesmo assim, pude encontrar nas narrativas dos professores pesquisados, perspectivas condizentes com a literatura da área de Educação Ambiental¹. Sintonizados aos princípios gerais da EA, os professores revelaram algumas das estratégias didático-pedagógicas que usam no seu trabalho cotidiano para adequá-lo ao objetivo de inserir o tema "educação ambiental" em sala de aula. Como exemplos dessas experiências, podemos citar o incentivo às iniciativas dos alunos, o levantamento de suas idéias e concepções, a abordagem de assuntos do dia-a-dia, entre outras (MENDES, 2002).

¹ Essas perspectivas foram classificadas nas seguintes categorias: instrumentalizar o aluno (vinculando conhecimentos técnico-científicos às idéias sobre meio ambiente); fazer o aluno vivenciar determinados problemas ambientais; sensibilizar o aluno para as questões ambientais; e mobilizar o aluno (discutindo e trabalhando questões ambientais).

Com esse trabalho procurei dar visibilidade à competência do professor como educador ambiental e como profissional da educação. Ao unirem seus conhecimentos sobre EA ao conhecimento pedagógico e disciplinar que possuem, os professores geram um novo tipo de conhecimento a ser aplicado na escola — o *conhecimento pedagógico da educação ambiental*² (MENDES, 2002). Essa habilidade, desenvolvida a partir da sua motivação com as questões trazidas pela educação ambiental, é essencial para o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta questões mais próximas à realidade do aluno e que privilegiem o interesse coletivo — por exemplo, questões que abordem temas locais e voltados para a comunidade do entorno da escola.

No trabalho de doutoramento que agora apresento, tomo como ponto de partida a competência do professor, tanto como educador ambiental, quanto como profissional da educação. A intenção é ir além das idéias de competência e conhecimento, e investigar em que medida o professor é um profissional que consegue perceber a complexidade do mundo e do momento em que vive. Essa investigação parte da premissa que a percepção dos professores de um contexto maior reflete-se nas maneiras que encontram de fazer o bem — através do seu trabalho — e das estratégias para fazer o seu trabalho de maneira bem feita. Em especial, os professores engajados em inserir a EA na escola buscam, além de fazer o bem aos alunos, fazer o bem ao planeta Terra. As percepções pessoais que apresento a seguir

² O *conhecimento pedagógico da educação ambiental* é aplicado na prática pelo professor através de exemplos, metáforas, atividades e outras maneiras de ensinar que contribuem para a inserção da educação ambiental na escola. Ele é inspirado numa das categorias de conhecimento para o ensino propostas por Shulman (1986) — “pedagogical content knowledge” ou *conhecimento pedagógico de conteúdo* (PCK).

sobre os professores, o contexto global e a questão ambiental irão ajudar na compreensão das premissas e do delineamento metodológico da investigação que conduzi.

Antes de começar a pesquisa, já tínhamos notícia de que uma das maneiras que o professor encontra para seguir em frente com a profissão, mesmo com toda complexidade de situações e problemas que acometem a docência nos últimos tempos, é participando de grupos. Esses grupos têm auxiliado no desenvolvimento profissional de professores de diferentes maneiras (HASHWEH, 2003; MENEZES, 2003; MIZUKAMI et al., 2002). Contudo, há algo surpreendente nessa organização dos professores em grupos. A organização em grupos é um movimento que contraria as tendências correntes de isolamento e atuação social individual. E o mesmo contexto que promove esse isolamento é o que incentiva a organização dos grupos.

A Globalização é, nos tempos atuais, o contexto de tudo que acontece no mundo. Mesmo se pensarmos nos lugares mais remotos, isolados de qualquer tecnologia moderna de comunicação, a globalização está lá, influenciando o dia-a-dia das pessoas. Isso é retratado, por exemplo, no filme *Babel*³, no qual uma brincadeira de dois jovens pastores de cabras com uma velha arma de fogo causa uma crise diplomática entre dois países.

O contexto da globalização pode aproximar as pessoas, as sociedades e os países, ou pode afastá-las umas das outras. Relações sociais e relações profissionais

³ Babel. 2006. Estados Unidos/França/México. Filme de longa metragem dirigido por Alejandro González Iñárritu. Roteiro de Guillermo Arriaga e Alejandro González Iñárritu. Distribuído pela Paramount.

certamente sofrem influência desse contexto, que logicamente, influencia as relações entre as pessoas envolvidas na educação, inclusive os envolvidos na educação básica. Essa influência, contudo, não é sempre do mesmo tipo. O contexto de globalização tanto pode ter conseqüências positivas, quanto conseqüências negativas para a educação. Isso depende, além do modo como o contexto é encarado pelas pessoas envolvidas no processo, da maneira como essas pessoas passam a agir — daí por diante — no ambiente em que convivem, em função do contexto mais amplo em que estão inseridas.

Um dos grandes desafios sociais da atualidade é promover educação básica nesse contexto de globalização. Tal desafio tem resultado em inúmeras conseqüências. Essas conseqüências tanto podem agravar a complexidade da situação, quanto colaborar na resolução dos problemas que ela abriga. Ao permitir que as escolas proibam alunas muçulmanas de usarem véu durante as aulas, as autoridades britânicas criaram um impasse entre os estabelecimentos de educação, a comunidade muçulmana e o restante da sociedade da Grã-Bretanha⁴. Ao usar sites de relacionamento para envolver os alunos nas tarefas de sala de aula, professores brasileiros incorporam novas tecnologias no dia-a-dia da escola e estreitam a relação aluno-professor⁵. Em ambos os casos, as conseqüências são alvo de amplo debate social, pois seus desdobramentos acarretam alta imprevisibilidade.

Essa complexidade e imprevisibilidade também são reconhecidas no trato com as questões ambientais. Seja na indefinição sobre culpados e vítimas do aquecimento

⁴ Reportagem de Alan Cowell para “The New York Times”, edição de 21 de março de 2007.

⁵ Reportagem de Daniela Darlano para “O DIA Online”, edição de 23 de novembro de 2007.

global, seja no debate sobre o aumento ou diminuição do desmatamento na região amazônica, entre muitas outras questões. Agentes da educação e agentes ambientais têm, portanto, desafios com características comuns: lidar com questões complexas, sem resposta única, levando em consideração inúmeras variáveis e conseqüências. Para lidar com questões assim é preciso estar preparado para enxergar além do problema, visualizando padrões onde normalmente só se encontraria o caos. Outra característica necessária para se encarar os desafios da globalização é a habilidade de recorrer a experiências vicárias, aprendendo com o que já foi vivenciado por outros agentes em situações semelhantes. Também pode contribuir nesse processo o fazer parte de atividades e ações coletivas, onde todos trabalham pelo mesmo objetivo, mas possuem pontos de vista diferentes sobre os desafios a serem enfrentados. Agindo dessas maneiras, agentes da educação e agentes ambientais têm a possibilidade de responder aos desafios que lhes são colocados na atualidade sem deles eliminar a complexidade e imprevisibilidade que os caracterizam.

Quando falamos de educação ambiental, os desafios que se apresentam estão somados. E os agentes de educação ambiental são, portanto, duplamente desafiados. Meu objeto de estudo são as estratégias que os agentes de educação ambiental desenvolvem perante o desafio de promover educação básica num contexto de globalização. Volto a afirmar que professores que se interessam por educação ambiental e se engajam no desafio de inseri-la na escola, são movidos pelo ideal de *fazer o bem ao planeta, fazendo bem o seu papel social*. E, se o fazem, é porque souberam se adaptar ao contexto e às circunstâncias que dele derivam.

Percebem esse contexto de um jeito que os impele a agir de uma outra maneira – pois passam a ter a oportunidade de observar os problemas de ensino por um novo ângulo. E, ao agir, transformam.

Essa adaptação e transformação, salvo em poucas situações, não acontece de forma solitária. Professores são conhecidos por suas características gregárias, aglutinadoras. Estão sempre reunidos, seja por um bom ou mau motivo. Portanto, não se adaptam ao meio individualmente, nem o transformam sozinhos. Identificam interesses coletivos, ou propósitos em comum, e se tornam membros de um grupo.

Ao escolhermos estudar professores num contexto de organização coletiva voluntária, nos baseamos em uma visão crítica de pesquisa (CARR & KEMMIS, 1986:31), onde existe disponibilidade para um diálogo livre e aberto com os sujeitos da pesquisa, assim como interesse e atenção ao diálogo dos sujeitos da pesquisa entre si. É neste contexto que o pesquisador encontra liberdade para desenvolver, baseado em rigoroso referencial teórico, sua interpretação da realidade. Nesta modalidade de pesquisa, o desenvolvimento profissional docente busca estratégias que potencializem a percepção dos professores, relativas aos mecanismos sociais e políticos que distorcem ou limitam o processo de ensino-aprendizagem. Em nossa pesquisa, consideramos que o conhecimento da percepção que os professores têm da complexidade do mundo e do momento vivido, é um conhecimento necessário para a promoção de uma visão estratégica de educação (CARR & KEMMIS, 1986:39-41).

Por trabalharem num contexto complexo, onde é alta a imprevisibilidade dos eventos, as estratégias que esses professores conseguem desenvolver e implementar, perante os desafios que enfrentam na atualidade, são indicadoras do seu potencial de adaptação ao meio e da transformação que ali promovem. Essa indicação é apresentada tanto no discurso, como nas tarefas e ações realizadas por eles. No discurso apresenta-se a percepção dos professores sobre o contexto. Nas suas ações, a forma como conseguem lidar com esse contexto, e transformá-lo.

Objetivos a alcançar

Trabalhei com intenção de investigar em que medida o professor é um profissional que consegue perceber a complexidade do mundo e do momento em que vive. Para isso, procurei primeiro caracterizar, através do discurso, a percepção dos agentes de educação ambiental sobre este contexto. Sendo percepção algo subjetivo, as idéias sobre narrativa compõem aqui um referencial metodológico. Para caracterizar a percepção de um grupo de indivíduos, uma pessoa pode “prestar atenção” às narrativas e às trocas ou interações discursivas (debates, conversas) desses agentes e outros atores sociais.

Além de caracterizar a percepção dos professores, também procurei interpretar as estratégias desenvolvidas e implementadas por eles frente ao desafio de promover educação básica nos tempos atuais. Escolhemos trabalhar com as atividades e ações dos professores relacionadas à educação ambiental. Primeiro, por serem atividades de grande complexidade. Segundo, pois muitas vezes atividades e ações de

educação ambiental demandam a participação de outros agentes. Invariavelmente, as conseqüências dessas ações atingem mais atores sociais. Portanto, a realização dessas atividades e ações é uma das formas de inserção desses sujeitos no *mundo da vida*. Esse é um ingrediente importante da estratégia de investigação que elaboramos. Ao tornarem-se protagonistas de algo, os professores aparecem para os outros. A experiência de ser visto e ouvido, que decorre da iniciativa tomada, promove nos professores transformações fundamentais, no que concerne à sua percepção do mundo e do momento. Além disso, quando se dirigem a terceiros para relatar essas atividades e ações que eles protagonizaram – ou nas quais, simplesmente, se envolveram –, os professores revelam-se através do discurso. Naturalmente, tal discurso é essencial para nós, pois ele contém indícios das percepções que queremos investigar. Porém, consideramos que a qualidade do discurso – no que nos interessa – será melhor se o professor, enquanto agente, se encontrar *entre* os homens para *agir* e para *comunicar* sua ação. Articular seu discurso numa situação de entrevista comigo, não teria – sob essa perspectiva – o mesmo efeito.

Descrição resumida dos capítulos da tese

No Capítulo 1, localizamos a Globalização como contexto desta pesquisa a partir de 5 dimensões: política, econômica, ambiental, social e cultural. Damos destaque às três últimas dimensões, por entender que elas são contexto das áreas de conhecimento que envolvem nosso campo de pesquisa: a Educação, a Educação Ambiental e a organização social em grupos. Em seguida, descrevemos como a complexidade do

mundo atual influencia a Ciência e a Educação, observando este panorama a partir da evolução da Educação Ambiental como área do conhecimento.

No Capítulo 2, optamos por trabalhar de forma conjunta as bases teórico-metodológicas da pesquisa e o delineamento da coleta de dados. Dessa forma, mostramos como construímos os conceitos de *interação* e *articulação* na busca pela definição do que é um *grupo*, e indicamos como foi feita a escolha de focar, neste trabalho, o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha. Localizamos as narrativas produzidas pelos professores como fonte de obtenção dos dados da pesquisa. E exploramos os conceitos arendtianos de *trabalho* e *ação*, mostrando sua importância na fundamentação da análise das narrativas produzidas pelos componentes do grupo.

No Capítulo 3, fazemos uma apresentação dos dados, a partir da caracterização do estatuto do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha (vinculação, objetivos e formas de funcionamento) e da forma como ele tem se relacionado com outras instâncias sociais. A seguir, analisamos a percepção de contexto pelos seus componentes a partir de 3 categorias (percepção de protagonismo, percepção de pertencimento e percepção de coletividade). Essas categorias estão diretamente relacionadas às estratégias produzidas por esses agentes ao desafio de, a partir desse contexto, produzir educação básica. Em nossa análise, essa ligação se mostra presente através das ações descritas pelos agentes e apresentadas ao final de cada categoria.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma discussão sobre o que foi apresentado nos capítulos anteriores, dando destaque a desdobramentos possíveis da análise realizada e a aspectos importantes do trabalho que acabam fazendo uma retomada sintética das questões sobre as quais procuramos marcar posição no decorrer da pesquisa.

Capítulo 1

Introdução

Se nos anos 80 do século passado a grande questão da Educação no Brasil foi a implementação da escola democrática ou, como diria a tradição europeia, “escola de massas” (STOER, 2001), nos anos 90 o destaque foi para a questão da diversidade. Retrocedendo um pouco no tempo e ampliando o panorama de análise, nos deparamos com a transformação gradativa, ao longo do séc. XX, das nações com regimes totalitários ou ditatoriais em Estados democráticos (SANTOS, 2002:28; ALTVATER, 1999:121), o que resultou na expansão do sistema de ensino para as camadas populares. A escola vê-se então repleta de um público diverso daquele que ela estava acostumada a preparar. A elite migra para o ensino privado e a escola pública passa a ter o dever de preparar as crianças e jovens de camadas populares para a convivência em sociedade e para o mundo do trabalho.

Com a queda de poder aquisitivo das classes médias, a escola pública volta a receber as crianças e jovens dessas camadas da população, tornando mais heterogêneo o público por ela atendido. A escola é o centro da diversidade: de raças, de credos, de poder aquisitivo, de cultura geral e de formação pessoal. Muitos Estados democráticos, entre eles o Brasil, seguem os preceitos da economia neoliberal, e a formação do indivíduo é meta para a escola: o aluno adquire conhecimentos, desenvolve habilidades e aprende comportamentos que lhes serão úteis na busca por um trabalho especializado. Contudo, numa economia de mercado, colegas de escola

sentados lado a lado são concorrentes, e nessa competição vale tudo, inclusive desmerecer o outro através do preconceito. A diversidade é sinônimo de desigualdade e essa é a grande questão a se resolver.

Melhorou, mas não resolveu. Entramos no séc. XXI esperando o resultado das iniciativas: novos parâmetros curriculares nacionais, trabalho voluntário, educação inclusiva. Entretanto, mantêm-se as taxas de evasão; crescem os índices de violência na escola e a precarização do trabalho e da remuneração dos professores. Enquanto isso, o mundo muda e afeta a escola: novas tecnologias são exigidas no processo de ensino-aprendizagem e a escola fica sujeita a perder espaço para os meios de informação — tv, Internet e mídia impressa. Ao assistirmos em tempo real ao atentado terrorista às torres gêmeas em 2001, vimos como as distâncias territoriais ficaram curtas; foi como se as barreiras geográficas tivessem sumido e como se o tempo tivesse se dissolvido. Nova York, Iraque e Afeganistão estão logo ali, na tela da tv ou do computador. Para quem chegou à idade adulta ainda no séc. XX, o mundo pareceu ter encolhido. Se houve um tempo em que, para o cidadão comum, o mundo se restringia ao seu bairro residencial, hoje é preciso que ele se considere “cidadão do mundo”. Como construir a formação para a cidadania mundial, sem desconsiderar as questões sociais locais? Essa é a grande questão que a educação tomará para si como desafio, nesse início de século.

A base de todo esse processo tem recebido várias denominações: mundialização, internacionalização, transnacionalização, altermundismo. Mas é reconhecidamente mais difundida como **globalização**. Neste trabalho, refletimos sobre o processo de

globalização a partir de 5 dimensões principais: econômica, política, ambiental, social e cultural.

Entre os desafios que a globalização coloca para a Educação, está o de reverter uma tendência de fazer com que se sinta que estamos mais próximos dos outros, porém cada vez mais distantes dos semelhantes. A tecnologia encurtou as barreiras mas fortaleceu a individualidade. Hoje reconhecemos as diferenças, mas talvez ainda não saibamos lidar com elas. Temos notícia de revoluções tecnológicas na medicina, nas ciências, nos produtos e serviços, mas não sabemos como julgá-las. Não há conflito entre necessidade e disponibilidade. Como é que os educadores — em especial, os professores — enfrentam esses desafios na sua prática profissional?

Na sociedade em geral, existem movimentos que tentam lidar com essas questões a partir de uma outra lógica. Entre eles, encontramos organizações não-governamentais, movimentos sociais, entidades de classe. Para alguns autores, a organização da sociedade civil constitui-se legitimamente num movimento contrário à tendência hegemônica de “deixar o barco seguir” (HABERMAS, 1998; ALTVATER, 1999; KALDOR, 2002; SANTOS, 2002), configurando-se como um meio através do qual é possível a negociação entre indivíduos coletivamente organizados e os centros de autoridade política e econômica (KALDOR, 2002:142). Como os profissionais envolvidos com a Educação participam desse processo?

García Canclini considera que a globalização constitui-se através das narrativas que são produzidas pelos sujeitos que dela participam. Em especial, encontramos esses

sujeitos nos espaços coletivos de intermediação cultural e sociopolítica, criados para resistir às tendências hegemônicas da globalização (GARCÍA CANCLINI, 2003). Professores e demais profissionais da Educação estão envolvidos nesse processo. Portanto, existe a possibilidade dos professores enfrentarem coletivamente as tensões trazidas para o seu trabalho a partir desse contexto complexo. Propomos aqui a análise de como esse processo se configura entre esses profissionais. Como recorte de pesquisa, escolheu-se um dos temas que emergem dessa discussão: a Educação Ambiental (EA). Estudamos um grupo de educação ambiental composto principalmente por professores de escolas públicas, buscando caracterizar a percepção desses profissionais da complexidade do mundo em que vivem, além de interpretar como eles estão respondendo a esse contexto, através de atividades e ações por eles realizadas.

As tensões do mundo atual repercutem na escola. Essa repercussão se dá principalmente através dos problemas sociais que atingem os alunos, influenciando o cotidiano, a cultura escolar e por consequência o trabalho dos professores. Ao focalizarmos nossa pesquisa numa abordagem coletiva dos problemas da escola e da formação docente, nos baseamos em duas premissas. A primeira é que o enfrentamento coletivo dos desafios da atualidade pauta-se numa perspectiva dialógica e heterogênea, perspectiva essa que vai contra a corrente atual de conquista da hegemonia e da igualdade. Identificamos essa premissa com princípios que valorizamos, como a visão estratégica de educação (CARR & KEMMIS, 1986) e a busca por uma racionalidade mais prática do que técnica (FENSTERMACHER & RICHARDSON, 1993). A proliferação de grupos de professores indica assim uma

tendência de se encarar desafios e problemas, ao invés de conformar-se com eles; e de organizar-se coletivamente em função da amplitude e complexidade dos desafios e problemas a serem enfrentados.

A segunda premissa é que grupos de professores têm se proliferado na atualidade, atendendo a demandas de várias ordens; entre elas, a demanda pela melhoria da educação básica – o que muitas vezes envolve a inserção da dimensão ambiental no cotidiano escolar. Se as questões postas pela atualidade não possuem respostas nem simples, nem únicas, e aparecem nas narrativas daqueles que as enfrentam, entender esse processo é entender a dinâmica que se constrói para lidar com o desafio proposto.

Nossa Visão de Pesquisa

Partimos do princípio de que professores têm o direito de refletir criticamente sobre sua própria prática e por consequência sobre os valores e objetivos educacionais que desejam construir com seus alunos. Assim, podem construir estratégias de ação que busquem a transformação da realidade que enfrentam. Entretanto, é necessário ter clareza de que a construção de ações que visam a transformação de objetivos e valores educativos na prática docente é influenciada por grupos sociais pré-estabelecidos, não abertos à mudança. Além disso, na maioria das vezes, os professores têm que enfrentar desafios práticos relativos às transformações que desejam implementar, como por exemplo o apoio ou a simples concordância das instituições às quais seu trabalho está submetido.

Neste contexto, as questões educacionais e os problemas que delas derivam não são causados por ações individuais. São, antes de tudo, questões sociais que requerem portanto decisões coletivas de ação. Essas decisões devem ser informadas pelas instâncias políticas e da sociedade envolvidas com o problema a ser resolvido, e devem ser debatidas em um coletivo que esteja mobilizado para a ação transformadora.

A pesquisa crítica visa contribuir com formulações teóricas que sirvam de base para a análise sistemática dessas decisões e ações, revelando “amarras” que desviam os objetivos sociais e educativos das mudanças a serem implementadas. Entretanto, essa contribuição não deve funcionar como uma “receita”; ela deve ser oferecida aos envolvidos como uma interpretação do pesquisador, num ambiente de total acordo, entendimento e liberdade de expressão e diálogo (CARR & KEMMIS, 1986:31). Deste modo, para a pesquisa crítica, a função do pesquisador que se envolve com as questões relativas ao desenvolvimento profissional docente é a de dar liberdade aos professores para refletir criticamente sobre seu trabalho, promovendo mecanismos de conscientização sobre as condições sócio-históricas às quais estão submetidos e que dificultam a implementação de ações de transformação da sua prática, e portanto dos objetivos sociais e educacionais que almejam com seu trabalho.

Globalização e a Questão Ambiental

Abordada e discutida por várias áreas do conhecimento, a globalização possui dimensões que a delimitam, definem e revelam. Alguns a consideram o “paradigma da modernidade” (GIDDENS, 1991; HIRST & THOMPSON, 1998; BANCO MUNDIAL, 2002; SINGER, 2004), outros a reconhecem como um processo ou fenômeno em andamento (HABERMAS, 1998; SANTOS, 2002, HELD, 2004). Entretanto, todos concordam que a globalização abrange aspectos essenciais para o entendimento da “nova ordem mundial” e das relações entre Estado, Mercado e Sociedade que têm se estabelecido a partir da evolução tecnológica que acelerou e intensificou o trânsito internacional de finanças, mercadorias e indivíduos.

Importantes sociólogos da contemporaneidade têm publicado obras que abordam a globalização e suas conseqüências para as ciências sociais. Para Anthony Giddens, por exemplo, a globalização pode ser definida como a “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.”. (GIDDENS, 1991:69). Assim como para Habermas a globalização é um processo que caracteriza o crescente volume e intensidade de tráfego, comunicação e intercâmbios que vão além das fronteiras nacionais. Redes mais amplas e densas foram então criadas a partir de adventos como a técnica de satélites, a navegação aérea e a comunicação digital. Segundo afirma Habermas, a globalização revela tendências em múltiplas dimensões:

O termo é usado para descrever muitos fenômenos: tanto a extensão intercontinental das comunicações, o turismo de massas ou a cultura de massas,

como os riscos, que transpassam todas as fronteiras, que representam a técnica e o comércio de armas, ou os efeitos secundários, que se estendem por todo planeta, derivados de sistemas ecológicos explorados até o limite, assim como também a cooperação internacional de organizações governamentais e não-governamentais. (HABERMAS, 1998:90).

As definições dos autores abrangem diferentes aspectos da globalização, que poderíamos reunir em 5 grandes áreas: economia, política, meio ambiente, sociedade e culturas⁶. No contexto econômico, destaca-se o debate sobre: a proliferação e o poder das empresas transnacionais, que dividem suas cadeias de produção entre diversos países de forma a mantê-las continuamente; a desregulamentação das economias nacionais; e a hegemonia das agências financeiras multilaterais (HABERMAS, 1998; SANTOS, 2002). Já o contexto político é marcado pela “dissolução de fronteiras”, ou seja, a ineficácia dos direitos civis e do controle do Estado sobre o fluxo de indivíduos e mercadorias que transitam diariamente entre países, o que provoca, por exemplo, mudanças no conceito de cidadania e nas regras comerciais. A configuração da União Européia, por exemplo, pode ser observada como um exemplo atual da dimensão política da globalização (Cf. HABERMAS, 1998).

Para a questão do meio ambiente, a globalização traz reflexões principalmente nas dimensões normativa e regulatória, além de colocar a dimensão ética como central para as discussões sobre o tratamento desse tema entre diferentes nações.

Desastres ambientais como o acidente radioativo na Usina Nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, ou o vazamento de gás tóxico em Bhopal, na Índia, apresentaram

⁶ A palavra está no plural para reforçar a visão de que não existe uma cultura maior ou melhor do que as outras, mas sim um pool cultural que caracteriza o princípio do multiculturalismo e a idéia de interculturalidade.

conseqüências globais, mas ainda não existem leis que apontem culpados também globais. Em casos como esses, não existe uma relação causal imediata entre erro e dano. E a globalização não tem conseguido lidar com os acontecimentos ambientais que envolvem mais de um Estado-nação:

O princípio da causalidade imediata ainda emana das premissas de um mundo newtoniano, no qual cada acontecimento pode ser reconduzido às suas causas originais. Nesse enfoque, a relação entre homem e natureza é a mesma que existe entre sujeito e objeto. Mas, na vida real, nem sempre — ou quase nunca — é possível atribuir de forma inequívoca prejuízos ambientais a um acontecimento ou atividade (Prigogine & Stengers, 1986). Isso tem a ver, em primeiro lugar, com o alcance das correntes causais. No caso da indústria nuclear, o alcance de um acidente é, por natureza, global. Ele desrespeita os limites de Estados nacionais, culturas ou religiões, e os vínculos da corrente causal são extremamente multifacetados. Mesmo quando tratamos da produção nuclear sem acidentes, temos de lidar com o lixo nuclear, que permanece radioativo por milhares de anos, atingindo muitas gerações futuras. Os vínculos causais entre as gerações do presente e as do futuro — bem como entre nações com diferentes leis, culturas e atitudes em relação às técnicas e mesmo à vida humana e à de outros seres — tornam precária qualquer construção intelectual e científica que tente estabelecer vínculos causais entre o erro e o dano. Há sempre questões éticas básicas em causa (Gutwirth, 1993)... (ALTVATER, 1999:144-145).

Assim como Altvater, Singer também coloca a questão ética como central nos debates sobre globalização e questões ambientais:

Tudo isso nos leva a encarar a ética de maneira muito diferente. Nosso sistema de valores desenvolveu-se numa época em que a atmosfera e os oceanos pareciam recursos ilimitados, e as responsabilidades e os danos eram de modo geral claros e bem definidos. Se alguém batesse em alguém, estava claro quem tinha feito o quê. Em nossos dias, os problemas do buraco na camada de ozônio e das mudanças climáticas trouxeram à tona uma nova e estranha espécie de assassinato. O nova-iorquino que põe desodorante nas axilas usando um aerossol que contém CFCs ajuda a matar por câncer de pele, muitos anos mais tarde, pessoas que vivem em Punta Arenas, no Chile. Quando dirige seu carro, você pode estar liberando o dióxido de carbono que faz parte de uma fatídica cadeia causal que leva às inundações em Bangladesh. Como podemos mudar nossa ética para levar em conta essa nova situação? (SINGER, 2004:26).

Reflexões como as colocadas pela dimensão ambiental da globalização mostram que a “nova ordem mundial” que se estabelece na modernidade necessita uma lógica que vá além das relações diretas entre causa e efeito, já que a atribuição de responsabilidades por erros e danos torna-se difusa e difícil de determinar quando limitada ao Estados Nacionais e suas fronteiras.

A situação torna-se ainda mais complexa quando percebemos que além do fluxo de mercadorias, finanças, serviços e problemas ambientais que acontece entre os países, existe um fluxo de indivíduos e uma multiplicação e intensificação de redes de organização da sociedade civil que participam dessa nova configuração mundial. Vejamos portanto como essa participação é vista pelos autores que discutem as dimensões social e cultural da globalização.

As Dimensões Social e Cultural da Globalização

Boaventura Santos divide a globalização em “hegemônica” e “contra-hegemônica”, pois considera que, freqüentemente, o discurso dominante sobre globalização é “a história dos vencedores contada pelos próprios”. (SANTOS, 2002:56). Para esse autor, é importante esclarecer que a globalização, longe de ser consensual, é...

...um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões

internas, o campo hegemônico atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. (SANTOS, 2002:27).

Sendo assim, é necessário ter o cuidado de observar a globalização além do seu verniz ideológico:

Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno parecem pouco adequadas. Acresce que a globalização das últimas três décadas (...) parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. (SANTOS, 2002:26).

O que caracteriza a globalização contra-hegemônica proposta por Boaventura Santos é a reunião dos últimos aspectos citados (particularismo, diversidade local, identidade étnica e comunitarismo) em organizações internacionais ou redes transnacionais que lutam contra a exclusão, a dependência, a desintegração e pelos direitos humanos (*cosmopolitismo*), assim como as lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos e ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida em escala planetária (*patrimônio comum da humanidade*). O conceito de globalização contra-hegemônica reúne um conjunto de realidades emergentes que podem ou não, segundo o autor, "conduzir a um novo sistema mundial ou a outra qualquer entidade nova, sistêmica ou não.". (SANTOS, 2002:56).

O destaque dado aqui à idéia de Boaventura Santos da organização social em movimentos contra-hegemônicos vai ao encontro daquilo que García Canclini denomina “novos espaços de intermediação cultural e sociopolítica”. (GARCÍA CANCLINI, 2003:28). Esses espaços seriam o meio pelo qual os atores não-hegemônicos da globalização poderiam estabelecer um diálogo em rede sobre temas que envolvem questões que emergem da globalização por não possuírem respostas fáceis ou mecanismos simples de regulação, podendo beneficiar-se portanto de debates em *comunidades ampliadas de pares* (FUNTOWICZ & RAVETZ, 1997) mais do que através de resoluções tomadas homogeneamente por especialistas. Para Funtowicz & Ravetz, as comunidades ampliadas de pares envolvem, além dos especialistas, todos os afetados pela questão que se está querendo resolver – membros da comunidade, ecologistas, advogados, legisladores e jornalistas, por exemplo. Segundo os autores,

Os novos participantes não apenas enriquecem as comunidades tradicionais de pares, criando o que se pode chamar de “comunidades ampliadas de pares”, como são necessários para a transmissão de habilidades e para a garantia da qualidade dos resultados. (FUNTOWICZ & RAVETZ, 1997: 228).

Como exemplos dos temas que emergem da globalização, poderíamos citar a interculturalidade, as questões de gênero e raça, as aplicações tecnológicas e as questões ambientais. Os dois primeiros são temas que envolvem o respeito às diferenças e minorias, como a promoção de ações afirmativas e o combate às diferentes formas de segregação e violência sofridas por esses grupos. Já os dois últimos são temas que envolvem questões éticas intrincadas, como o apoio ou rejeição das aplicações tecnológicas em biotecnologia/manipulação genética

(transgênicos, clonagem, células-tronco) ou em estratégias de guerra (armas químicas e nucleares); e a manutenção da biodiversidade e o combate à poluição do ar, da água ou à desertificação (questões ambientais).

A criação desses espaços de intermediação cultural e sociopolítica baseados no diálogo mútuo, é a opção pensada por García Canclini para uma visão da globalização não-paradigmática. Esse autor parte do princípio que a globalização não tem um objeto de estudo claramente delimitado nem oferece um conjunto coerente e consistente de saberes. Ele indica que falta à globalização um consenso intersubjetivo de especialistas que aponte esses saberes, assim como ainda inexistente a possibilidade de contrastação dos mesmos com referências empíricas. Os conhecimentos disponíveis sobre a globalização constituíram até agora um conjunto de *narrativas*, obtidas por meio de aproximações parciais e em muitos pontos divergentes. (GARCÍA CANCLINI, 2003:43).

Baseado nessas idéias, o autor defende a busca de uma "racionalidade interculturalmente compartilhada" àqueles que pretendem teorizar sobre a globalização. Assim portanto justifica a escolha de sua abordagem:

A hipótese que quero trabalhar, conseqüentemente, é que, se não contamos com uma teoria unitária da globalização, não é apenas por deficiências no estado atual do conhecimento, mas também porque a fragmentação é um traço estrutural dos processos globalizadores. Para dizê-lo de maneira mais clara, o que se costuma chamar de 'globalização' apresenta-se como um conjunto de processos de homogeneização e, ao mesmo tempo, de fragmentação articulada do mundo que reordena as diferenças e as desigualdades sem suprimi-las. Acho que isso começa a ser reconhecido em algumas poucas narrativas artísticas e científicas. (GARCÍA CANCLINI, 2003:44).

Para García Canclini, essas narrativas devem ser reunidas a partir de uma visão conceitual e metodológica capaz de ordenar o que ele denomina "imaginários da globalização". Para tanto, sugere que se repense o conceito de "cultura" e sua relação com o conceito de globalização.

Com relação ao conceito de cultura, o autor chama atenção para o fato de, a partir dos anos 90 do séc. XX, vários estudiosos passarem a utilizar-se do termo "interculturalidade", numa tentativa de reconceitualização da cultura a partir da "diferença", e não somente da "identidade". Dessa forma, chama-se atenção para a cultura como sendo um conceito primordialmente comparativo entre grupos, o que, segundo García Canclini, reforça a dimensão do "imaginário" em sua composição:

Trocando em miúdos: não penso que, hoje, a opção central seja entre defender a identidade ou nos globalizar. Os estudos mais esclarecedores do processo globalizador não são os que apontam para uma revisão das questões identitárias isoladas, mas os que propiciam a compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade. Um mundo onde as certezas locais perdem sua exclusividade e podem, por isso, ser menos mesquinhas, onde os estereótipos com que representávamos o distante se decompõem na medida em que o encontramos com frequência, um mundo que oferece a chance (sem muitas garantias) de que a convivência global seja menos incompreensiva, com menos mal-entendidos, do que nos tempos da colonização e do imperialismo. Para tanto, é preciso que a globalização assuma a responsabilidade sobre os imaginários com que trabalha e a interculturalidade que mobiliza. (GARCÍA CANCLINI, 2003:28).

Representamos e instituímos em imagens, metáforas e narrativas aquilo que nossa sociedade experimenta em relação a outras, principalmente quando nas "outras" habita alguém ou encontra-se algo que identificamos, em nosso imaginário, como

identidade — num extremo — ou diferença — no outro extremo. Essas representações buscam ordenar portanto o que há de dispersão de sentido no próprio imaginar. O que, segundo García Canclini, se acentua num mundo globalizado:

Em suma: o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que a abrem ao possível. (GARCÍA CANCLINI, 2003:57).

No Capítulo 2, mostraremos que as narrativas emergentes do contexto de globalização podem ser percebidas a partir dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos. Em nosso trabalho, o foco está sobre os profissionais engajados em inserir a educação ambiental no cotidiano escolar. Por isso, nas próximas seções, discutiremos como a globalização está relacionada à Educação e também à Educação Ambiental.

Consequências da Globalização na Educação

Escola em Contexto de Globalização

A escola é vista como o espaço naturalizado do ato educativo, onde o conjunto das funções básicas da Educação é disponibilizado para a aprendizagem coletiva. Para CORREIA & MATOS (2001:115), essa visão hegemônica da escola se concretiza numa imagem de “bondade incondicional e universal”, já que a escola assume a

tarefa hercúlea de formar e preparar os indivíduos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

As mudanças trazidas pela globalização permitem, de forma contra-hegemônica, um questionamento da escola como espaço universalmente legitimado do ato educativo. Entretanto, o que se vê hoje, por meio das políticas públicas de reforma curricular que têm sido promovidas em diversos países, é a adequação da escola à nova realidade mundial, mantendo sua soberania como espaço legitimado da Educação.

Apesar de configurarem-se como uma ferramenta de homogeneização desse debate, conceitos e técnicas utilizadas na escola atualmente dão sinais de que há possibilidade de inserção de uma outra racionalidade nos espaços educativos. Ao utilizar esse instrumental em trabalhos cooperativos e colaborativos, ao buscar a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, ao moldar sua atuação profissional a partir de princípios éticos e dialógicos, o conjunto de profissionais da escola experimenta uma *racionalidade prática*, que se configura como opção alternativa aos objetivos basicamente cognitivos de aprendizagem e às iniciativas essencialmente individuais de atuação docente dentro do espaço escolar.

Neste trabalho, escolhemos analisar a participação de professores da escola básica dentro de um *grupo*. Os professores têm utilizado esse tipo de espaço para discutir temas trazidos pelo contexto complexo em que vivemos, além de discutir a formação daqueles que terão de lidar com suas conseqüências.

A análise desse tipo de iniciativa nos parece oportuna, pois nos permite identificar a influência do contexto atual na área de Educação e, mais especificamente, os grupos interessados em atuar nessa realidade de maneira dialógica, coletiva e heterogênea — envolvendo professores, pesquisadores e outros profissionais.

Dentre o conjunto de temas que emergem da complexidade do mundo atual e que nos parecem mais instigantes (interculturalidade, gênero e raça, aplicações tecnológicas e questões ambientais), escolhemos pesquisar como os profissionais da escola lidam com a abordagem das *questões ambientais*, a partir da sua participação em grupos de educação ambiental. Para nós, a Educação Ambiental, reconhecida como área de interface entre as questões ambientais e a educação, contribui para o debate sobre o enfrentamento dos dilemas e obstáculos trazidos pela atualidade para dentro do espaço escolar na medida em que traz elementos sócio-históricos da relação entre homem, natureza e sociedade, nos ajudando com isso a vislumbrar caminhos para a transformação social. Segundo Layrargues:

Tanner (1978) esclarece que a educação ambiental insere o ambiente humano em suas considerações, sobretudo o urbano, promovendo uma maior articulação entre o mundo natural e o social. Com isso, transcende a perspectiva da abordagem de conteúdos meramente biologizantes das ciências naturais, e engloba aspectos socioeconômicos, políticos e culturais das ciências sociais e humanas. (LAYRARGUES, 2000:89-90).

Voltando o foco de análise para a realidade brasileira, Layrargues afirma que o campo da Educação Ambiental, no Brasil e na América Latina, difere da Europa e da América do Norte porque, nestes continentes, a abordagem da EA é predominantemente naturalista. Nesta perspectiva, busca-se principalmente o

conhecimento dos aspectos ecológicos da questão ambiental, enfatizando-se campanhas em favor da preservação de espécies ameaçadas de extinção.

No Brasil e América Latina, apesar de também existirem práticas educativas com caráter comprovadamente naturalista, “procura-se promover uma maior integração entre os aspectos econômicos, sociais e culturais com os aspectos ecológicos, configurando portanto, uma abordagem integradora e sócioambiental” (LAYRARGUES, 2000:100). Assim, a questão ambiental, nos países latino-americanos, carrega especificidades que devem ser enfatizadas e aproveitadas pelos educadores ambientais. No caso do Brasil, ela tem o poder de revelar as diferenças sócio-econômicas na sociedade brasileira, “promovendo assim uma frutífera parceria entre a demanda por um quadro de vida socialmente justo e ambientalmente saudável” (LAYRARGUES, 2000:101).

Baseados nessas premissas e na nossa trajetória de pesquisa na área da *educação ambiental*, ela é utilizada como *contexto* tanto para a formação dos grupos, quanto para a análise das ações dos professores nas escolas. Pela sua pertinência para o trabalho, na próxima seção mostraremos como tem se dado a inserção da Educação Ambiental no campo da Educação.

A Educação Ambiental como Tema Emergente na Área de Educação

Surgida a partir do tratamento das questões ambientais como tema emergente da

complexidade do mundo atual, a Educação Ambiental tem um histórico contra-hegemônico, ligado às lutas ecológicas originadas dos movimentos de *contracultura* e da “nova esquerda” (CARVALHO, 2004a:46). Como parte das adequações hegemônicas desse tema à área de Educação, a Educação Ambiental tem estado presente nas recomendações oficiais internacionais (LIMA, 1999) para promoção de políticas públicas de inserção no processo de ensino-aprendizagem formal e não-formal, assim como na formação de professores. Como resultado desse processo, temos no Capítulo VI da Constituição Brasileira de 1988 a obrigatoriedade da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988); o estabelecimento de uma Política Nacional de Educação Ambiental a partir de 1999; e a presença, desde 1997, de um instrumento de apoio à implementação da educação ambiental nas escolas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente o PCN em Ação – Meio Ambiente na Escola (2002).

É importante notar que, antes dessa institucionalização, já existiam iniciativas de abordagem dos temas ambientais dentro da escola (MENDES, 2002), advindas de professores antenados com os movimentos ecológicos, suas reivindicações e principais influências⁷. Segundo Crespo (1998), nesta primeira fase de difusão, a educação ambiental é influenciada por duas vertentes principais. Uma delas é o *ambientalismo pragmático ou ecologia de resultados*. O objetivo primordial dessa corrente é aliar o desenvolvimento econômico com um manejo sustentável dos recursos naturais, que são a base do ambiente que “cerca” o homem e que colabora para a sua sobrevivência. A outra é a corrente do *ambientalismo ideológico ou*

⁷ Os movimentos estudantis de maio de 1968 na França, as idéias pacifistas, as religiões e o modo de vida orientais, em contraposição ao modo de vida ocidental, seu modelo de produção e a sociedade de consumo a ela relacionada, são apontados entre as principais influências e reivindicações dos movimentos ecológicos quando em suas primeiras formas de organização (CARVALHO, 2004a).

ecologismo profundo, onde o homem é visto como parte integrante do meio em que vive, não podendo portanto ser entendido como um ser independente da natureza. Nessa vertente, o problema não está mais na escassez dos recursos, mas na forma como eles são utilizados: dentro de uma lógica econômica e política que não sustenta a sua importância no tempo e no espaço; que não considera a presença e a ligação intersubjetiva que temos uns com os outros e com gerações futuras. Nessa visão, é necessário portanto reverter a lógica da exploração e do consumismo, buscando uma educação mais solidária e afetiva, que mostre através da sensibilização um outro tipo de visão de mundo (CRESPO, 1998; MENDES, 2002).

Os professores envolvidos por essas discussões tendem portanto a optar por um processo educativo para a mudança de comportamento, baseado na transmissão e aquisição de informações científicas que teriam o papel de preparar o indivíduo para compreender, enfrentar e evitar os problemas ambientais a partir de mudanças de hábitos e de atitudes. Uma outra opção seria o processo educativo para a mudança de sensibilidade, procurando estabelecer uma relação mais harmônica e sensível, incluindo o homem como parte do ambiente.

Entendemos que essas iniciativas adotadas pelos professores, apesar de influenciadas por movimentos contra-hegemônicos, seguem a lógica da racionalidade técnica, dando ênfase ora ao domínio de conteúdos, ora ao estabelecimento de práticas de sensibilização. Afirmamos isso ao notar, por exemplo, a dissociação entre teoria e prática. Essa é uma das características da racionalidade técnica, onde o pressuposto é a resolução de problemas através da aquisição de conhecimentos ou

da *aplicação* de uma prática baseada nos conhecimentos adquiridos (LELIS & CANDAU, 1999).

Iniciativas no âmbito da educação ambiental têm efeito mínimo sobre o ambiente e os desequilíbrios nele causados pelo homem (LAYRARGUES, 2000:97). Os problemas ambientais continuam presentes e graves. Entretanto, essas iniciativas colaboram na sensibilização de pessoas e na formação profissional para a área ambiental. O reconhecimento da relevância social da Educação Ambiental decorre exatamente do seu papel conscientizador e sensibilizador.

Por outro lado, a adequação hegemônica da educação ambiental à área da Educação, através da promoção de políticas públicas de inserção no processo de ensino-aprendizagem, encaminhou essa questão para os espaços educativos destacando muitas vezes a interdisciplinaridade inerente à educação ambiental (BRASIL, 1988) e a transversalidade na aplicação das questões ambientais na escola (BRASIL, 1997), o que não pressupõe a resolução desses problemas pelo processo formativo. Dentro dessa lógica, também proliferam hoje iniciativas contra-hegemônicas. Movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil promovem e intermedeiam projetos de EA centrados no diálogo e na colaboração entre esses movimentos/organizações, a universidade e a escola, ou entre escola, comunidade e movimentos/organizações sociais (TRAJBER & MENDONÇA, 2006; MENDES & VAZ, 2005). Essas iniciativas geralmente envolvem parcerias e formas mais diversificadas de discussão dos problemas ambientais cotidianos de seus participantes. Essas discussões não se baseiam em soluções levadas prontas por

quaisquer das partes envolvidas. Por isso podemos dizer que essas iniciativas utilizam-se da racionalidade prática. Elas prevêm a unidade entre teoria e prática na inserção de diferentes abordagens para a educação ambiental no universo escolar, abordagens estas que devem ser elaboradas e discutidas coletivamente.

A multiplicidade de referências, iniciativas e visões de mundo envolvidas no exercício da Educação Ambiental ilustra a tensão sofrida pelos professores que decidem incorporar temas emergentes em seus processos de ensino-aprendizagem. Para entender como lidam com essa tensão, consideramos que a análise dos espaços coletivos onde esses profissionais buscam apoio para o seu trabalho constitui uma forma legítima de compreensão da sua atuação no enfrentamento dos desafios colocados para a Educação pela complexidade do mundo atual. Por isso, passamos agora a exemplificar como essa complexidade também pode ser percebida na Educação Ambiental, na Ciência e na Educação.

Uma Outra Percepção de Ciência, Educação, Ambiente e Sociedade

Em seu texto "Educación Ambiental: de la acción a la investigación", MAYER (1998), ao analisar as imagens sobre a ciência, a escola e a sociedade, afirma primeiramente que muitas dessas imagens foram construídas e sedimentadas a partir do mito do "progresso científico e social", ao longo do século 19 e da primeira metade do século 20. Mas a autora também afirma que alguns dos principais elementos que contribuíram para modificar profundamente essas imagens

apareceram a partir da década de setenta, com a disseminação da questão ecológica e da propagação do conceito de educação ambiental. Foi necessário, a partir de então: 1. questionar a visão de ciência e tecnologia como “fonte de solução de todos os problemas”, pois elas agora surgiam como principais “causadoras” de problemas ambientais e sociais; 2. questionar a visão do conhecimento como algo intrinsecamente dotado de valores democráticos, já que começava-se a reconhecer que o conhecimento é manipulado e detido por poucos; 3. um questionamento do conceito de “progresso”, já que o mesmo havia acarretado problemas ambientais e sociais ao longo dos últimos 170 anos difíceis de serem solucionados; 4. o surgimento de uma nova visão de escola, agora não apenas como uma forma de promoção social mas principalmente como um instrumento de seleção à aquisição de um conhecimento manipulado e visando a perpetuação do poder estabelecido.

Esses questionamentos fizeram com que fosse aprofundado, nos últimos trinta anos, um debate sobre complexidade e pós-modernidade na ciência, na educação e na área ambiental. Esse debate, ao levar em conta todos esses elementos, pretende chegar a novos direcionamentos sobre o tipo de sociedade que se quer construir e a qual conceito de qualidade de vida está relacionado esse novo conceito de sociedade. Entretanto, ainda testemunhamos fatos que ignoram os dilemas intrínsecos às visões de ciência, tecnologia, progresso e escola:

- apesar do agravamento dos problemas ambientais, o modelo de desenvolvimento (e portanto de progresso científico e tecnológico) continua baseado no uso indiscriminado dos recursos naturais;

- afirma-se que educação e escola ocupam o primeiro lugar entre os interesses das nações, mas quase sempre é destinada a elas a menor parte da verba orçamentária governamental;

- apesar de propagados os valores da democracia, do respeito à diversidade e da solidariedade, assistimos em todo o mundo à intolerância com as diferenças, sejam estas próximas ou longínquas;

- a globalização, considerada inevitável para um mundo mais “desenvolvido”, também é composta por tendências separatistas, reivindicações locais e movimentos religiosos que questionam os interesses hegemônicos predominantes no que tange ao desenvolvimento de nações menores e com características sociais, culturais e econômicas diversas daquelas dos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte;

- a escola tem renunciado ao seu papel de “depósito de informações”, mas ainda não assumiu com clareza um lugar na sociedade do século 21: novas tendências pedagógicas são apresentadas pelos pesquisadores da área de educação e de ensino, sendo ocasionalmente aplicadas em programas e projetos escolares. Contudo, as disciplinas e seus currículos continuam sendo praticamente os mesmos, assim como a preparação dos seus professores.

Apesar dessas constatações, a Educação Ambiental seguiu nesses últimos quarenta

anos amadurecendo como área do conhecimento embasada em questionamentos (e em suas contradições) necessários para a transformação da sociedade. Oferecendo uma oportunidade ímpar de investigação e de inovação educativa, a EA procurou estar sempre se adequando às mudanças que o mundo vem apresentando nos últimos dois séculos a partir de um ponto de vista crítico.

Evolução da Educação Ambiental como Área do Conhecimento

Num primeiro momento, a EA trabalhou com a hipótese de que os problemas ambientais eram causados principalmente por uma falta de conhecimentos sobre o ambiente, e que a solução portanto estaria na difusão dessas informações — educação *sobre* o ambiente. Posteriormente chegou-se à conclusão de que o problema não é garantir a objetividade da informação, mas a pluralidade da mesma: fazer com que se escutem outros pontos de vista, permitir a todos que decidam autonomamente que dados parecem mais relevantes, que riscos correr, que comportamentos mudar.

A visão de “educação *sobre* o ambiente” é a que ainda figura na maioria dos livros didáticos e muitos seguem acreditando no “poder milagroso” da informação objetiva. Contrariando essa “capacidade transformadora”, Mayer cita um estudo realizado na Suécia que mostrou que nos grupos de alunos para os quais se havia transmitido um maior número de informações sobre os riscos ambientais e os problemas do planeta, estes se sentiam mais desconfiados e desesperançados, incapazes de pensar em possíveis ações para o futuro (MAYER, 1998:219).

Assim, a partir dos anos de 1980, surgem as propostas de “educação *no* ambiente”. Estas reconhecem que os comportamentos são muito mais guiados por emoções e valores do que pelos conhecimentos adquiridos, e que portanto não basta apenas fornecer informações: é necessário propor experiências que reconstruam a conexão entre o homem e o ambiente que se pretende conservar.

As propostas de “educação *no* ambiente” são sustentadas pela premissa que, criado um vínculo emotivo com a natureza, este é suficientemente forte para impulsionar uma mudança de comportamento. Entretanto, já foi constatado que a criação desse vínculo é um processo longo e complexo, e que o conceito de ambiente que esse tipo de visão carrega acaba criando um outro problema: atribui-se maior importância ao “ambiente natural” — definido como aquele onde o homem não está presente — do que ao ambiente onde o homem está inserido, quando o interessante seria entender a importância do homem no meio ambiente sem anular a complexidade dessa relação.

O objetivo da EA nos anos de 1990 foi o de englobar um todo que considerasse emoções e conhecimentos, valores e comportamentos. Isto sem pressupor relações de causa e efeito entre os mesmos, aceitando relações circulares em que tais elementos se reforçam uns aos outros. Desse ponto de vista, o ambiente não é algo idealizado ou mitificado, que precisa de proteção e isolamento do “contato humano”; ele é composto também e principalmente pelo meio que nos cerca, pelo nosso cotidiano. Nesse conceito de ambiente, pequenas iniciativas são capazes de começar

a modificar atitudes, comportamentos e julgamentos. Esta “educação *para o ambiente*” traduz-se no campo educativo no lema “agir localmente e pensar globalmente”, e reconhece na escola um papel fundamental: não só de transmissão de informações e de laboratório de práticas ecológicas, mas como promotora de pequenas ações que partem do entorno e que incidam sobre ele, através de um modelo de gestão local.

Na virada do séc. 20 para o 21, percebe-se uma variedade de termos que caracterizam a educação ambiental e suas diferentes formas de ação (Cf. SAUVÉ, 2005; CARVALHO, 2004b; LAYRARGUES, 2004). O ambiente perde destaque na definição do tipo de educação ambiental que se faz, e este lugar passa a ser ocupado pelo social, ou melhor, pela relação sociedade-natureza. Neste sentido, ganha destaque a Educação Ambiental Crítica, que inspira-se no campo da Teoria Crítica (SAUVÉ, 2005:30; GUIMARÃES, 2004). Para Guimarães, “a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política.” (GUIMARÃES, 2004:32). Sauv e esclarece que   a partir da “an lise das din micas sociais que se encontram na base das realidades e problem ticas ambientais” que devem ser pensados “projetos de a o em uma perspectiva de emancipa o, de liberta o das aliena es” (SAUV , 2005:30). Para isso, busca-se a participa o coletiva dos sujeitos, minimizando-se a es ou comportamentos individuais. Deve-se levar em conta que a promo o da coletividade   complexa, demandando a conviv ncia entre diferentes pontos de vista e o gerenciamento de situa es de conflito.

Para a escola, a Educação Ambiental Crítica é um desafio, no sentido de que a cultura escolar foi construída a partir de um modelo de transmissão unidirecional do conhecimento. Entretanto, é importante pensarmos na formação dos profissionais que atuam na escola, pois são eles que podem reconstruir os processos de produção do conhecimento neste espaço, estabelecendo assim “ações transformadoras”.

Complexidade na Ciência

É possível promover a EA na escola sem desviá-la de seus pressupostos críticos, nem fugir dos objetivos educativos dessa inserção. Contudo, para que isso ocorra é necessário repensar alguns conceitos fundamentais envolvidos nesse processo. O primeiro deles é o conceito de conhecimento. Historicamente, a escola tem assumido — através de seus conteúdos e de seus métodos — uma visão de mundo que considera possível o domínio da natureza pelo homem e a previsão dos efeitos de ações atuais para o futuro do planeta. Segundo Mayer, essa cultura deve ser substituída por uma *cultura da complexidade*, em que se reconheça a inter-relação e a contingência de todos os fenômenos, em consequência de sua imprevisibilidade intrínseca. E avisa:

Refletir sobre essa nova cultura é uma necessidade para todos os professores, mas sobretudo para os docentes e pesquisadores que trabalham no âmbito da educação ambiental. Na verdade, o que se questiona não são as teorias ou as leis da cultura científica, mas as ‘crenças’ que as acompanham e cujas mudanças são muito mais lentas e difíceis. (MAYER, 1998:220).

A imagem popular da ciência e dos cientistas atribui status de *verdade* aos conhecimentos gerados pela pesquisa e apresenta as aplicações tecnológicas decorrentes como avanços inquestionáveis. Segundo Funtowicz e Ravetz,

Por uma tradição que deriva do iluminismo do século XVIII, a racionalidade subjacente às decisões públicas deve se apresentar como científica. Assim, intelectuais que dominam o estilo científico — acima de todos os economistas — passaram a ser encarados como autoridades supremas, detentoras e provedoras de sabedoria prática. Disseminou-se universalmente a suposição de que a *expertise* científica é o componente crucial da tomada de decisões concernentes quer à natureza quer à sociedade. (FUNTOWICZ & RAVETZ, 1997:21).

Assim, o método científico e o conhecimento técnico esotérico dos especialistas sobrepuseram-se a todas as outras modalidades de conhecimento, inclusive da natureza. A experiência do senso comum e as habilidades herdadas que os povos usavam para viver e fazer coisas foram destituídas de sua autoridade, e a “crença” numa ciência neutra e infalível instaurou-se como garantia de uma vida mais longa e de maior qualidade.

Existe, além disso, um reducionismo com relação aos objetos estudados pela ciência, não só na hora de transpor esses estudos e suas descobertas para o universo da escola, mas também dentro do próprio meio científico, como uma forma de pensar a ciência. Morin chamou esse tipo de pensamento de *paradigma da simplificação*:

O âmago do paradigma da simplificação, que guiou a ciência clássica, é o primado da disjunção e da redução. Ele determina um tipo de pensamento que separa o objecto (sic) do seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas, etc. A alternativa à disjunção é a redução: este tipo de pensamento reduz o humano ao biológico, reduz o biológico ao físico-químico, reduz o complexo ao simples, unifica o diverso. Por isso, as

operações comandadas por este paradigma são principalmente disjuntivas, principalmente redutoras e fundamentalmente unidimensionais. [...] O paradigma da simplificação não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade... (MORIN, 1999:31).

Segundo MAYER (1998:221), "esta imagem da ciência está tão generalizada que contagia inclusive as reflexões sobre o meio ambiente e os problemas ambientais". De acordo com seu raciocínio, mais que tratar de entender, tenta-se diretamente arranjar uma solução rápida e fácil para resolver os problemas ambientais, o que gera uma ação normalmente de eficácia temporária porque os problemas não são atingidos no seu núcleo fundador.

A dificuldade de se tratar temas complexos dentro da lógica reducionista torna-se um dos pontos de partida para a identificação das dificuldades de se trabalhar com educação ambiental. Por sua natureza ao mesmo tempo diversa e unificadora, por tratar de temas sem respostas simples e determinantes, a Educação Ambiental perde muito quando reduzida, seja ao naturalismo, ao ecologicismo ou a qualquer outro tipo de "ismo" que queira simplificá-la, limitando sua abrangência. Por consequência, trabalhar com uma visão reducionista e simplificadora do conhecimento impede que se aborde em sua totalidade temas complexos como os tratados pela educação ambiental. Portanto, é necessário que o conhecimento seja visto numa nova dimensão, que leve em conta a incoerência, a imprevisibilidade e a multiplicidade das variantes atuantes na sua gênese.

Complexidade na Educação

Além da concepção de ciência, também precisamos repensar nossa concepção de educação. Via de regra, nosso ensino, seja científico ou humanístico, é simplificador e redutivo, sobretudo porque não leva em consideração as evoluções individuais e a racionalidade dos processos a partir de contextos diferentes, fixando-se unicamente na certeza dos resultados. Essa obsessão pela busca de resultados planejados é o que chamamos de *objetivismo* da educação.

Poderia se argumentar que, para trabalhar o conhecimento na escola sem formatá-lo, ou seja, sem adaptá-lo a partir de certas simplificações e, por consequência, de certas reduções, seria necessária uma mudança muito grande na forma como a escola e a formação dos seus profissionais é organizada, fato impossível a curto prazo. Entretanto, é necessário refletirmos se a escola que temos hoje, assim como a forma como o conhecimento é transmitido e o modo como os professores que atuam na escola são formados, são modelos que desejamos manter. É certo que as pessoas que trabalham com educação ambiental, principalmente as que atuam no campo da EA Formal, não desejam manter o modelo dominante. Para esses profissionais, os extremos são ilusórios e ineficientes. Não basta dominar o conteúdo sobre EA sem saber como aplicá-lo na escola (a partir de objetivos pedagógicos e educativos que utilizam-se de métodos e técnicas de ensino). Da mesma forma, não adianta ter o domínio da prática pedagógica sem conhecer o campo da EA e coordenar os objetivos básicos dessa área do conhecimento com aqueles necessários ao cumprimento do currículo, do projeto pedagógico da escola e dos interesses do professor.

A partir desse panorama onde as necessidades e escolhas dependem de diversos fatores, e a visão de mundo guia acima de tudo o caminho que se espera ver trilhado, é necessário que admitamos que trabalhar a relação educativa nos termos da complexidade do conhecimento causa uma extraordinária fadiga, um contínuo afrontar de obstáculos para aqueles que se envolvem nesse processo.

A complexidade enfatiza a incompletude e a incerteza do conhecimento humano; deixa de lado o que é geral e privilegia o subjetivo; trabalha o conhecimento de uma maneira plural, como construções históricas e temporais que são consideradas “coerentes e corretas” dentro de um contexto passageiro. Portanto, não há regras gerais em que se basear, mas sim pontos de vista diferentes que, ao serem reunidos para apreciação das partes, formam uma visão geral do fenômeno que ajuda na construção de uma resposta coletiva. Segundo MARUYAMA (1976), lidar com outros pontos de vista e considerá-los tão válidos como aqueles já estabelecidos pode ser uma experiência traumática. Na medida em que se toma conhecimento de que existem outros modos de ver o mundo, a pessoa vê a sua verdade como algo questionável, podendo, defensivamente, fortalecer suas próprias convicções e fechar-se a novas formas de pensamento.

Com relação especificamente à abordagem de temas de EA pelos professores, KRASILCHIK (1994:74-75) cita outras dificuldades: “as relações autoritárias há muito estabelecidas entre alunos e professores e a insegurança destes sobre a forma de lidar em classe com temas que envolvem problemas de valores”; a necessidade dos assuntos terem implicações políticas que “podem causar confrontos com idéias das

autoridades constituídas, ou mesmo com os pais e a comunidade”. Ainda segundo a autora e também em relação ao pensamento reducionista e simplificador dominante na ciência:

Muitos docentes preferem não se envolver [com a abordagem de temas de EA], sendo a melhor forma de se defender de eventuais problemas não suscitar tais questões e, mesmo, quando eclodem, buscar submergi-las no conjunto de verdades indiscutíveis supostamente veiculadas à neutralidade dos fatos científicos. (KRASILCHIK, 1994:75).

O problema principal num mundo não mais visto como mecânico e previsível é o de se aceitar conviver com a incerteza. A necessidade de certezas, ainda que limitadas no espaço e no tempo, é uma exigência da natureza humana. O problema não está, portanto, em se renunciar a todas as certezas, mas em reconhecer os níveis nos quais se pode buscá-las.

O papel dos especialistas, sejam professores ou pesquisadores, deve então mudar. Os especialistas devem aprender a não ser os que conhecem as respostas mas sim os que são capazes de formular perguntas e de discutir as maneiras através das quais há que se buscar as respostas. É necessário que aceitemos — como educadores e sobretudo como educadores ambientais — nossas dúvidas, incertezas e ignorância, admitindo que não existem soluções prontas e seguras para os problemas que enfrentamos hoje na educação e na área ambiental.

É necessário que os professores tenham como objetivo transportar essa valorização da incerteza para a prática educativa cotidiana, já que para a educação ambiental é

importante que eles reconheçam sua incompetência como especialistas, assumindo por outro lado sua competência como educadores. Para Mayer, isso permite aos professores que sejam mais flexíveis, que dêem mais voz às propostas dos alunos, que envolvam-se num processo de co-produção de projetos e de coevolução dos processos didáticos:

Aceitar a incerteza como componente do conhecimento significa questionar vários elementos de 'sentido comum' da prática docente, como, por exemplo, o significado de uma transmissão *tout court* do conhecimento, a possibilidade de definir objetivos educativos válidos para todos os alunos em qualquer lugar ou a tarefa da escola de padronizar e uniformizar os resultados em função das necessidades decididas pela sociedade. (MAYER, 1998:224). (grifos da autora).

Portanto, a valorização da incerteza, da dúvida e do conflito deve ser um elemento assumido de forma consciente pelos professores e pelos formadores que lidam com a educação ambiental, permitindo assim que se aprofundem as discussões sobre os problemas ambientais sem reduzi-los ou simplificá-los, e para que esses sejam então encarados de frente.

Da mesma forma, é necessário que valorizemos o papel do professor como principal agente na inserção da educação ambiental na escola. Ao levar em conta a complexidade da atividade docente, suas possibilidades e a própria capacidade pessoal e profissional de lidar com o tema "educação ambiental", o professor percebe cada vez mais a necessidade de trabalhar com uma visão complexa e crítica do conhecimento, da educação e da participação social.

Capítulo 2: Referenciais Teórico-metodológicos

Parte I

1. Percebendo a Globalização

Ao elaborar sua teoria sobre a globalização (Cf. Cap. 1), García Canclini tira o institucional do centro do processo — Estado, políticas, transações financeiras, empresas, governo, organizações, etc — e coloca ali o indivíduo, como representante da dimensão sócio-cultural. É a troca do inominável e indefinido, pelo sujeito definido do processo:

Os processos globais — e as imagens que os representam — vêm sendo constituídos pela circulação mais fluida de *capitais, bens e mensagens*, mas também de *pessoas* que se deslocam entre países e culturas como imigrantes, turistas, executivos, estudantes, profissionais, com freqüentes idas e vindas, mantendo vínculos assíduos entre sociedades de origem e de passagem, que não eram possíveis até meados do século XX. Incorporar esse aspecto à teoria da globalização, como vêm fazendo vários antropólogos (Appadurai, Hannerz, Ortiz, entre outros) e alguns sociólogos (Beck, Giddens), é reconhecer, por assim dizer, o suporte humano desse processo, sem cair na redução dos movimentos econômicos a fluxos anônimos. (GARCÍA CANCLINI, 2003:58) (grifos do autor).

Uma das vantagens dessa “troca” é indicar o lugar social de direito das tomadas de decisão com relação à criação, reprodução e conseqüências dos processos de globalização. Assim, indica-se um protagonismo dos sujeitos frente a esses processos, ao invés de ligá-los somente às dimensões institucionais da esfera pública. Outra vantagem é mudar o foco de análise, indicando este como um processo aberto e que pode se desenvolver em várias dimensões.

Consideramos que a comunicação que se estabelece entre os indivíduos inseridos sociopoliticamente em processos característicos do contexto de globalização em que vivemos, pode ser entendida — como proposto por García Canclini — a partir de uma *racionalidade interculturalmente compartilhada*, que entenda que a ação e interação desses indivíduos está aliada ao seu pensamento, o que tem sido reconhecido como uma *racionalidade prática* (FENSTERMACHER & RICHARDSON, 1993). Essa racionalidade, que propomos ter como fundamento de nossas investigações, procura trabalhar com uma visão estratégica do conhecimento (CARR & KEMMIS, 1986:39), utilizando-se dos princípios do diálogo, da ética e da historicidade — que são ao mesmo tempo princípios gerais e particulares, pois são universais quando analisados na totalidade dos fenômenos, porém são exclusivos quando vistos a partir das narrativas dos que neles se envolvem.

Essas idéias foram importantes na nossa pesquisa para que definíssemos a busca por agentes que, no exercício de sua função, não estivessem obedecendo diretrizes institucionais. Ou seja, os sujeitos que procurávamos deveriam exercer bem o seu papel profissional, sem esquecer do seu papel social.

Esse posicionamento dos sujeitos pode ser percebido prestando-se atenção às narrativas por eles produzidas. Em trabalho anterior (MENDES, 2002), desenvolvemos essa temática voltada para a pesquisa sobre prática docente. Por ser também um referencial importante tanto nas idéias de globalização que utilizamos nesta pesquisa quanto no delineamento de nossa metodologia de coleta e análise de

dados, na próxima seção veremos as bases do trabalho com narrativas.

2. A Narrativa como Forma de Perceber e Comunicar a Realidade

Como argumentam CONNELLY & CLANDININ (1995), o homem é essencialmente um contador de histórias. Extraímos sentido do mundo através das histórias que contamos. Sendo assim, as narrativas têm sua origem na antiga herança da narração de histórias e são “muito provavelmente uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento” (BRUNER, 2001:119).

Estruturalmente, as narrativas compõem-se de uma seqüência singular de eventos, mentais ou factuais, que envolvem seres humanos. RICOEUR (1981), citado por BRUNER (1997a), resume bem como funciona a estrutura narrativa:

“Uma história descreve uma seqüência de ações e experiências de um determinado número de personagens, sejam reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ... às quais eles reagem. Essas mudanças, por sua vez, revelam aspectos ocultos das situações e dos personagens, dando lugar a uma nova condição que pede reflexão ou ação, ou ambos. A resposta a esta condição leva a história à sua conclusão.” (BRUNER, 1997a:46).

A narrativa é, portanto, uma *história bem contada*. E para isso devemos levar em conta que seu significado é negociado, ou seja, cada interlocutor tem a liberdade de entender a história como lhe aprouver. Entretanto, ela não está isenta de intenção; pelo contrário: uma das características da narrativa são seus estados intencionais.

Segundo Bruner,

O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros 'estados intencionais'. As ações narrativas implicam estados intencionais. (BRUNER, 2001:131).

Outra característica das narrativas é que, apesar delas tratarem de detalhes, do particular, do subjetivo, elas são interpretadas como casos gerais, como exemplos de determinada categoria. Assim, as narrativas têm a capacidade de fazer com que os ouvintes se lembrem de outras histórias, parecidas com aquela. E, nesse processo, as pessoas vão negociando significados e construindo conhecimentos através de experiências *vicárias*, ou seja, vividas por outras pessoas.

Segundo GUDMUNDSDÓTTIR (2001), a realidade física e social é percebida, apreendida e interpretada individualmente pelas pessoas através da *narrativa como modo de pensamento* (BRUNER, 1997a,b). Uma vez que determinada realidade física e social é compartilhada por um mesmo grupo de pessoas, a narrativa como modo de pensamento passa a ser um instrumento que as pessoas utilizam para interpretar suas experiências sociais e para se comunicar. Para BRUNER (1997a), a narrativa como modo de pensamento se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantemos. O autor considera que a narrativa é a ferramenta mais importante para a construção de significados em nossa cultura, porque além de ser um modo natural de transmitir experiências, cria uma determinada ordem para a comunicação das mesmas.

Neste sentido, a definição de Bruner para a narrativa como *modo de pensamento* vai ao encontro do uso que García Canclini faz das narrativas para se *pensar a globalização*. Ambos trabalham com a perspectiva da narrativa como forma de organizar percepções e experiências humanas, levando em conta a construção de significados trazida pela troca dessas narrativas num contexto coletivo – ou seja, a partir do estabelecimento de *diálogo*.

O Uso de Narrativas na Pesquisa

Duas características da narrativa parecem sustentar o seu uso na pesquisa: a exposição de motivos e a centralidade do problema.

Segundo BRUNER (2001:119), a narrativa é um tipo de discurso, “e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio”. A narrativa é justificada quando “conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar”. O universo escolar está sempre cheio de situações inesperadas, difíceis de serem resolvidas. Uma das formas de tentar resolver esse tipo de situação é pedir ajuda a outras pessoas; no caso dos professores, eles normalmente recorrem, como primeira opção, a outros professores. A expectativa é que estes já tenham vivido situações parecidas. Assim, o motivo da narrativa pode ser a resolução do problema inesperado, a eliminação de uma dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o desequilíbrio que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada.

Isso nos leva à outra característica narrativa valiosa para o pesquisador: a centralidade do problema abordado. Para BRUNER (2001:136), “as histórias giram em torno de normas violadas”. Isto coloca o problema no centro da realidade narrativa. Numa discussão de grupo, normalmente as histórias que valem a pena ser contadas e interpretadas surgem a partir de problemas. Sua função principal seria então mostrar por que aquilo é um problema e quais os objetivos do narrador ao relatar esse problema: encontrar uma solução, exemplificar determinados comportamentos ou atitudes, provocar reações de estranhamento nos outros membros do grupo. Essa riqueza de possibilidades do discurso narrativo é que apresenta importância para a pesquisa, pois não estamos falando em atos como simples ações mecânicas, mas em relatos pormenorizados, justificados e repletos de intencionalidade e significado. A riqueza desse universo construído a partir de narrativas é que parece poder nos auxiliar a observar o universo docente de forma menos simplista, mecânica e racionalizada.

Ao prestarmos atenção às narrativas produzidas pelos agentes de educação ambiental a partir de um coletivo, onde buscam apoio e estabilidade para as suas ações na escola, procuramos, por um lado, identificar suas percepções sobre o contexto de globalização vivido e, por outro lado, a influência deste contexto nas narrativas produzidas naquele coletivo.

Entendemos que a organização em coletivos ou grupos não é determinante para o estabelecimento do diálogo entre agentes. Na Parte II deste capítulo, veremos que a organização de agentes em grupos apenas mantém-se se algumas premissas forem

seguidas e determinados fatores forem levados em conta. Portanto, é necessário mais do que o estabelecimento de narrativas para que um grupo funcione. Em nossa concepção, é necessário compromisso entre os agentes envolvidos naquele coletivo.

Na próxima seção, veremos como as idéias de Hannah Arendt nos ajudam a entender as narrativas que emergem da globalização, a partir do compromisso necessário para a ação participativa. Em nosso entender, essas ações se dão em espaços de intermediação cultural e sociopolítica que são criados a partir da organização da sociedade. Em nosso trabalho, vislumbramos esses espaços nos grupos de educação ambiental.

3. A Revelação do Sujeito no Discurso e na Ação

Segundo ARENDT (2005:188), a pluralidade humana tem um duplo aspecto: igualdade e diferença. Igualdade no sentido de que todos os homens são iguais por pertencerem à mesma espécie e por se distinguirem de tudo que existe (*alteridade*), e diferença porque cada ser humano é único, exercendo na ação e no discurso sua singularidade:

Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa — como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares.

Essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são o modo pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. (ARENDT,

2005:189).

A autora enfatiza assim a ação fundada no discurso como forma de demarcação da atuação humana no mundo. E vai mais além, ao mostrar que a revelação de *quem* faz a ação é que constitui a base do conceito de identidade e do princípio do diálogo:

Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer. (ARENDR, 2005:191).

ARENDR (2005:192) destaca que “esta qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão *com*⁸ outras, isto é, no simples gozo da convivência humana”, e enfatiza a diferença entre *estar com* e *estar pró* ou *contra*. Segundo Arendt, os indivíduos que estão *com* os outros assumem o risco da revelação e produzem convivência, resultando assim em ações com caráter específico e que vão além de uma mera conversa ou de um feito qualquer. Já os indivíduos *pró* ou *contra* os outros estão sempre se escondendo no discurso pois não querem revelar-se, cada qual com seus motivos:

Em tais situações, a ação perde a qualidade através da qual transcende a mera atividade produtiva que, desde a modesta fabricação de objetos de uso até a inspirada criação de obras de arte, é desprovida de outro significado além do que é transmitido pelo produto acabado, e nada pretende mostrar além do que é claramente visível ao fim do processo de produção. Desprovida de um nome, de um quem a ela associado, a ação perde todo sentido, ao passo que a obra de arte conserva sua relevância, quer saibamos ou não o nome do autor. (ARENDR, 2005:193).

8 Grifo da autora.

Arendt quer mostrar aqui a diferença, já descrita por Aristóteles (CARR & KEMMIS, 1986), entre uma ação que tem como finalidade um produto (*poietike*) e uma ação que tem como finalidade a própria ação (*praxis*). Na *poietike*, não importa quem conduz o trabalho, o que importa é o produto resultante do mesmo. A racionalidade por trás dessa atividade produtiva é uma *racionalidade técnica*, com objetivos pragmáticos e finalistas. Já na *práxis*, como a ação tem um fim em si mesma, esta é regida por uma *racionalidade prática*, que justifica a ação. Neste caso, importa *quem* fez a ação, pois são os seus argumentos que fundamentam a ação praticada e que distinguem essa ação de outras ações quaisquer, situando o ator da ação no *mundo da vida* e na sua relação com os homens.

Ao ressaltar as diferenças entre estar *com* os outros e *pró* ou *contra* os outros, Arendt chama nossa atenção para o *dialogar*, práxis que revela o sujeito do discurso no sentido de desvelar o que está por trás do discurso e da pretendida ação justificada, o que não acontece na conversa. No diálogo, a exposição dos sujeitos é condição básica:

A ação e o discurso ocorrem entre os homens, na medida em que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente mesmo quando o seu conteúdo é exclusivamente 'objetivo', voltado para o mundo das coisas no qual os homens se movem, mundo este que se interpõe entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. (ARENDR, 2005:195).

Neste discurso que ocorre *com* os outros e *entre* os homens e que aqui chamamos *diálogo*, destaca-se a figura do interlocutor como parte insubstituível do processo. A

esse interlocutor, que podemos designar como o *outro* do processo, cabe o papel de garantir o diálogo. Vários autores têm estudado a importância da figura do outro em processos que envolvem o uso da racionalidade prática. FENSTERMACHER & RICHARDSON (1993:111), por exemplo, desenvolveram a noção do *outro* como elemento na construção dos argumentos práticos no ensino, e para isso citam os filósofos da teoria crítica Habermas e Gadamer que, segundo os autores, “enfatizaram a importância da conversação e do diálogo no desenvolvimento do entendimento humano e na promoção da conduta ética”. Também chamam atenção para o trabalho de Paulo Freire, que enfatiza o papel do diálogo no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Dentro desta perspectiva, procuramos, em nosso trabalho, localizar agentes de educação ambiental que, além de fazerem bem seu papel profissional sem esquecerem seu papel social, estivessem reunidos em grupos onde o diálogo tornasse possível porque as pessoas estão *com* as outras. Dessa forma, procurávamos garantir a produção de narrativas a partir de uma racionalidade mais prática do que técnica, visando a definição, pelo grupo, de estratégias para a implementação de ações participativas.

4. Identidades e Diferenças Constituindo a Sociedade no Mundo Globalizado

Boaventura de Sousa Santos diz que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Assim, ele enfatiza que a identidade e a diferença marcam aqueles que se

constituem perante os fenômenos da globalização. Ao travarem diálogo nos espaços criados como meio oportuno de discussão dos temas emergentes da globalização, os atores não-hegemônicos desse processo podem transformar a diferença em diversidade, ressaltando o respeito e a tolerância entre eles. Ao multiplicarem esses espaços, são capazes de mostrar a força da organização social, o que os classificaria como “diferentes” em meio às adequações hegemônicas também características da globalização.

Não há como entender a complexidade desses processos sem ouvir as narrativas dos envolvidos, já que é a partir delas que a ação dos mesmos vai se constituir, se fundamentar. E, dentro deste quadro, é importante entender essas narrativas a partir da presença de um outro, que é — ao mesmo tempo — igual e diferente. Por estar envolvido com o mesmo objeto de atuação social, o outro é igual a mim. Mas ao falar desse objeto de outra posição, ou seja, de outra área ou lugar de atuação, esse outro é o meu diferente. O que permite esse diálogo é a busca por um entendimento mais crítico, coletivo e solidário.

Para entender os fenômenos da globalização a partir de uma *racionalidade prática* ou *interculturalmente compartilhada*, é preciso portanto perceber que hoje vivemos num mundo onde as certezas são um obstáculo à compreensão de seu funcionamento. Por exemplo, é cada vez mais difícil encontrar relações de causa e efeito entre os erros cometidos e os conseqüentes danos que surgem nesses processos. Os saberes em rede, a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, o diálogo e a ética aparecem então como elementos cada vez mais necessários para se entender o

mundo globalizado de hoje e seus fenômenos intercorrentes. Derivam daí as discussões e o uso cada vez mais freqüente dos conceitos de cooperação, tolerância, respeito às diferenças e construção coletiva de valores em uma sociedade que vai lidar, de forma complexa, com as várias dimensões da globalização.

Na Parte II deste capítulo, procuraremos mostrar como a configuração de grupos têm auxiliado os agentes sociais — em destaque, os professores — a construir essas outras formas de se lidar com o contexto de globalização. Para isso, iniciaremos a Parte II com a construção de nosso conceito de *grupo*, assim como da dinâmica que construímos para entender como os agentes se organizam dentro dessa configuração e, a partir daí, estabelecem objetivos, metas, tarefas e atividades — ou seja, partem para a ação.

Parte II

1. Definindo “grupos”

Um grupo é mais do que uma reunião de pessoas. Para o estabelecimento de um grupo, as pessoas que o compõe devem possuir características em comum.

Os integrantes de um grupo se reúnem em torno de algo — um líder, um objeto, uma tarefa ou desafio — que os mantém unidos, pois esse “algo” é alvo do interesse de todos.

Enquanto possuírem interesses em comum, os membros do grupo permanecem a ele ligados. A coesão entre seus componentes é, portanto, o que mantém a estabilidade de um grupo.

Entretanto, essa estabilidade é o que aparece aos outros. Internamente, a manutenção de um grupo depende de processos bastante complexos. Apesar de representarem uma entidade coletiva, os membros de um grupo devem manter sua individualidade. Se por um lado a adesão ao grupo é causada por uma identificação entre os componentes – afinal de contas, são pessoas que têm interesses em comum -, por outro lado a participação no grupo prescinde de singularidade, levando à atuação coletiva:

Como condição para a existência de um grupo é mister que haja “algo compartilhado” e que este “algo” não dizime as necessidades individuais ou descaracterize as singularidades que o constituem. (...) O grupo é tanto um espaço de conjunção de singularidades, instância que remete à diversidade de sujeitos, quanto do compartilhado, elo de ligação da pluralidade. (ZANELLA & PEREIRA, 2001:107).

A pluralidade e a diversidade presentes no grupo acabam por aproximar diferentemente seus componentes, formando uma rede de relações que permite a esses sujeitos se organizarem coletivamente. Essa organização não é sempre harmônica, nem tampouco consensual. Ela é composta também por conflitos e embates entre os membros do grupo.

Essa visão geral do processo é muito importante quando observamos os grupos de uma maneira não idealizada, onde a coesão entre seus membros considera as

diferenças que existem entre eles, sem a pretensão de silenciá-las:

O grupo também pode ser visto como um lugar onde as pessoas mostram suas diferenças. Onde as relações de poder estão presentes e perpassam as decisões cotidianas, onde o conflito é inerente ao processo de relações que se estabelece. Onde há uma convivência do diferente, do plural.. Não como um movimento de defesa das minorias mas num movimento de cada um e de todos procurando discutir suas idéias com o(s) outro(s). Num confronto de idéias, buscando conciliar *apenas* o conciliável, deixando claro as individualidades, o diferente. A importância de afirmar que as pessoas são diferentes, pensam de maneira diferente porque possuem valores diferentes, mas que podem produzir juntas o seu processo grupal. (CARLOS, 1998:202) (grifo do autor).

Identificamos assim duas perspectivas na formação de grupos:

1ª – Pela motivação em ter por perto pessoas que compartilham algo em comum,

grupos são resultado de uma coesão entre os membros;

2ª – Nos grupos, há a formação de uma rede de relações entre seus membros,

através da identificação que ocorre entre eles; ou seja, *a participação em um grupo resulta numa coesão entre os membros.*

A primeira perspectiva apresenta coesão na entrada (motivação), devido a objetivos e propósitos em comum. A segunda perspectiva apresenta coesão na saída, manifestada pelo sentimento de identidade.

1.1. O Grupo é resultado de uma coesão

Já vimos que a participação em um grupo é causada pelo compartilhamento de algo: um líder, um objetivo, uma tarefa ou desafio. Na perspectiva que apresentamos agora, este “algo” é o que motiva os participantes de um grupo a estarem juntos, e é

devido a esta motivação que o grupo é formado. Terminada a tarefa, ou cumprido o objetivo a que se propuseram, cessa a motivação e, geralmente, o grupo é desfeito.

Nesse tipo de grupo, a presença de um líder ajuda no controle do cumprimento das metas e tarefas. E apesar de haver uma produção coletiva (ZANELLA & PEREIRA, 2001), a interação que ocorre entre os membros do grupo busca mais um aumento dessa produtividade do que uma identificação entre os membros.

Isto se deve às relações de poder que permeiam o trabalho em grupo e que causam diferentes oportunidades aos membros para “propor, julgar e decidir o trabalho, reforçada pela tendência, por parte de alguns profissionais, em reiterar as relações assimétricas de subordinação”, o que constitui um importante obstáculo à prática comunicativa. (SILVA & TRAD, 2005:37). Acreditamos que essa perspectiva na formação dos grupos apresenta uma tendência a privilegiar a razão instrumental em situações onde deveria predominar a *ação comunicativa* (HABERMAS, 1981). Ou seja, a discussão coletiva sobre os objetivos do grupo e tarefas relacionadas é sobreposta por uma interação protocolar entre os membros, cujo objetivo principal é conferir o entendimento de ordens e tarefas — demandadas e cumpridas.

1.2. A Participação no Grupo resulta em coesão

A reunião de pessoas que tem o mesmo objetivo forma um grupo, e a motivação da busca os mantém unidos. Entretanto, o fim da busca é o decreto do fim do grupo, a menos que existam outros fatores de união entre seus membros.

O estabelecimento de vínculos entre os participantes de um grupo e o enfrentamento dos conflitos que surgem em seu interior colaboram na construção de um trabalho coletivo (CUNHA, 2003). Nesta perspectiva, a *coesão se dá a partir* da construção dessas relações...

(...) relações vão sendo construídas, elaboradas, amadurecidas. Há um cuidado a se tomar quando se idealiza um bloco de sujeitos com idéias homogêneas, como se os sujeitos também o fossem. Essa condição é tratada como inatingível, um desejo irrealizável, se pensado diante do que se pode considerar o elemento rico de um grupo que preserve e saiba conviver com a diversidade, e, ao assumi-la, colocar o lugar do conflito como necessário, como importante para que consiga viver em grupo, trabalhar em grupo. (CUNHA, 2003:64-65).

... e da identificação que ocorre entre os membros do grupo:

O diálogo está presente nessa rede, o olhar o outro, a procura, a espera, a troca, a ajuda, a paciência e a ligeireza com o outro e com seus tempos, com a ocupação e mobilidade espacial de cada um e, sobretudo, na possibilidade de criar-se e perceber-se parte desse corpo, incorporar-se à equipe. (CUNHA, 2003:216).

Dessa forma, apresentam-se duas dimensões que geram coesão entre os membros de um grupo: uma dimensão *pessoal*, a partir da **interação** entre os componentes; e uma dimensão *coletiva*, que parte da **articulação** que leva à ação grupal.

A **interação** entre aqueles que compõem o grupo considera suas subjetividades e diferenças individuais como características que contribuem para a produção do "grupo em si". De modo análogo, esse movimento acaba modificando também os sujeitos que ali interagem. Nessa rede de relações, os sujeitos *produzem o grupo* e

isso os permite se organizarem coletivamente. Assim, o grupo pode ser definido não só pela interdependência entre indivíduos, mas também pela produção coletiva que essa interdependência impulsiona.

Para Zanella & Pereira, as *produções coletivas* de um grupo emergem das relações ali estabelecidas, levando em consideração o que é ensejado e que se realiza por meio do próprio grupo. Para essas autoras,

a produção de um coletivo se faz à medida em que (sic) todos interagem e negociam visando o interesse em comum, sendo este definido/acordado pelos próprios sujeitos que, por sua vez, não se eclipsam: o coletivo é produzido concomitantemente pelas singularidades que o produzem. (ZANELLA & PEREIRA, 2001:112)

Com esta colocação, procuramos sinalizar que defendemos que a **articulação** nasce da **interação** entre os sujeitos e da definição de tarefas ou objetivos comuns ao grupo como um todo.

Defendemos a interação grupal como uma prática comunicativa, importante para a construção intersubjetiva dos conhecimentos, dos saberes coletivos, mas também do entendimento da tarefa e do estabelecimento dos objetivos do grupo. A interação que acontece entre os membros do grupo através da comunicação que se dá entre um e outro sujeito, prescinde da cooperação para acontecer. É necessário se colocar no lugar de quem fala, para entender seus motivos e argumentações. Da mesma forma, deve-se demonstrar aprovação ou reprovação à fala do outro através da contra-argumentação. No caso de discordância, é necessário deixar claro o porquê

da reprovação para que o outro possa se defender. Nessa negociação de significados, vai-se construindo a interação entre os sujeitos do grupo.

Percebemos assim que a **interação** e a **articulação** funcionam como fatores que promovem a produção grupal, e que a **articulação** depende da *interação entre os membros do grupo*. A **interação**, para nós, está ligada aos seguintes critérios: estabelecimento de diálogo entre os membros do grupo (*prática comunicativa*); construção de vínculos entre esses sujeitos (*interação afetiva*); clareza do papel social do grupo e do seu papel individual, enquanto membro do grupo. A partir desse tipo de *interação*, estabelece-se a **articulação**, que proporciona o *cumprimento de tarefas, visando uma ação conjunta previamente acordada e estabelecida*.

Ao definirmos nossa busca por agentes da educação ambiental reunidos em grupos, procurávamos aqueles grupos caracterizados por processos permanentes de interação e articulação entre os membros, sem que suas subjetividades estivessem silenciadas.

Todas as vezes que grupos com esse perfil eram encontrados, deixávamos clara nossa concepção e estratégia de pesquisa. Entretanto, em nossa busca, também tivemos notícia de grupos que já haviam se desfeito, e outros que articulavam-se apenas no cumprimento de tarefas transitórias.

Pela importância dos processos de interação e articulação na configuração dos grupos, optamos por buscar categorias através das quais pudéssemos analisar esses

processos de forma mais crítica e menos técnica. Nessa busca, chegamos aos conceitos de **ação** e de **trabalho**, desenvolvidos por Hannah Arendt em seu livro “A Condição Humana”, lançado em 1958. Na próxima seção, veremos como esses conceitos nos ajudam a analisar os grupos dentro do referencial que construímos nesta pesquisa.

2. Interação e Articulação Grupal gerando Trabalho e Ação

O espaço da aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação (...). Sua peculiaridade reside no fato de que, ao contrário dos espaços fabricados por nossas mãos, não sobrevive à realidade do movimento que lhe deu origem, mas desaparece não só com a dispersão dos homens — como no caso de grandes catástrofes que destroem o corpo político —, mas também com o desaparecimento ou suspensão das próprias atividades. Onde quer que os homens se reúnam, esse espaço existe potencialmente; mas só potencialmente, não necessariamente nem para sempre. (ARENDR, 2005:211-212).

Colocamos aqui esse trecho do texto de Hannah Arendt na tentativa de aprofundar a reflexão sobre os conceitos presentes no seu trabalho (em particular, naqueles desenvolvidos por ela em “A Condição Humana”), com vistas a aprimorar o conceito de *grupo* que construímos. No trecho citado, a autora define o “espaço da aparência”, local onde os homens se encontram quando estabelecem diálogo, visando a sua ação no mundo. Mais à frente vamos falar sobre a importância da ação (e também do trabalho) na obra de Hannah Arendt, mas por hora vamos nos deter na comparação entre o que a autora define como “espaço da aparência” e a nossa definição de *grupo*.

Para ARENDR (2005:211), “a realidade do mundo é garantida pela presença dos

outros". O espaço da aparência seria, portanto, o local "no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas ou inanimadas".

Essa "aparência explícita" funda-se no discurso e na ação que acontece entre os homens. Para a autora, "os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos". (ARENDR, 2005:12).

Este movimento mantém aquele espaço vivo, pulsante. Ao se dispersarem os homens, desfaz-se esse espaço. Ao esgotarem-se as tarefas e atividades ali propostas, esgota-se também a sua função como espaço do encontro, da produção e da ação.

Essa configuração aproxima-se bastante da dinâmica que para nós caracteriza os grupos: locais criados a partir dos seus membros, e que funcionam conforme as demandas e objetivos por eles estabelecidos; locais de encontro, produção e ação entre os homens. Em capítulo anterior, defendemos sua configuração a partir de uma lógica que prescinde da organização em coletividade não só para funcionar, como também para produzir e pensar novas soluções, que levem em conta o caráter eminentemente complexo da sociedade em que vivemos. Entretanto, entendemos que os grupos não são a única forma de organização social, nem temos o objetivo de considerá-los como a forma ideal. Mas, por sua fluidez e fugacidade, consideramos esta uma configuração interessante e importante de ser estudada dentro do modelo que propomos nesta pesquisa.

A aproximação com o trabalho de Arendt traz outras contribuições para o nosso modelo de grupos como “novos espaços de intermediação cultural e sociopolítica” (GARCÍA CANCLINI, 2003). Interessa-nos principalmente os conceitos de *trabalho* e de *ação* desenvolvidos pela autora. Para Arendt, a condição humana está amparada por três tipos de atividades: labor, trabalho e ação. O labor é caracterizado pelas atividades humanas que visam a manutenção da vida. Ao nosso ver, é a *condição biológica* da existência. O trabalho visa a produção de algo, e envolve normalmente a transformação física que dá origem a um produto: é a *condição técnica*. Já a ação é a *condição política* da existência humana:

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar; seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. (...) Trata-se de um início que difere do início do mundo; não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. (ARENDDT, 2005:189-190).

A possibilidade de construir o novo é a possibilidade de se ver além do limite estabelecido. É o *inédito-viável* (FREIRE, 1978:110), conceito-chave para a educação política de Paulo Freire: a ação libertadora que se torna passível de ser conduzida pelos homens a partir do momento que vislumbram que uma situação-limite pode ser superada. Por isso, aquele que inicia a ação — que vê além — é, para Hannah Arendt, o iniciador. E não “autor”, já que seria impossível prever as conseqüências da ação — e, portanto, ninguém pode chamar para si a autoria da mesma (ARENDDT,

2005).

Por sua imprevisibilidade, a ação traz em si a possibilidade infinita do novo, mas também do renascimento. Apesar disso, a ação, para Hannah Arendt, não é algo inconstituinte. Ela acontece *entre* os homens, e seu estabelecimento a partir do discurso provoca a revelação dos sujeitos que dela participam.

A condição *sine qua non* de acontecer *entre* os homens, mostra que a ação é eminentemente coletiva, o que aproxima mais ainda este conceito da configuração de grupos aqui apresentada:

... A ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam tanto da circunvizinhança de outros quanto a fabricação necessita da circunvizinhança da natureza, da qual obtém matéria-prima, e do mundo, onde coloca o produto acabado. A fabricação é circundada pelo mundo e está em permanente contato com ele; a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela. (ARENDR, 2005:201).

Aproveitando a comparação feita pela autora entre a ação e o trabalho, cabe esclarecer que, para Arendt, o produto do trabalho não precisa ser *consumido*; ele precisa ser útil e *durável*:

É esta durabilidade que empresta às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, a "objetividade" que as faz resistir (...) e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades de seus fabricantes e usuários. (ARENDR, 2005:150).

O produto do trabalho funciona como um contraponto da posição do homem no

mundo, ou seja, da sua subjetividade e finitude. A durabilidade conferida aos objetos, a partir do trabalho realizado pelo homem sobre a matéria-prima, é uma tentativa de potencializar a permanência humana na Terra. O exemplo maior disso é a produção de obras de arte, que não são feitas para manipulação ou consumo, mas sim para durarem o maior tempo possível.

Assim, o trabalho é uma realização que traz objetividade à presença subjetiva do homem na Terra. Esta presença que, de acordo com Hannah Arendt, só se torna *permanência* na ação que acontece *entre* os homens.

Estar em grupo é construir o “espaço da aparência” e assim gerar *permanência* no mundo. A produção grupal, ao gestar o próprio grupo, modifica os sujeitos que dele fazem parte e ali **interagem**. Esse processo conduz à **articulação** das ações do grupo, que visam a construção de um **trabalho** coletivo (tarefa) ou de uma **ação** política que esteja de acordo com os objetivos construídos pelo grupo.

Nossa hipótese é que a participação voluntária de professores em grupos de educação ambiental acontece na perspectiva do **trabalho**, mas sua atuação na coletividade do grupo ao qual pertencem leva à *ação* – no sentido *arendtiano* do termo. Portanto, a **interação** e a **articulação**, que consideramos características do processo grupal, geram **trabalho** e **ação**. Estes, de forma complementar, colocam o grupo num constante repensar da sua *permanência*, como condição *técnica* e *política* de existência.

Na próxima seção, falaremos sobre o delineamento metodológico deste trabalho, que culminou com a escolha de um grupo para análise dos processos de percepção da globalização e estabelecimento da ação: o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha.

Parte III

1. Delineamento Metodológico

Ao definirmos nossa opção pelo estudo de grupos de educação ambiental compostos por professores da educação básica - entre outros profissionais -, passamos a anunciar essa busca e a elaborar uma estratégia metodológica para a pesquisa. Em 2004, fizemos um levantamento inicial dos grupos existentes no Brasil durante o V Fórum de Educação Ambiental, em Goiânia (MENDES & VAZ, 2005). Com um questionário, distribuído aos participantes do Fórum, conseguimos uma lista de mais de 60 grupos de educação ambiental, distribuídos por todas as regiões do Brasil, em que havia professores entre os seus componentes.

Baseados neste levantamento, iniciamos um mapeamento dos grupos via sítios de busca na Internet, usando como palavras-chave os nomes dos grupos, fornecidos pelos respondentes ao questionário. Feito esse mapeamento, começamos a estabelecer contato via e-mail com os representantes dos grupos mapeados.

Durante o mapeamento, identificamos outros grupos, inclusive através de colegas da

área. Esses outros grupos foram sendo incorporados ao mapeamento e seus representantes também foram contatados via e-mail. Na ocasião, procuramos deixar clara nossa proposta de pesquisa, enviando no corpo do e-mail um texto com os referenciais teórico-metodológicos do trabalho. Os grupos que responderam positivamente à nossa consulta⁹, inclusive colocando-se à disposição para participar da pesquisa, foram escolhidos para uma possível visita exploratória - que acabou ocorrendo em 2 dos 5 grupos selecionados. Dos grupos visitados, optamos por trabalhar com o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha, localizado na cidade de Belo Horizonte, MG.

Nesta tese de doutoramento, esse grupo é, portanto, considerado um exemplar da categoria de grupos de educação ambiental que incluem professores da educação básica. Ao descrevê-lo densamente e dar atenção especial à sua dimensão discursiva, debatemos questões mais abrangentes, exatamente porque o grupo discute questões relativas à educação ambiental que consideramos cruciais para uma visão complexa da sociedade. Assim, ao entendermos como esses profissionais que compõem o grupo percebem a globalização e articulam estratégias de ação sócioambientais que envolvem o espaço escolar, abre-se a possibilidade de visitarmos questões teórico-práticas que sinalizam novas possibilidades de transformação da realidade.

Passamos, portanto, à apresentação do grupo pesquisado.

⁹ A saber: Grupo GAMA (Alto Paraíso, Goiás); Grupo de Educação Ambiental da UEPB (João Pessoa, PB); Grupo Ecopedagogia - Instituto Paulo Freire (São Paulo, SP); Centro de Ecologia Integral – CEI (Belo Horizonte, MG); e Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha (Belo Horizonte, MG). Nos dois últimos, realizamos uma visita exploratória.

2. Apresentação da Amostra: o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a região da Pampulha ocupa uma extensão territorial de 33 km², possuindo 140 mil habitantes distribuídos em 43 bairros e 17 vilas (favelas). Em termos relativos, a região ocupa 10% dos 331 km² de extensão territorial da cidade e possui cerca de 6% de seus 2.412.937 habitantes. Segundo o site da PBH, a Pampulha é a região de Belo Horizonte onde se observa, mais claramente, um contraste social¹⁰. Basta dizer que, enquanto há 7.290 habitantes por quilômetro quadrado na cidade, nessa região há 4.240 hab/km².

Na Pampulha encontramos o Conjunto Arquitetônico da Lagoa da Pampulha; a Fundação Zoobotânica; o campus da UFMG; e o aeroporto da Pampulha, entre outras atrações turísticas e culturais. É também uma região estratificada em diversos níveis sócio-econômicos, variando desde o padrão muito baixo até muito alto. Entretanto, a grande maioria da população, cerca de 70%, encontra-se nas faixas de renda baixa e muito baixa. A situação social dessa população agravou-se pela precariedade do saneamento básico. Cerca de 30% da área não possui rede de coleta de esgotos e aproximadamente 20% não é atendida com coleta regular de lixo. Os índices de qualidade de vida urbana (IQVU) encontram-se, em 90% da área da Pampulha, abaixo do padrão médio do município (dados relativos ao censo de

¹⁰ Para maiores informações sobre o contraste social existente na região da Pampulha, ver a reportagem de Paulo Henrique Lobato para o jornal Estado de Minas: “Lixo e Luxo Convivem na Região da Lagoa da Pampulha”, disponível em http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2008/08/03/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=74147/em_noticia_interna.shtml.

1998).

O grupo de educação ambiental da Pampulha, atualmente denominado Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha, é formado na sua maioria por representantes de instituições direta ou indiretamente ligadas à Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e que atuam na região da Pampulha. Esses representantes formam um grupo heterogêneo de 45 pessoas que se revezam nas reuniões do grupo. Estas acontecem uma vez por mês, na sede do Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha – uma associação civil comunitária que recebe apoio do governo.

Entre os representantes, encontramos pessoas ligadas aos órgãos vinculados diretamente ao núcleo gestor do grupo: a Secretaria de Administração Regional Municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Superintendência de Limpeza Urbana (SLU) e o Centro de Educação e Mobilização Ambiental da Pampulha (CEMAP). A composição majoritária é de professores, muitos deles representantes de escolas públicas e privadas do entorno da Lagoa. Das 12 escolas públicas pertencentes à Regional Pampulha da SMED, 9 delas possuem representante no grupo.

Apesar da frequência não ser obrigatória, outras pessoas que se interessam pela temática da educação ambiental também participam do grupo, e entre estas encontramos representantes de outros setores da PBH (Zoonoses, Obras, Projetos Especiais, etc), lideranças comunitárias, pesquisadores ligados à universidade (UFMG) e pessoas ligadas a ONGs e outras entidades civis que trabalham na região

da Pampulha.

Dinâmica

O grupo se reúne uma vez por mês. O número de participantes gira em torno de 15 pessoas por reunião. As reuniões seguem sempre a seguinte dinâmica: a primeira parte da reunião é de informes gerais e notícias que interessam ao grupo; depois, discute-se um tema específico ou a organização de alguma ação programada; e ao final, é promovida uma vivência ou atividade coletiva. Essa atividade é precedida de um lanche, para o qual todos contribuem trazendo algo de comer ou beber. O lanche é um momento importante para o grupo, pois permite a união e interação entre membros e convidados.

As vivências ou atividades coletivas costumam ser combinadas de uma reunião para outra, assim como o tema ou atividade a ser discutida. Entretanto, demandas de urgência costumam aparecer e são usualmente acolhidas pelo grupo.

A reunião é geralmente conduzida pelos coordenadores, mas qualquer membro pode se oferecer ou ser chamado para conduzir uma ou mais atividades. Os temas discutidos podem ser de cunho teórico (textos curtos, capítulos de livro, artigos ou reportagens) ou relativos à dinâmica do grupo. Nesse aspecto, cabem notícias ambientais gerais ou diretamente relacionadas à Pampulha, assim como deliberações da PBH ou da própria SMED que envolvem o grupo e seus espaços de atuação. Propostas do núcleo gestor ou de outros membros do grupo, relativas à atuação do

mesmo, também são colocadas em debate nesse momento.

As vivências coletivas no fim da reunião geralmente são conduzidas pelo membro que a propôs. Essa proposição é espontânea e normalmente parte do próprio proponente, que julga aquela atividade pertinente para o momento vivido pelo grupo. Entretanto, ela pode basear-se simplesmente no desejo de compartilhar algo aprendido e que é considerado interessante. É importante destacar que nessa parte da reunião é necessária a adesão de todos às atividades propostas. Muitas vezes, esta adesão demanda atenção e trabalho coletivo no cumprimento de uma tarefa. As vivências são mais contemplativas e voltam-se para a reflexão individual e coletiva. Já as atividades geralmente demandam movimento, concentração, e agilidade de pensamento. Ao final, ocorre uma socialização dos significados daquele momento para cada membro do grupo.

No próximo capítulo, caracterizaremos o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha com base em seu estatuto (vinculação e objetivos) e documentos. Também veremos como os processos de **interação** e **articulação** têm ocorrido entre seus integrantes, analisando esses processos a partir das categorias de **trabalho** e **ação** propostas por Hannah Arendt.

Capítulo 3

Parte I - Caracterização dos Dados

Nesta primeira parte do capítulo, mostraremos como as informações coletadas nos ajudam a delinear contexto e história do grupo, através dos seus precedentes, seu estatuto e suas relações sociais. Essas informações foram obtidas através de: entrevista com líderes do grupo; entrevista com um professor que já participou do grupo; registro em áudio das reuniões do grupo durante o ano de 2007; e através da análise dos documentos produzidos pelo grupo entre março de 2006 e fevereiro de 2007.

As falas citadas ao longo da Parte I deste Capítulo foram retiradas das entrevistas realizadas por nós. A seguir, falamos brevemente sobre cada um dos entrevistados.

Vera Vieira, professora da rede pública de ensino de Belo Horizonte, trabalhou na Gerência de Educação da Regional da Prefeitura de Belo Horizonte e foi coordenadora do Grupo de Educação Ambiental da Pampulha durante os anos de 2005 e 2006. Ela deixa o grupo em 2007, para assumir a direção de uma das escolas da rede.

Artur Celso Filho, professor da rede pública de ensino de Belo Horizonte, foi coordenador do Centro de Educação e Mobilização Ambiental da Pampulha (CEMAP) que, a partir de 2004, passou a integrar o núcleo gestor do Grupo de Educação

Socioambiental da Pampulha. Atualmente, representa também o Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha dentro deste mesmo núcleo gestor.

O professor **José Luís Horta Machado**, com aproximadamente 8 anos de profissão entrou para a prefeitura municipal de Belo Horizonte e, ao mesmo tempo, passou a freqüentar o Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha, que mais tarde veio a compor o Grupo de Educação Socioambiental da Pampulha. Neste grupo, ele representou sua escola (E.M. José Madureira Horta) durante aproximadamente 3 anos seguidos.

1. Precedentes: contexto e momentos marcantes na história do grupo

Surgimento

O grupo de educação ambiental da Pampulha começou a se reunir em 2002, depois de um seminário promovido pela prefeitura de BH junto às escolas, denominado “Construindo Parcerias”. O objetivo do seminário era organizar um “planejamento participativo” das ações da Gerência de Educação da região da Pampulha. Segundo a professora Vera Vieira:

uma das discussões que surge como demanda é relativa às questões ambientais. É aí que começa esse grupo de educação ambiental, assim como outros grupos tentaram se constituir a partir desse planejamento participativo com as escolas. Então, no grupo de matemática, tinha o projeto “Meu amigo, meu vizinho”, que

era de correspondência entre as escolas. E tinha esse grupo de educação ambiental. E aí o grupo começou a ter professores representantes das escolas.

No começo, as questões que mais mobilizavam os professores eram relativas ao lixo e à reciclagem. Por isso, a primeira parceria feita pelo grupo foi com a SLU. Segundo Vera, nessa época...

...existia uma "onda" nas escolas de projetos de reciclagem de lixo. Às vezes, a escola ficava o ano inteiro trabalhando um projeto com os alunos, mas mais no campo do conhecimento. É muito mais difícil fazer projetos de ação mesmo. E, com isso, o grupo começou: trabalhava com os professores a visita ao aterro sanitário da SLU, fazia oficinas lá com o grupo de professores sobre a questão do lixo (...). E o fato é que, daqueles projetos, daquelas frentes que a gente assumia para além das escolas, a frente da educação ambiental foi a que permaneceu.

O surgimento de um grupo disposto a fomentar e discutir questões ambientais ligadas à Pampulha aconteceu num momento em que várias entidades promoviam, isoladamente, atividades de revitalização desse espaço¹¹. A partir de 2003, portanto, o Grupo passou a aglutinar informações sobre as atividades promovidas por essas instituições. Nesse momento, a função do grupo era facilitar o trabalho dos professores da Regional Pampulha, que procuravam atividades a serem realizadas com seus alunos que abordassem a questão ambiental, utilizando a região que circunda as escolas. Ainda segundo Vera:

Porque Belo Horizonte tem várias iniciativas de trabalhos em educação ambiental, de trabalhos com o ambiente. E o que acontecia, e o que ainda acontece, às vezes, é a dificuldade de obter informações, da informação chegar na escola claramente, da escola entender qual o princípio de trabalho desse ou daquele órgão em relação às questões ambientais. Então, os professores colocavam muito

¹¹ De acordo com Artur Celso Filho (*comunicação pessoal*), aconteciam atividades promovidas pelo CEMAP (Centro de Educação e Mobilização Ambiental da Pampulha), pela SLU/Pampulha, pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e pelo Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha, no âmbito do Programa de Recuperação e Desenvolvimento Ambiental da Bacia da Pampulha (PROPAM).

essas dificuldades. E, dentro da própria Pampulha, vários grupos fazendo trabalhos em educação ambiental, justamente porque a Pampulha já tem, parece que tem todo um apelo natural. Pela própria questão da Lagoa.

Momentos Marcantes

A partir de 2004, a centralização de informações acabou se desenvolvendo numa parceria entre as instituições ali representadas. Para Artur Celso Filho, que tem participado do núcleo gestor do grupo desde então, esse foi um passo significativo na história do grupo:

De certa forma, a gente conseguiu convergir muita coisa pra esse grupo. É um mérito que esse grupo conseguiu. Porque no caso, por exemplo, do Centro de Educação Ambiental da Pampulha, que é o CEMAP, a gente tinha uma ação em princípio voltada pra cidade. Porque a Pampulha é um patrimônio da cidade. E precisava ser consolidada a questão do projeto PROPAM, que é o Programa de Recuperação e Desenvolvimento Ambiental da Bacia Hidrográfica da Pampulha. Então, depois que esse programa foi consolidado, que ele foi mostrado pra cidade, que vieram escolas da cidade toda e até mesmo de outras cidades da região metropolitana conhecer, ele focou mais o trabalho na Bacia da Pampulha mesmo. Por quê? É na perspectiva de ver maior retorno da melhoria das condições ambientais da bacia. O que estrategicamente... é correto. Porque se você pulveriza, você vai demorar mais tempo pra ver o resultado efetivo. E é interessante que esse grupo hoje trabalha com a perspectiva de bacia hidrográfica, mas tem outras perspectivas. Ele já é mais abrangente. Ele consegue avançar pra outros campos até que o CEMAP e o Consórcio não avançam por conta de limitações institucionais.

Essa abrangência se reflete, por exemplo, no trabalho integrado feito com as escolas da região, denominado "Circuito Ambiental da Pampulha". Nesse circuito, os alunos são recebidos na sede do Consórcio para atividades lúdicas de educação ambiental, e depois visitam áreas preservadas e áreas degradadas da Lagoa, para visualizarem a ligação da bacia hidrográfica com seu dia-a-dia. Durante a realização do trabalho

com as escolas, no âmbito do Circuito Ambiental da Pampulha, um desafio surgiu: trabalhar com o público da educação infantil, principalmente aquele atendido pelas creches da região:

Vera – Nós temos uma articulação com a secretaria municipal de educação central que fornece os ônibus pra que as nossas 12 escolas e as 12 creches possam trazer os alunos aqui. Você veja, hoje é uma creche que vem. Trazendo as crianças.

Artur – A questão da educação ambiental na educação infantil é uma novidade.

Vera – É uma novidade para o Consórcio e o CEMAP porque, nessa articulação com a Educação, vimos a necessidade de trazer as creches pra questão ambiental, até porque no acompanhamento nós soubemos que muitas escolas de educação infantil tinham ações em educação ambiental. Então a gente trouxe as creches pra discussão e, como tem o Circuito, a gente incluiu as creches nesse circuito. Aí o próprio Consórcio e o CEMAP tiveram que construir... Estão tendo que construir instrumentos pra dialogar com as crianças pequenas.

Artur – E, de fato, havia uma lacuna na formação da questão de educação ambiental infantil. Não tem quem faça, entendeu? Pelo menos eu não conheço nenhum outro órgão que faz percepção ambiental pra criança. Não conheço, entendeu? Nós tivemos que aprender fazendo.

Vera – Foi bacana, sentamos ano passado com as creches, pensamos como é que seria esse planejamento do circuito ambiental com os meninos...

Artur – A questão da linguagem, da abordagem. Então, você vê... Você viu aqui hoje, né? Quando os menininhos pequenininhos chegam, você fica desorientado. (risos)

Para os membros da coordenação, a articulação com as instituições mudou não só o foco de ação do grupo, como as próprias ações promovidas pelas instituições individualmente. Essa convergência de objetivos acabou resultando, segundo Vera Vieira, na coordenação conjunta existente hoje:

Eu avalio que, a partir de 2005, a gente foca mais. Esses órgãos gestores, que oferecem ações em EA, tentam também ficar mais próximos. A gente consegue uma aproximação muito grande desses grupos. Inclusive no caso aqui da Pampulha, o Artur, que é do Centro de Educação Ambiental, que agora está inserido aqui no Consórcio, ele planeja tudo junto comigo, e também junto com a

Clarissa, que é da SLU, do setor de Mobilização Social. Algo que não existia antes. Era o Grupo da Educação. Eles participavam, a gente usufruía das atividades que eles proporcionavam, mas a gente não coordenava junto esse grupo.

Com a centralização das atividades, o Grupo de Educação Ambiental da Pampulha passou a ser um ponto de referência com relação às questões ambientais locais, como nos relata a professora Vera:

Na penúltima reunião aparece uma pessoa da comunidade, um rapaz que adotou uma praça aqui do bairro Jaraguá. Ele tinha feito contato conosco no final do ano, sabendo do grupo. Porque foi na Regional pra saber como é que ele podia fazer pra envolver mais as pessoas da comunidade em relação à praça que ele havia adotado. E alguém lá da Regional o encaminhou pra conversar com o grupo, pois uma das possibilidades era articular com alguma escola da região. Então ele me procurou e eu o convidei pra vir pro grupo.

A centralização das atividades a partir do grupo de educação ambiental e a coordenação conjunta proporcionaram que seus membros se voltassem mais para a organização interna do grupo. Com isso, começou-se a investir numa produção própria, não só de ações e atividades, como de documentos de divulgação (cf. ANEXO).

2. Documentos Produzidos

No primeiro semestre de 2006, o grupo divulga um documento intitulado "Grupo de Educação Ambiental da Pampulha". Esse documento, logo de início, anuncia que o grupo tem como objetivo constituir-se como "espaço de formação e articulação das ações de educação ambiental no município, e mais especificamente nas instituições educacionais da Pampulha".

Em seguida, o documento descreve quem são os integrantes do grupo. A palavra “professores” aparece destacada em negrito. O documento também esclarece que encontros mensais “se desdobram em outras ações planejadas pelo grupo ou a convite de parceiros”. Ao final, é citado o apoio da Secretaria Regional Pampulha que, segundo o documento, reconhece esse grupo “como instância de articulação para o desenvolvimento de ações em educação ambiental”.

Ao final de 2006, o grupo produz e divulga um documento mais extenso, onde muda sua denominação de “Grupo de Educação Ambiental da Pampulha” para “Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha”. Neste documento, o objetivo do grupo passa a ser a constituição de um

“espaço contínuo de instrumentalização, sustentação e compartilhamento de experiências voltadas à Educação Sócio-ambiental, intermediando informações e contatos entre a equipe, as escolas e as políticas públicas da Pampulha/da cidade que guardam relação com a questão ambiental.”.

A descrição dos integrantes do grupo passa a fazer parte de uma seção intitulada “Participantes”. Nessa descrição, é retirada a palavra “professores”, que antes aparecia em destaque no texto, restando a denominação “integrantes”.

Uma informação acrescentada neste segundo documento diz respeito à “função do(a) representante da escola/instituição”, que seria “articular as ações de Educação Sócio-ambiental em desenvolvimento na escola/instituição a partir de um diagnóstico da realidade local, da busca de parcerias e da sensibilização da comunidade para a

realização de um projeto coletivo”. Neste ponto também são citadas metodologias e estratégias de trabalho.

Este documento traz ainda uma lista com 22 parcerias, mas boa parte delas aparece nomeada apenas pela sigla. Não há esclarecimentos sobre o papel dessas parcerias na atuação do grupo.

A seção final desse documento, nomeada “Ações Realizadas na Escola/Instituição”, cita as escolas públicas do município de Belo Horizonte que estão envolvidas com o grupo e traz, para cada escola citada, uma lista de projetos/atividades de educação ambiental desenvolvidas.

No primeiro semestre de 2007, outro documento é produzido pelo grupo. Ele difere do documento anterior apenas na parte final. A seção sobre “Ações Realizadas na Escola/Instituição” é retirada e substituída por tópicos que aparecem sob a denominação geral de “Projeto de Educação Sócio-ambiental”. Estes tópicos listam conceitos ou expressões, como “educação sócio-ambiental”, “princípios da ecologia integral”, e também “eixos temáticos”. (cf. ANEXO C).

3. Parcerias Recentes

Uma das evidências de que o grupo de educação ambiental da Pampulha está se consolidando é o histórico de parcerias estabelecidas com outros grupos que trabalham as questões ambientais em Belo Horizonte. Essas parcerias são fruto tanto

da busca de parceiros pelo grupo da Pampulha como pela procura feita a ele por outros grupos. Duas dessas parcerias foram realizadas recentemente: com o Projeto Manuelzão e com o Grupo de Educação Ambiental do Barreiro.

Projeto Manuelzão

O Projeto Manuelzão foi criado em 1997, na Faculdade de Medicina da UFMG, e hoje é uma referência no estado de Minas Gerais com relação a ações ambientais que levam em conta a qualidade de vida das populações locais. Trabalhando o eixo temático "saúde, ambiente e cidadania" em várias vertentes, o Projeto Manuelzão conseguiu o respeito e engajamento tanto do poder público, quanto da iniciativa privada, das instituições de pesquisa, da mídia e das populações locais. Ele mobiliza de forma abrangente escolas do entorno da bacia do Rio das Velhas¹², para um trabalho profundo e contínuo de educação ambiental. Por ser bem sucedido, tornou-se referência entre os professores do grupo de educação ambiental da Pampulha. O professor José Luís, que já foi membro do grupo, relembra essa influência:

A gente começou a fazer um levantamento sócio-ambiental [na escola], estimulado por um projeto que acontece na cidade que é o Projeto Manuelzão. (...) Nós aplicamos o levantamento sócio-ambiental dentro da escola e começamos a perceber uma série de coisas, uma série de questionamentos...

O interesse do Projeto Manuelzão em estabelecer uma parceria com o grupo foi muito bem recebido, como nos conta a professora Vera:

¹² A bacia hidrográfica do Rio das Velhas inclui a maior parte da região metropolitana de BH e mais 50 municípios do estado de Minas Gerais. O Rio das Velhas é o principal manancial de abastecimento de água de BH e também é o maior afluente em extensão do Rio São Francisco (ALVES et al., 2002:115).

O Manuelzão é um grande projeto que tem aqui em Belo Horizonte que trabalha com formação de professores. E aí eles estão... Está se estabelecendo uma parceria mais institucional com a Pampulha, com a Prefeitura de Belo Horizonte. E nós estamos (...) pensando junto com eles como é que a gente pode conciliar o que a gente já faz no grupo, o que o Consórcio já faz nas outras ações dele de educação ambiental e o que o projeto Manuelzão também, que tem ações na educação ambiental, o que ele pode contribuir. Então, é uma tentativa de articulação, porque o Manuelzão entra nas nossas escolas, também.

Atualmente, representantes do Projeto Manuelzão participam das reuniões mensais do grupo da Pampulha e são responsáveis pela troca de informações entre os grupos e pelo estabelecimento de ações e atividades conjuntas.

Grupo de Educação Ambiental da Regional Barreiro

Em agosto de 2007, no Parque das Águas (bairro Barreiro, BH), ocorreu um encontro entre o Grupo de Educação Socioambiental da Pampulha e o Grupo de Educação Ambiental do Barreiro. Este encontro foi mediado por Amarildo Ferreira, representante da SMED tanto no grupo da Pampulha quanto no grupo do Barreiro. O objetivo do encontro era uma primeira troca de experiências entre os grupos.

O Grupo de Educação Ambiental do Barreiro surgiu a partir da idéia de se implantar, dentro do Parque das Águas do Barreiro, um centro de educação ambiental vinculado à bacia do Ribeirão Arrudas¹³, já que uma de suas nascentes encontra-se dentro do Parque. O Parque das Águas do Barreiro, formalmente denominado Parque Municipal Roberto Burle Marx, foi implantado em 1994 na sede da antiga Cidade do Menor,

¹³ O Ribeirão Arrudas faz parte da bacia do Rio das Velhas e, por ocasião da escolha de Belo Horizonte como nova capital do estado de Minas Gerais (em 1893), foi decidido que as águas servidas do município seriam nele lançadas. Com isso, a microbacia do Arrudas tornou-se uma das mais poluídas da bacia do Rio das Velhas e, por extensão, da bacia do Rio São Francisco. (POLIGNANO *et al.*, 2004).

instituição que abrigava crianças e adolescentes em situação de risco social. Após várias lutas da comunidade local, a Cidade do Menor foi desativada, dando lugar a um Centro de Apoio Comunitário. Hoje em dia, além do Centro de Apoio Comunitário e do Centro de Educação Ambiental, o Parque das Águas do Barreiro abriga 2 cooperativas de artesãos e 1 ateliê de artes plásticas, entre outros projetos.

Durante o encontro entre os integrantes dos dois grupos, foi relatado o histórico de cada um dos grupos. Os integrantes do grupo do Barreiro desejavam saber como era a organização e o funcionamento do grupo da Pampulha. Após a troca de informações, houve a iniciativa de um dos membros-fundadores do grupo da Pampulha, o Prof. Artur Celso Filho, de auxiliar o grupo do Barreiro no estabelecimento de ações de educação ambiental que atinjam a comunidade e os empresários do entorno do parque, mas principalmente as escolas da região.

Parte II - Análise dos Dados

Inicialmente, fizemos a leitura das transcrições das gravações. Após uma primeira leitura, foi elaborado um “mapa de eventos” para cada uma das gravações. Nos mapas de eventos, descrevemos cada um dos turnos de fala, identificando-os através da numeração das linhas. Observações relevantes para a análise desses dados foram colocadas ao lado de cada descrição de turno de fala (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Trecho do mapa de eventos da entrevista com os coordenadores do Grupo de EA da Pampulha.

LOCALIZAÇÃO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
124	pergunto se houve algum dilema ou obstáculo importante na história do grupo.	PERGUNTA
124-130	apontam como dificuldade permanente no grupo a "articulação" com as escolas.	aqui me parece que a dificuldade (depois isso é dito de modo mais claro) não é na articulação com as escolas, mas no estabelecimento de um projeto permanente de EA, ou mesmo da manutenção do interesse da comunidade escolar de trabalhar permanentemente com esse tema;
131-143	contam o caso da E. M. Anne Frank, e apontam-na como a mais "articulada" com as ações do grupo.	episódio de trabalho, com indícios de articulação; tb há indícios de ação se considerarmos que o grupo "muda" a escola;
143	Vera sinaliza que o investimento que a escola faz na EA depende de um interesse anteriormente estabelecido.	indica que o professor que participa do grupo já carregava o interesse pelo tema da EA antes mesmo de freqüentar o grupo;

Após a elaboração dos mapas de eventos, foram feitas várias leituras das gravações, comparando-as com seus respectivos mapas. A partir dessa comparação, dividimos as gravações por "abordagem temática" (QUADRO 2). Selecionamos aquelas abordagens que falavam mais especificamente sobre o Grupo de Educação Ambiental da Pampulha, assim como sobre a relação do entrevistado com o grupo.

A análise da relação dos entrevistados com o grupo foi dividida em duas categorias. Na primeira delas, analisamos a percepção desses agentes com relação ao contexto vivido. Essa categoria possui 3 subdivisões: *percepção de protagonismo*; *percepção de pertencimento*; e *percepção de coletividade*.

QUADRO 2 – Temas utilizados na divisão das gravações por *abordagem temática*.

TEMAS	ABORDAGEM
Histórico do grupo	Trechos que narram a história do grupo de EA da Pampulha.
Coesão	Trechos que falam sobre os processos de causa-efeito da coesão entre os membros do grupo.
Interação	Trechos que denotam interação entre os membros do grupo.
Articulação	Trechos que indicam processos de articulação dentro do grupo e entre o grupo e outras instâncias sociais.
Trabalho	Trechos que narram a produção de trabalhos pelo grupo.
Ação	Trechos que narram ações do grupo, onde houve participação dos entrevistados.
Experiências pessoais	Trechos que narram experiências vividas pelos entrevistados antes de se tornarem membros do grupo, ou experiências vividas durante sua atuação no grupo.
Demandas da coordenação	Trechos que apresentam demandas da coordenação na condução de trabalhos e ações do grupo.
Desenvolvimento profissional	Trechos que indicam processos de desenvolvimento profissional vividos dentro do grupo.
Contribuições da pesquisadora	Diálogos entre os entrevistados e a pesquisadora, visando esclarecimentos sobre a pesquisa ou reflexão sobre o que foi dito durante as entrevistas.

Na segunda categoria, interpretamos as estratégias desses mesmos agentes na promoção da educação básica, perante os desafios colocados pela complexidade do contexto atual. Para isso, analisamos atividades e ações promovidas por eles, relacionadas às percepções apresentadas na primeira categoria. Ou seja, a percepção dos agentes leva à promoção de determinado tipo de ação. E as ações promovidas pelos agentes revelam suas percepções sobre o contexto vivido.

Destacamos a importância política desse grupo, no sentido da repercussão de suas ações nas práticas pedagógicas das escolas que têm representantes no grupo. Adicionalmente, destacamos a possibilidade de desenvolvimento profissional vivida por esses professores ao engajarem-se ao grupo. Esta possibilidade foi percebida por

nós nas falas desses sujeitos, quando assumem o protagonismo das ações levadas a cabo como consequência da sua participação no grupo. Por este motivo, nomeamos essa categoria *Percepção de Protagonismo*.

Percebemos também que existe um sentimento de pertencimento ao grupo, demonstrado através do engajamento interno de seus membros, mas também do apego ao espaço onde o grupo costuma se reunir. Esta sensação de pertencimento se desdobra em iniciativas levadas para as escolas, através de projetos criados dentro do grupo. Nomeamos essa categoria, portanto, *Percepção de Pertencimento*.

Ao acompanharmos as reuniões do grupo, percebemos a sua importância como um espaço de intermediação — de demandas, de conflitos, de exercício do poder, de pontos de vista heterogêneos. A complexidade dessa forma de organização social — grupos de adesão voluntária, voltados para temas sociais emergentes — requer uma organização interna rigorosa, mas que congregue as diferenças entre os membros do grupo sem apagá-las. A intermediação funciona nesse sentido. Percebemos sua importância para a construção da visão de mundo dos professores durante o período que freqüentamos o GESAP, e confirmamos isto pela quantidade de vezes que esta intermediação aparece na fala dos sujeitos, durante as reuniões do grupo que foram analisadas. Pela importância da intermediação na manutenção desse coletivo de profissionais, nomeamos essa categoria *Percepção de Coletividade*.

A seguir, apresentamos essa análise com maior detalhamento.

1. Percepção que os Agentes têm da Complexidade do Contexto Atual e sua Relação com o Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais

As narrativas sobre a participação no Grupo de EA da Pampulha revelaram percepções dos agentes que ligam sua atuação profissional ao contexto social vivido e às suas metas e aspirações com relação à educação ambiental. Essas percepções trazem discussões importantes sobre o contexto atual e sua influência na educação básica.

1.1. Percepção de Protagonismo

Exercendo o Protagonismo

Ao longo da entrevista com os coordenadores, conforme a história do grupo era narrada, pôde-se perceber que o grupo constituiu-se a partir da necessidade dos professores de lidar com os problemas socioambientais que desembocavam na escola. Entretanto, hoje em dia essa percepção foi modificada:

Artur - Se pensarmos em termos de suporte, os professores já têm onde buscá-los. Por exemplo, quando eles querem material sobre a bacia do Rio das Velhas, eles vão pro Manuelzão. Quando querem alguma coisa mais específica da Pampulha, da bacia hidrográfica da Pampulha, eles vão ao Consórcio ou ao Centro de Educação Ambiental da Pampulha. E quando eles querem articular [alguma] coisa, eles vêm pro Grupo.

A participação no grupo ajuda na transformação do trabalho do professor e no que

os representantes do grupo pensam desse professor que procura o grupo: o que ele almeja? Em contrapartida, o que o grupo espera dele?

Esse professor que vem aqui, ele representa uma escola. Então ele vem pra se formar, pra se fortalecer, mas a gente tem como expectativa que ele, lá no interior da escola, articule as ações de educação ambiental. (...) Em algumas escolas, os projetos cresceram muito a partir das articulações e das discussões com o grupo. (...) E aí nós estamos tentando construir uma nova visão desse representante que vem aqui. Muito mais de um articulador, do que de um multiplicador. Antes, quando fazíamos ações de formação, pensávamos assim: vamos formar um sujeito na escola, ele vai lá e reproduz a formação. Mas isso também não dá certo. A gente sabe que não dá certo, então hoje nós temos que... Eu tenho muito mais a perspectiva de que essa pessoa que vem aqui ela saiba onde procurar, onde achar a bibliografia, onde achar as pessoas se ela precisar levar alguém até a escola pra fazer alguma ação, que conheça melhor como é que funcionam os órgãos aqui municipais, tenha contato com outras ONGs (...). (Vera)

O professor que procura o grupo de educação ambiental da Pampulha se junta a ele em busca de informações e atividades a serem realizadas com seus alunos.

Entretanto, encontra ali apoio, afeto, fortalecimento pessoal e desenvolvimento profissional. Isso o faz permanecer, contribuindo para o crescimento e amadurecimento do grupo em si. Esse vínculo com o grupo faz com que o professor se engaje nas atividades colaborativas ali promovidas. Para nós, essa mudança se pauta pelo papel que o grupo possui como parte da reflexão que o professor faz sobre o seu próprio trabalho.

Esta mudança de percepção no professor, que depois se reflete na prática docente, pode ser analisada a partir da experiência vivida por José Luís, professor que freqüentou o Grupo de EA da Pampulha como representante da E.M. José Madureira Horta. Quando começou a lecionar nesta escola, José Luís percebeu uma grande

abertura para a realização de trabalhos em educação ambiental:

No primeiro ano [de trabalho]... Eu comecei a perceber que a escola já tinha uma tradição na área de educação ambiental, vários projetos já tinham sido implantados, mas nós estávamos desarticulados. Em termos metodológicos, estávamos sem um plano de ação. E não tinha um diagnóstico [ambiental]. Então, o que acontecia? Você levava os meninos a um aterro sanitário e fazia uma série de coisas isoladas, sem contexto e sem história.

Nessa mesma época, acontece a formação de grupo da Pampulha, ao qual José Luís adere. Vera Vieira, também professora da E.M. José Madureira Horta, faz a mesma coisa. Mais tarde, ela se tornaria uma das responsáveis pela coordenação do grupo:

Aí, nesse momento, por exemplo, a Vera (...) também vinha com esse questionamento e ela é da escola, da José Madureira Horta. Então, o que é que acontece? Um grupo de professores se reúne e começa a fazer encontros. Quer dizer, essas questões, elas não eram só daquela escola, elas eram de várias escolas da região. E havia uma coisa forte, que é a questão política. Havia um interesse de defender a Pampulha, de organizar isso e uma série de outros projetos já estavam acontecendo na cidade nessa direção. O Artur já estava fazendo um trabalho, só que totalmente separado, na Lagoa da Pampulha. Acontece que, se unisse o pessoal, a gente tinha grandes possibilidades de realmente concretizar alguma coisa, pelo menos no que a gente pretendia.

A partir da experiência com o coletivo, cresce a organização do trabalho na escola:

JL- Fizemos o levantamento sócio-ambiental, começamos a questionar tudo e aí começam a surgir os problemas também, né? Como fazer, que metodologia usar, como é que nós vamos encampar essa... Aí eu fiz uma loucura, mesmo consciente. Eu cheguei para o grupo de professores da escola e convenci-os de que deveria ter uma disciplina de educação ambiental ali, mesmo sabendo que aquilo não era adequado, porque a EA é um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas qual era a intenção naquele momento? Era impossível você articular qualquer coisa, a não ser se você chamasse a atenção pra coisa. E aí eu, entre os professores, eu discuti e falei "olha, eu sou professor de Educação Física, mas eu quero dar aula de educação ambiental. E eu já estou fazendo isso, só que eu quero...". Eu, na verdade, queria ter um tempo a mais. Porque eu tinha

duas aulas de Educação Física e muitas vezes pra poder fazer um trabalho mais aprofundado na educação ambiental, eu criava um problema. Pra convencer os meninos de que aquilo dali é educação física, é movimento, é gesto e está formando cultura. Mas só que o bombardeio era muito grande. Então, eu criei o quê? A educação física ambiental. E consegui fechar com os professores que eu ia dar duas aulas de educação física e uma aula de educação ambiental.

Regina – Na mesma disciplina?

JL – Na mesma disciplina. Eu tinha três aulas de educação física ambiental, que era o que eu criei. (risos) Na verdade, eu peguei a educação física e coloquei-a no foco da educação ambiental, entendeu? E aí eu fui trabalhando a questão ali sem perder de vista os conteúdos da educação física: o esporte, os jogos, as danças. Mas ali eu fui mesclando e abri um leque pra discutir cultura indígena, cultura negra, entendeu? E, dentro disso, eu [podia] trabalhar com a ecologia integral.

Essa mudança fez com que José Luís dedicasse mais tempo ao seu desenvolvimento profissional, baseado nos seus ideais e na vontade de transformar a realidade dos alunos:

Eu estava no lugar da educação física, certo? Então eu montei a Educação Física Ambiental, porque como é que eu ia justificar a minha prática pela via da educação ambiental? E aí eu comecei a estudar Biologia, a estudar ecossistema, habitat, nicho ecológico, que são [os conceitos] que os alunos estudam em ciências, nesse período de ciclo. E eu comecei a aprofundar e questionar [os problemas] ambientais que estavam no entorno da escola: a questão do córrego que está assoreado, que virou esgoto, ausência de mata ciliar... Porque o meu aluno, ele joga futebol no campinho. Aí entra a educação física, certo? Ele joga bola lá, a bola cai no córrego e ele vai lá e põe a mão na bola e depois vai tomar café, entendeu? (...) Então, essa visão, ter uma visão global pra ter uma ação local, ela é fundamental.

Em um processo crescente de profissionalização e de participação em coletivos, as ações na escola foram atingindo uma conotação cada vez mais social. É a *condição técnica* do trabalho dando lugar à *condição política* das ações:

Então, com certeza (...), tudo isso é um ganho interno. E esse ganho interno, ele chega aonde? Ele chega no aluno. (...) [Na escola, os alunos estudaram] Carlos

Drummond de Andrade, nós fomos a Itabira, aí discuti a questão da Vale do Rio Doce - como é que desde 1945 a Vale entrou ali de uma forma devastadora. Não é à toa que os poemas de Carlos Drummond de Andrade todos denunciam, falam dessa dor — “ai, como dói, retrato estanque na parede”. E a escola resgatou tudo isso, trouxe também a questão dessas mineradoras, como é que elas entram nesses lugares sagrados e vão também destruindo... Porque eu não estou contra as mineradoras, mas eu estou falando de uma coisa sustentável - que hoje é a palavra [mais em voga].

As experiências anteriores do professor José Luís impulsionaram seu interesse pela educação ambiental, mas as vivências em grupo trouxeram uma dimensão desse trabalho que superam concepções mais ingênuas, onde se acredita que ações isoladas geram transformações sociais:

[Esses espaços] são essenciais por quê? Porque eles são os espaços de convivência, de troca de conhecimento, de troca de valor, de troca de olhares, de trocas culturais, de manifestação de sujeitos que estão na sociedade e que precisam disso, porque sem isso não dá pra fazer, não dá, não dá pra chegar lá e fazer a ação sozinho.

O trabalho em coletividade, portanto, leva a uma *percepção de protagonismo* por parte do professor que participa desses grupos em busca da melhoria do seu trabalho na escola. E esse protagonismo facilita o estabelecimento de ações transformadoras, onde as dificuldades de articulação são superadas em vista dos resultados na atuação conjunta.

Reivindicando o Protagonismo

Os professores que fazem parte do GESAP percebem que seu trabalho como educadores ambientais não pode estar desvinculado do seu trabalho na escola. A

procura pelo grupo vai nesse sentido, é uma via de mão dupla. Existe um compromisso ético envolvido aí. Ao justificar sua liberação para participar das reuniões do grupo, através da realização de novos projetos e ações socioambientais na escola, o professor chama para si essa responsabilidade, esse compromisso.

Transcrevemos abaixo um diálogo estabelecido numa das reuniões do GESAP. O coordenador (Paulo) tenta fechar, com os demais membros, a pauta da próxima reunião do grupo. Um rascunho dessa pauta já havia sido feito, e uma das professoras (Sandra) chama atenção para uma das tarefas listadas:

Paulo – Ô gente, pauta do próximo encontro nosso, 25 de abril...

Sandra – Ô Paulo, deixa eu fazer mais uma pergunta?

Paulo – Pode.

Sandra – É porque é pra todo o grupo, né? É trazer o diagnóstico, depois propostas de formação e conseqüentemente trabalho em escolas, e o projeto de ação coletiva... Essa ação coletiva, do grupo pra chegar na escola. Então por que... Não tô entendendo. Essas ações coletivas a gente vai tirar aqui pra poder estar chegando na escola... Aí isso aqui ficaria faltando, ou como é que fica?

Para Sandra, ficam faltando as ações ou projetos a serem trabalhados diretamente nas escolas, porque a pauta não deixa claro que os projetos de ação coletiva pensados no grupo vão, no final das contas, chegar à escola. E ela quer ter certeza disso:

Sandra – (...)Porque senão, na verdade, eu [dou menos atenção à] escola. Se a minha ausência lá não for justificada através dos projetos, aí não seria muito justo com o coletivo. Porque lá tá todo mundo na sala de aula.

Além de o GESAP tomar como prioridade o trabalho dos docentes em suas escolas,

esses professores que fazem parte do grupo também consideram que a escola deve reconhecer o trabalho deles como representantes do GESAP. Essa outra forma de percepção de protagonismo aparece no desabafo feito por uma outra professora:

Graça - Lembra aqui no início como era difícil a gente [fazer com que] as coisas do grupo chegassem para o representante? Eu tô sentindo essa dificuldade de novo e acredito que seja esse o [motivo do] esvaziamento desse grupo. É que as coisas não estão centralizadas para o representante.

A Professora Graça fala aqui sobre a dificuldade de comunicações, documentos e materiais chegarem do grupo para a escola, e da escola para o grupo, através dos órgãos da prefeitura responsáveis por essa comunicação. Uma situação que o grupo viveu quando da sua institucionalização e que, na opinião da professora, está acontecendo novamente.

Para ilustrar a importância do reconhecimento, pela escola, do trabalho feito pelos professores representantes no grupo, ela conta o seguinte episódio:

Graça - "Chegou um vídeo aí pra mim?"[Graça pergunta]. "Pra você não, chegou pra escola"[responde a funcionária da escola]. Então eu tive que explicar que não era pra eu levar pra minha casa, não. Era que quando chega um determinado material pra uma pessoa que é pra ela socializar, aquilo flui muito melhor do que chegar pra escola e ficar, por exemplo, na biblioteca, ficar dentro da gaveta do diretor... Porque não socializa. (...) Porque, por exemplo, não adianta a Cristina mandar pra mim uma caixa de revistas da dengue, e chegar lá na escola... Porque aquilo vai ficar debaixo de uma mesa, por meses... Se chegar "aos cuidados de Graça Brito", ela [Graça Brito] não vai levar a caixa de revistas pra casa (...). Mas vai chegar pra Graça, que já tá sabendo que tem o trabalho, levar pro pessoal, distribuir e canalizar o trabalho.

Nesse episódio, a Professora Graça chama para si a responsabilidade das ações que

devem ir do grupo para a escola. E demonstra percepção de protagonismo ao reivindicar o reconhecimento desse papel pela instituição escolar da qual faz parte.

1.1.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Protagonismo

Um caso exemplar de como a representação das escolas no grupo transforma as práticas escolares pode ser percebido através do relato das atividades de cunho socioambiental promovidas pelos professores da E.M. Anne Frank, que tem como representante no GESAP a Professora Sandra. Ela faz esse relato na reunião do GESAP onde foi promovido o encontro desse grupo com o grupo de educação ambiental do Parque das Águas do Barreiro. Nesse encontro, visando troca de experiências entre os grupos, a Professora Sandra dá o seguinte depoimento:

Sandra – Eu acho que o grande reconhecimento desse grupo da Pampulha, na verdade, é estar ajudando as escolas a trabalhar projetos de educação ambiental. Porque antes as ações eram separadas. (...) E aí quando a própria Secretaria - acho que foi 2003 - institucionalizou mesmo o Grupo, [ele se tornou mais] uma força que as escolas têm pra trabalhar educação ambiental. Aí você, como representante, leva as ações desse grupo pra escola. Então você discute com seus colegas e você tem um “norte”...

No caso da escola representada pela professora Sandra, esse “norte” resultou numa mudança radical na forma como a instituição escolar se via, assim como na forma como ela era vista pela comunidade. Isso porque, como diz a professora Sandra, essa “escola é a terceira da cidade em risco social. É menino de vulnerabilidade mesmo”.

Ao levar as ações criadas no GESAP para a escola que representa, a professora Sandra conseguiu encaminhar a discussão das questões socioambientais entre os professores da escola, o que gerou a multiplicação de ações e projetos protagonizados pelos docentes:

Sandra - Esse ano, por exemplo, nós tivemos 3 projetos que foram orientados pelos professores: o de coleta seletiva — que é um projeto de alfabetização —, o projeto socioambiental Angola — onde nossos meninos fazem conexão com Angola por e-mail — e o projeto Bacia da Pampulha.

Nesse último projeto, os alunos aprendem a ler imagens do Google Maps, e podem visualizar a escola, o bairro e a cidade, tomando como referência nascentes, córregos e rios da região. Eles aprendem a interpretar o caminho desses cursos d'água, com o auxílio dos mapas, e depois fazem esse percurso através de uma visita técnica.

Sandra - Esse é um projeto que a professora do 1º ano do 2º ciclo desenvolveu. O 2º ciclo estuda Belo Horizonte. Nós trabalhamos na perspectiva da nascente. Então o Artur foi lá pra escola com os meninos, ele fez o mapeamento do Google, depois ensinou a professora como fazer. Ela passou isso pros colegas dela e a partir dessa leitura das cartas aéreas eles fizeram uma visita – saindo da nascente, até pegar o circuito da Pampulha – pra trabalhar pertencimento de bacia hidrográfica mesmo. E a partir daí os meninos fizeram desenhos, ela elegeu o melhor desenho e depois eles fizeram registros e um relatório. A professora voltou de novo com as crianças [nesse percurso] e aí elas promoveram ações. Então teve um dia que foi o dia da água – a turma que promoveu, o dia internacional da água –. Então foi um grande mote, e houve mobilização na nascente... Aí depois disso a professora promoveu a limpeza da nascente – mas junto com a escola, essas turmas promovendo –, tudo isso pra trabalhar pertencimento. Então assim, tem processos bacanas saindo. Além da parceria com a comunidade. Que a comunidade agora tem o conselho ambiental na escola, também... E a comunidade, ela tem vivenciado [esse processo].

As iniciativas socioambientais promovidas por esses professores mostram como eles

conseguiram ir além das situações-limite impostas ao público da escola: pobreza, miséria, abandono, descaso, risco social. O trabalho coletivo, ao influenciar a prática docente, oferece apoio ao professor para que ele abra novas possibilidades de trabalho na escola; para que ele consiga ver além dos limites estabelecidos. Para que ele seja um *iniciador*, como nomeia ARENDT (2005:190). Isso pode transformar sua prática, ao fazê-lo vislumbrar o *inédito-viável* (FREIRE, 1978) no trabalho docente. Nas descrições das atividades e ações desenvolvidas por esses professores, sejam em suas escolas, sejam em outras esferas da sociedade, percebemos a transformação que o olhar sobre as ações gera nos seus objetivos, nas suas configurações. Um olhar crítico, que busca a construção coletiva sem basear-se na simplificação e idealização dos resultados. Um olhar de quem vê o outro em primeiro plano.

1.2. Percepção de Pertencimento

Apesar dos problemas da escola serem o ponto de partida para os professores juntarem-se a um grupo, a partir do segundo ano de formação do Grupo de Educação Ambiental da Pampulha, os membros passam a freqüentá-lo também por uma necessidade de saber mais, de se desenvolver profissionalmente e pessoalmente. Com isso, começam a se importar com o que vai acontecer em cada reunião, inclusive sugerindo pautas e realizando atividades, como nos relata a professora Vera, durante uma das entrevistas:

Ao longo do ano passado, o grupo sentiu que se constituía como grupo mesmo. A gente tem tentado privilegiar no grupo, momentos em que nós trabalhamos nós

mesmos. Com dinâmicas, no tambor ou no lanche coletivo – onde cada um traz uma contribuição pro lanche de todo mundo. Aí as pessoas começaram a trazer outras coisas para o dia da reunião do grupo espontaneamente, sem precisar pedir: uma poesia ou um outro material, um projeto que fez. Assim, em 2004, o grupo se manteve o mesmo, com as mesmas pessoas, ampliando às vezes, tentando trazer outra pessoa da escola. Às vezes, a outra pessoa não ficava, mas aquele núcleo permanecia. E sempre dizendo o quanto estava crescendo junto com o grupo, o quanto estava vendo as ações mais articuladas (...).

Esse processo de “olhar pra dentro” do grupo se reflete, inclusive, na ponderação quanto à frequência de atividades extraordinárias à rotina estabelecida pelo grupo. Quando essas atividades ocorrem, são intercaladas por momentos de organização interna:

O primeiro encontro [em 2006] foi de formação, a gente quase gastou o encontro inteiro pra dialogar com a professora que veio de fora. Então, a gente optou que o segundo encontro do ano não fosse com ninguém de fora, seria pra gente mesmo, cada um contar o que é que está acontecendo: a posição das questões ambientais da escola, o que conseguiu fazer, o que não conseguiu... As dificuldades, né? (Vera)

A identificação entre os membros e sua dedicação ao grupo encontra um *signo* no local onde as reuniões acontecem: uma casa que fica à beira da Lagoa da Pampulha¹⁴. Percebe-se nessa identidade entre os membros do grupo e o local onde se reúnem uma sensação de pertencimento que em alguns momentos parece transgredir a função representativa de cada membro, o que poderia encobrir a construção em rede que caracteriza o grupo.

Podemos perceber esse dilema vivido pelos membros do grupo através de um

¹⁴ Essa casa funciona como sede do Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha, uma das instituições com representantes no grupo, e que cedeu o espaço para a realização das reuniões mensais do grupo.

episódio vivenciado em uma das reuniões do grupo, e que também foi relatado na entrevista com os então coordenadores. Por sugestão da coordenação, aventou-se a possibilidade das reuniões do grupo serem feitas nas escolas que possuem representantes, ao invés de permanecerem sempre no mesmo local. No trecho que citamos abaixo, quem inicia essa discussão é Amarildo, representante da Secretaria Municipal de Educação:

Amarildo – Nosso grupo, quando começou, tinha uma proposta de ser rotativo — as reuniões serem rotativas. (...) Aqui é muito bom, muito agradável, (...) eu gosto demais de vir aqui, mas eu acho que nós precisamos começar a fazer as reuniões nas escolas, sabe?

A possibilidade levantada pela coordenação era que a presença do grupo nas escolas ajudaria no entendimento da importância, por elas, de se ter um representante nas reuniões do grupo. Entretanto, essa idéia não foi bem aceita pelos membros:

Paulo – Qual vai ser o local da próxima reunião? Aqui mesmo? Em alguma escola?

Graça – Eu voto aqui.

Voz não identificada - Eu não quero sair daqui, não...

A demanda da coordenação em dar esse caráter “itinerante” às reuniões do grupo mostra sua preocupação em fortalecer a rede de parceiros e “simpatizantes” do grupo que se formou a partir da sua criação e atuação dentro das escolas. A princípio, cada escola ter um representante no grupo garante a difusão da rede. Entretanto, a liberação desse professor, uma vez por mês, para participar das reuniões do grupo, não é tarefa fácil nos dias de hoje. Com todos os problemas vividos no interior da escola pública, como falta de professores, turmas superlotadas

e altos índices de evasão escolar, a ausência de um professor muitas vezes causa transtornos consideráveis na organização do dia-a-dia da escola.

Ao se lidar com essa situação, pode ser difícil perceber que a presença do professor no grupo traz mais benefícios do que transtornos à escola e seu público. Os benefícios vêm a longo prazo, e os problemas, por outro lado, aparecem rápida e inesperadamente. É possível olhar para essa complexa situação e ver além, enxergar os benefícios futuros sem se aborrecer com as demandas urgentes?

Os coordenadores acham importante que essa percepção seja construída junto às escolas. Os professores que as representam, por outro lado, julgam a itinerância das reuniões de outras formas: além de distanciarem-se do lugar de pertencimento construído pelo grupo, receiam as mudanças na rotina da escola advindas do agendamento dessas reuniões:

Graça – Pensando no Santa Teresinha, por exemplo. A escola [municipal] Santa Teresinha, hoje, não dispõe de local pra uma reunião desse tipo. Sabe por quê? Está tudo ocupado. É sala de aula com aluno, é laboratório com aluno, é palco com aluno... Não tem. Não tem. Então eu não aconselho ir pra lá. Pode ser que nas outras escolas...

(Todos falam ao mesmo tempo)

Paulo – Então a próxima reunião é aqui mesmo, tá? No Consórcio.

1.2.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Pertencimento

O Grupo de Educação Socioambiental da Pampulha é formado por um conjunto

heterogêneo de pessoas que têm como objetivo comum discutir questões ambientais relativas à região da Pampulha, assim como realizar ações naquela região que promovam educação ambiental. Neste sentido, um dos seus principais focos são as escolas da região. A composição predominante de professores no grupo, que representam essas escolas, ajuda no estabelecimento das ações.

Além de possuírem os mesmos interesses e objetivos, outras características contribuem para o processo de permanência dos membros: a afetividade e o envolvimento cultivado entre eles, além do fortalecimento pessoal proporcionado pela vivência nesse grupo. Segundo a professora Vera Vieira, estas características estão presentes no grupo desde o seu primeiro ano de formação:

O grupo foi constituindo, construindo uma visão de educação ambiental, ampliando essa visão, esse trabalho. Trazendo as questões do cuidado consigo mesmo [...], com as pessoas, com o ambiente de forma mais ampla.

O primeiro tema relacionado à educação ambiental sobre o qual o grupo da Pampulha se debruçou foi a questão do lixo. Indo além da apreensão das técnicas de reutilização e reciclagem, esse grupo buscou entender a questão do lixo a partir do *cuidado*. Para Boff, o cuidado é mais que um ato; é uma atitude que fundamenta a singularidade do ser humano. Baseado em Heidegger, a quem chama o “filósofo do cuidado”, Boff afirma que o cuidado é um “modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem *com todas as coisas*.” (BOFF, 1999:92) (grifo nosso).

O objetivo de unir o cuidado com o ambiente, com as pessoas e consigo mesmo tem sido fundamental no processo de coesão do grupo. Essa concepção de trabalho nasce do conceito de "ecologia integral", que possui três níveis: a ecologia pessoal (o cuidado consigo mesmo), a ecologia social (o cuidado com o outro) e a ecologia ambiental (o cuidado com o ambiente). Esses níveis baseiam-se nas três ecologias propostas por GUATTARI (1997). Ao trabalharem sob essa perspectiva, os integrantes passam a considerar o grupo como um lugar onde encontram e cultivam o respeito enquanto profissionais e enquanto indivíduos. Como consequência, se empenham na busca pelo respeito ao meio ambiente. A convivência em grupo baseada nesses princípios influencia na relação dos professores com a escola e com a profissão docente. É o que diz a professora Vera:

A gente percebe que as relações interpessoais são uma grande questão em muitas escolas. E o grupo aqui tem muito essa dimensão, da formação teórica e da formação humana mais ampla, da formação ligada ao cuidado dessa concepção de educação ambiental, ao cuidado dos afetos, ao cuidado com o... Na relação com o outro. A gentileza mesmo. E eu acho que essas coisas fazem com que o grupo permaneça, com que o grupo... Com que as pessoas venham aqui, entende? Elas dizem que se sentem bem, elas saem fortalecidas. Então, tem algo dos afetos que já estão constituídos no grupo que vão ao encontro até do que eles acham que precisa ser desenvolvido no interior das escolas hoje, com os alunos, com a comunidade, entre os próprios professores, entende? Então, essa dimensão do cuidado na relação é uma grande questão.

Uma das ações pensadas pelo grupo, e que se mostra marcante na sua história, é o incentivo ao trabalho com nascentes, pelas escolas da região da Pampulha:

Um trabalho muito interessante foi feito pelo grupo no final de 2003, [começo de] 2004. Ele culminou no estudo da bacia hidrográfica da Pampulha. [A proposta] foi

cada escola tentar localizar alguma nascente, algum espaço próximo da escola, ligado à água e que precisava de cuidado. (Vera)

Esse trabalho foi transformador para a E.M. Anne Frank, que tem como representante no grupo a professora Sandra:

Sandra - Nós temos uma nascente, na frente [da escola], que nós adotamos. Ela é o [norteador] desse trabalho que a gente desenvolve na escola.

A escola Anne Frank localizou sua nascente em uma recém-inaugurada praça, que fica em frente à escola e que durante muito tempo foi apenas um “buracão”, como todos por ali o chamavam. Em um longo processo de apropriação da importância da descoberta dessa nascente pelos alunos, a escola conseguiu apadrinhá-la, e hoje a nascente é considerada um símbolo do bairro Confisco, onde fica a escola Anne Frank.

O cuidado com o outro, dentro do grupo, gera o trabalho com o ambiente próximo da escola, através das nascentes. Esse trabalho faz enxergar a preocupação com o outro – sujeito, cidadão:

Sandra - Agora nós vamos ampliar essa idéia de mapa, com os alunos. Saber realmente se localizar e **se sentir pertencente**. O bacana é isso. A gente faz o diagnóstico ambiental na nascente e produz o texto. Todos os alunos fazem o diagnóstico. E estão fazendo a mesma coisa agora aqui na Pampulha. Então nós vamos desenvolver o quê? Um portfolio e material didático. A gente passa pela pesquisa primeiro e depois [vai para] a intervenção. Colocar a meninada do Confisco pra falar de educação ambiental, da bacia deles. Porque no Confisco gente, eles não se sentem pertencentes. (...) A comunidade inclusive coloca isso. **Mas quando você faz o trabalho, vem essa idéia de pertencimento.** (...) A idéia é essa. **A partir da discussão que nós começamos aqui.** E a meninada curte muito.

A idéia de pertencimento busca, nos alunos, a construção da percepção de que eles têm o direito de conhecer o local onde moram, de se sentir parte da cidade. A perspectiva de bacia é a perspectiva de saber seu “endereço ecológico” e zelar pelo que é seu — conhecendo, observando, analisando e promovendo ações em coletividade.

1.3. Percepção de Coletividade

Sinalizamos anteriormente que a percepção de coletividade dos membros do grupo da Pampulha está relacionada à configuração desse grupo como um espaço de intermediação - de demandas, de conflitos, de exercício do poder, de pontos de vista heterogêneos. Para nós, a percepção do direito a esse espaço de intermediação faz com que os membros do grupo assumam posicionamentos e atitudes em prol da manutenção desse espaço. É por isso que afirmamos que ali as pessoas estão *com* as outras, e não *pró* ou *contra*. A busca por uma perspectiva mais dialógica e que leva em consideração a diversidade de opiniões, dentro do grupo, é compatível com outra escolha feita por aqueles profissionais – de enfrentar coletivamente os dilemas trazidos pela complexidade no trato com as questões ambientais. Dessa forma, vimos, ao longo da coleta de dados, momentos vividos pelo grupo nos quais essa coletividade ia sendo percebida a partir da vivência dos processos de intermediação. Em alguns momentos, essa percepção ajudava na resolução de questões pontuais, de racionalidade mais prática. Em outros, a percepção era aprofundada e uma racionalidade mais crítica aparecia, como fruto do incremento às relações dialógicas

entre os membros do grupo. Finalmente, a habilidade do grupo em lidar com questões de alta complexidade e que extrapolam os limites do trabalho escolar aparece nas ações que realizam na sociedade. É o que veremos a seguir.

Percebendo a Intermediação de um Ponto de Vista Prático

O fato das reuniões do grupo acontecerem sempre na mesma data – última quarta-feira de cada mês – parece ter sido incorporado pelos seus membros efetivos de duas maneiras: na forma de um compromisso – os membros se comprometem a estar, toda última quarta-feira do mês, presentes nas reuniões do grupo -; e através da inserção dessas reuniões na rotina escolar/institucional de cada um dos membros. Quando isso não está claro para alguém, o “acordo” é lembrado pelos outros membros:

M^a Marta - A escola perdeu o último encontro [do grupo] porque não chegou o convite. Chegou só por e-mail. O dia que eu abri o e-mail, era um dia depois [da reunião ter acontecido].

Graça – Mas deixa eu te lembrar: última quarta-feira do mês...

M^a Marta – Pois é, mas como eu não sabia que [as reuniões] já estavam reiniciando, eu perdi a primeira [do ano].

Graça – Lá na escola eu tenho que prever, porque eu tenho turmas... Então eu preciso saber a quarta-feira que eu não vou estar na escola. Tanto que no último encontro [do grupo] eu perguntei: continua a última quarta-feira do mês? Aí eu já previ todas as reuniões [do ano].

Entretanto, em alguns momentos, a própria coordenação ameaça “quebrar” esse acordo:

Paulo – Ô gente, seguinte: a SMED está com uma proposta de formação de professores e de coordenação pra todos os ciclos, nesse ano de 2007. Uma formação fragmentada, então tem: encontro de coordenadores do primeiro ciclo; encontro de professores do primeiro ciclo; encontro de coordenadores do segundo; do terceiro; de professores também; da educação infantil; da EJA. Provavelmente no mês que vem, em maio, nós vamos ter que fazer o encontro do Grupo na quinta-feira ou na sexta, porque o encontro de coordenadores é na quarta. Aí a gente vê depois...

Graça – Eu pessoalmente acho complicada essa mudança. Porque eu já previ a última quarta-feira do mês. Dia 30 – que cai na quinta-feira –, eu tenho curso com o pessoal da informática.

Paulo – O que não dá pra gente modificar é a data dos encontros de coordenação de professores, porque é uma coisa centralizada, pra cidade toda, quando estão reunidos todos os coordenadores (...). Nós vamos ter esse problema provavelmente mês que vem só, tá?

Após o intervalo da reunião, Paulo parece refletir sobre as conseqüências dessa mudança de data para o coletivo do grupo, e faz a seguinte proposta:

Paulo – Nossa próxima reunião, em maio, está programada pra última quarta-feira, dia 30. De repente, a gente faz essa reunião no mesmo dia [da semana], porque as pessoas têm a organização do dia [da semana], mas uma semana antes, quem sabe?

Artur – Certo.

Graça – Ótimo.

Paulo- Ela está programada pra 30 de maio, só que em função da reunião de coordenação, de repente a gente antecipa a nossa reunião...

Graça – Melhor do que a gente mudar [de dia da semana].

Paulo- Isso. (...) Aí a gente programa essa data pra 23 de maio, mas eu mando a confirmação pra vocês, tá, gente?

Por fim, a reunião aconteceu na data anteriormente programada e que não alterava a rotina do grupo: 30 de maio. Paulo, enquanto coordenador, percebeu que a alteração de uma rotina tão bem estabelecida no grupo e incorporada pelos seus membros causou descontentamento a esse coletivo. Querendo ainda manter a data

de seu compromisso, mas sem desistir da reunião mensal do grupo, Paulo procurou, durante a reunião de abril, uma solução que fosse “pelo meio do caminho”. Mas, no final das contas, manteve-se a data usual: última quarta-feira do mês.

Percebendo a Intermediação de um Ponto de Vista Crítico

Durante as duas primeiras reuniões mensais de 2007, o Grupo da Pampulha concentrou-se na elaboração de um instrumento de diagnóstico socioambiental, que seria utilizado nas escolas que possuíam representantes no grupo. Na terceira reunião mensal de 2007, a elaboração desse instrumento trouxe um dilema para o grupo, colocado pela Prof^a Cássia:

Cássia – E agora, qual é o nosso objetivo [com esse diagnóstico]? Eu não sei se vocês lembram, quando nós começamos a montar esse diagnóstico, eu fui contra, e perguntei qual o objetivo de montar uma ficha avaliativa nesse estilo, que eu acho extremamente técnico, sabe? Pra mim, no trabalho que eu faço há 5 anos dentro da escola, ele não me serve de nada. Não me interessa a cor, não me interessa a escolaridade, não me interessa a religião [desse aluno], (...) não me interessa se [a casa dele] tem luz ou não tem luz. Eu tenho que encantar. O que é encantar? Como educação, eu não tenho que passar como professora; eu tenho que relacionar. Então eu não preciso de informação nenhuma desse tipo pra eu trabalhar com esses meninos. Eu tô deixando aqui a minha opinião. Não tô questionando. É uma função diagnóstica, extremamente técnica, que [não serve] para o meu objetivo.

A fala da Prof^a Cássia parece indicar discordância entre o posicionamento político-pedagógico do Grupo da Pampulha e o estabelecimento desta “tarefa”, de produzir um instrumento de diagnóstico socioambiental — extremamente técnico, na opinião de Cássia. A seguir, ela narra um episódio que ilustra a sua visão de diagnóstico:

Cássia – Eu acho que cada diagnóstico tem o seu particular em cada escola, com cada objetivo. Por isso que eu perguntei qual o nosso objetivo. Deixa eu contar a experiência que eu tenho com diagnóstico. Existia um córrego na Rua da Andorra que estava pra ser mudado de lugar, pra abrir uma grande rua. E foi por isso que nós começamos a tratar da questão ambiental na escola. Nós despertamos para aquela notificação, aquela dica... de pesquisa. A pesquisa [aconteceu] primeiro dentro da escola, com organização, com diagnóstico local, objetivo – que era aquilo que a gente queria fazer – e depois é que fomos pra rua. Então eu entrevistei as pessoas que estavam lá sobre qual era a necessidade daquela mudança, como ia ser a mudança, e tal. Então o que isso foi? Um diagnóstico particular. Não me interessava qual era o objetivo [da obra]: arrumar o córrego, canalizar, colocar o esgoto ali... Aquilo não estava no meu diagnóstico. Escolaridade, cor, o que tem, o que não tem — não é isso que eu quero pra acessar a ação socioambiental. O que me interessa saber é se esse aluno consegue discernir se aquilo é importante ou não; se aquela situação do córrego foi importante ou não; se o “gato de luz” é importante ou não... Mas não é através de um diagnóstico técnico dessa forma. É através de uma conversa.

Para Cássia, um diagnóstico em forma de censo, ou de questionário, não acessa os conhecimentos e as necessidades pessoais dos envolvidos, e por isso não ajuda o professor no estabelecimento de ações socioambientais. A partir desse posicionamento da Prof^a Cássia, os membros começaram a contextualizar a produção desse instrumento, e a se posicionar com relação à sua utilidade:

Graça – Pois é. No dia da briga da Cássia, foi o dia que eu faltei e foi o dia que vocês começaram o diagnóstico. Eu quero remontar a história do diagnóstico. Eu liguei pra cá um dia e conversei com Vera que eu queria montar um diagnóstico para o [colégio] Santa Teresinha, pra que eu tivesse uma noção de que o trabalho de educação ambiental proposto e que estava sendo feito era realmente o que a escola almejava e o que a comunidade esperava. Eu liguei pra cá pedindo pra Vera uma sugestão, porque eu tinha recebido um [instrumento de diagnóstico] da PUC que eu achei muito teórico - nessa linha que você comentou, argumentou – e eu já conhecia o do Manuelzão e também achava ele um pouco teórico. Ela falou “Graça, quem sabe a gente constrói esse diagnóstico no grupo, porque assim como você está sentindo necessidade de fazer essa leitura no [colégio] Santa Teresinha, outras escolas também devem estar querendo. Então a gente faz”. Aí eu comecei a pesquisar e tal, mas, nossa, eu acho que foi a única reunião que eu faltei o ano passado. Foi no dia do seminário de educação ambiental da escola e foi o dia que vocês começaram a construir esse diagnóstico, certo? Aí eu concordo em parte com o que a Cássia está falando e discordo de outras questões. A gente

tem que ter sim, nós nos acostumamos a confiar as coisas um pouco naquele fazer e fazer e a gente não costuma registrar e não costuma sistematizar o que a gente vai fazer. Daí surgiu a idéia do diagnóstico. Cada escola faria sua adaptação de acordo com a sua necessidade, né, com o objetivo que fosse utilizar esse diagnóstico. Então, esse diagnóstico surgiu desse aspecto: estar ciente de que realmente o trabalho de educação ambiental que a gente estaria fazendo na escola, ele estaria correspondendo àquela questão que a comunidade escolar estava demandando. Então, na última reunião, quando a gente começou a ler o que já tinha sido colocado, eu até fui uma das que sugeriu o que poderia ser retirado, porque existiam questões que estavam muito preocupadas com a vida escolar do aluno. Então eu entendi que esse modelo é uma referência pra nós, mas que a gente pode estar adequando-o para aquilo que pesquisa. Se a sua realidade não é saber se o menino é preto, branco, azul ou amarelo, não precisa colocar isso. Mas ele é uma referência. Uma referência.

Sandra – Lá no [colégio] Anne Frank, o que a gente percebeu a partir desse diagnóstico? Nós tínhamos que trabalhar com aquele menino algo que nós [depois] começamos a construir, que era pertencimento de bacia. Então esses dados pra nós eles foram importantes por quê? A escola teve um norte, que ela tinha que trabalhar melhor as questões do entorno, a história da bacia, os relacionamentos e a questão do lixo. Então foi por este diagnóstico que nós conseguimos fazer essa interpretação. Hoje está claro que o [colégio] Anne Frank tem que trabalhar a educação ambiental na prática cotidiana dele. [Os professores percebem] que a questão ambiental e a questão étnico-racial são os eixos da escola: noventa por cento dos alunos são negros, são pobres e são carentes de políticas públicas. É um olhar que a escola tem pra poder enxergar, inclusive pra fazer um trabalho de educação ambiental. Então esse diagnóstico, Cássia, ajudou a escola nesse sentido.

Os depoimentos dos professores, sem deixar de afirmar o caráter técnico do diagnóstico, buscam mostrar que usos se pode fazer desse instrumento, revelando olhares sobre a realidade escolar que não apareceriam sem a ajuda do diagnóstico, ou apareceriam de forma mais pontual. Entretanto, Cássia ainda sinaliza sua descrença no instrumento técnico como base de uma educação ambiental, o que ajuda os professores do grupo a refletirem mais sobre essa tarefa de construção de um instrumento de diagnóstico, e sobre seus desdobramentos:

Graça – Eu pelo menos achei o seguinte: que isso aqui é uma tempestade cerebral que a gente faz, levantando todas as questões possíveis que estão ligadas à questão ambiental. Quando você fala, por exemplo, que não precisa saber se o menino tem casa de 2 cômodos, 4 cômodos... Nós discutimos aqui há um tempo atrás que toda essa questão de vida da criança (...) ela é pertinente à questão ambiental. Porque, por exemplo, eu posso estar trabalhando lá com os meninos que eu tenho que cuidar do lixo, tem que pôr o lixo lá na porta pra quando a SLU passar, dentro da sacolinha amarrada... E no bairro dele nem passa caminhão de lixo, o que existe é uma caçamba coletiva. Então é muito mais pra gente conhecer essa realidade, que às vezes a gente não conhece, do ponto de vista socioambiental.

Cássia – O que eu disse é que o diagnóstico de uma educação ambiental você vai saber depois que você capacita... Não é capacitar. É formar, conscientizar, introjetar nesses meninos a coleta, colocar o lixo pra fora ou pegar aquele lixo e colocar aonde vai passar a coleta. E não através de um diagnóstico. Essa é a questão. O que eu discordo é da aplicação do diagnóstico.

Graça – Mas você não é obrigada a aplicar. Se você já tem esse conhecimento...

Cássia – Tem que ter o diagnóstico. Ele tem que ter. Tem que se adequar em cada escola, em cada realidade, claro. Mas não de uma forma técnica. O trabalho ambiental não parte de técnica.

Cristina – Mas o diagnóstico parte de dados e dados tabulados. Como é que você vai tabular...

Cássia – Não, diagnóstico não é tabulado, não. Isso é técnico. Diagnóstico técnico. O termo diagnóstico, eu vou diagnosticar alguma coisa. Eu tenho a necessidade de aplicação de um trabalho ambiental que você está fazendo: "Nós estamos fazendo pesquisa de campo e os alunos não estão entendendo nada". Do que eles estão precisando? Aí eu vou fazer um diagnóstico de acordo com essa realidade. Você tá entendendo? Eu não sei se eu tô explicando bem...

Sandra – Eu tô entendendo, Cássia...

Cássia – Não é através de uma técnica, disso aí que vai me dar condições pra trabalhar educação socioambiental. Ela tem que partir da necessidade daquilo que eu tô conhecendo pessoalmente. Eu tô conhecendo do coração daquelas crianças...

Graça – Diagnóstico. É uma coisa mesmo técnica. No ano passado foi feito lá na escola pelo nosso assessor pra Pampulha. Ele fez esse dado técnico. Foi muito interessante porque nós descobrimos coisas que a gente não conhecia. Da seguinte maneira: nós temos aquela tendência a criar uma figura da escola, um perfil da escola, e a gente ano após ano vai trabalhando com aquilo e esquece que as coisas mudam. Então nós descobrimos, por exemplo, e foi uma surpresa pra nós, que nossos alunos não são paupérrimos como a gente pensava, não. (...) E aí a gente começou a antenar, porque antes a gente fica naquela do paternalismo... Você não descobre muita coisa, te veda um pouco a visão. Nós começamos a ver carro do ano parando na porta da escola pra deixar os meninos... Coisa que a gente não tinha visto, reparado. A materialidade dos meninos era bem diferente do que a gente pregava. Então uma série de coisas

que esses dados técnicos serviram pra alertar. Quando eu vi esse diagnóstico, eu pensei o seguinte: isso vai complementar as minhas informações porque eu quero agora partir mais pra questão da vivência ambiental desse aluno. A questão da casa onde ele vive, a questão do saneamento básico... Que é outro nó que a gente não conhece. E um questionário desse pode me ajudar. Porque aí eu não pensei por esse lado que ele poderia estar muito técnico, mas eu penso que a partir desses dados eu vou poder fazer um projeto socioambiental muito mais próximo daquela comunidade.

Cristina – Próximo da realidade, né?

A fala da Prof^a Graça coloca-a claramente em confronto com as idéias da Prof^a

Cássia: sim, o diagnóstico tem que ser técnico. Ele não pode partir de uma “conversa”, como quer Cássia. Ele tem que ser um instrumento pensado, tabulado e discutido *para* a ação, e não algo *resultante* de uma ação. A fala da Prof^a Graça demonstra a assunção de que profissionais da educação ambiental também podem lidar com instrumentos técnicos, sem perder a visão crítica da realidade. Na verdade, buscando a realidade através de técnicas que permitem enxergar o que antes parecia invisível aos olhos, ou esclarecer coisas que pareciam naturalizadas, revelando novos olhares e pontos de vista sobre aquela questão.

A percepção crítica de intermediação está, na vivência desse episódio sobre a construção coletiva de um instrumento de diagnóstico, na maneira como os pares precisam organizar sua fala, suas experiências com o tema e suas concepções sobre ele para debater sobre a importância do término daquela tarefa, para o coletivo do grupo. Durante esse episódio, Cássia perguntou várias vezes ao coordenador do grupo qual era o objetivo da construção desse instrumento. Ninguém respondeu a ela diretamente, dizendo, “o objetivo é...”. Porque pareciam entender que o objetivo era a própria construção, o pensar o instrumento mediante a realidade das escolas

que cada representante ali conhecia melhor. Usaram então argumentos sobre a utilidade do diagnóstico para convencer a colega. Mas esses argumentos não mudaram a concepção de Cássia sobre a forma como um diagnóstico deve ser levado a cabo. Nesse momento, perceberam que era necessário assumir claramente a escolha pela técnica, mas não se furtaram a pensar em como esse instrumento técnico pode aguçar as sensibilidades, as percepções — quando pensamos no coletivo da escola, da comunidade, e não apenas em um ou dois indivíduos isoladamente.

Cássia tem razão quando se ressentida da impessoalidade e generalidade do método. Ele não acessa sentimentos e concepções pessoais, não trabalha com o indivíduo em si. Como ela mesma coloca, existem outras formas de se fazer um diagnóstico. Entretanto, se o que se pretende são ações socioambientais, precisamos ir além do pessoal, e trabalhar com um coletivo representativo. Foi assim que o grupo decidiu agir. E é a construção dessa reflexão que esse episódio nos mostra.

1.3.1. O Estabelecimento de Iniciativas Socioambientais a partir da Percepção de Coletividade

A inquietação com as questões ambientais não é uma novidade. Desde a década de 1960, esse tem sido um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, nas políticas públicas e na mídia. Como consequência, essa preocupação com a relação homem-ambiente chegou à escola, primeiramente mais voltada para a parte ambiental (conservação e preservação ambiental, desastres ambientais, ecologia, etc). Hoje em dia, também a parte humana merece destaque, já que abrange a relação das

questões ambientais com os problemas sociais (qualidade de vida, desemprego, violência, saúde, agricultura, condições de moradia, etc).

Entretanto, os professores não são formados para lidar com esses temas de maneira integrada. O conhecimento adquirido nos cursos de formação não está baseado em problemas concretos. E, ao iniciar sua vida profissional, além dos desafios normais da profissão, o professor encontra hoje novos desafios, como, neste caso, o trato com as questões ambientais a partir das questões sociais que atingem seus alunos. Muitas vezes, estas questões sociais, que não são resolvidas pelo poder público, “batem à porta da escola”. Isso é confirmado pela professora Vera:

Acho que as escolas estão vivendo mesmo toda essa situação. Há muita demanda sobre elas. As escolas têm dito muito que a sociedade está cobrando demais da escola. Todas as propagandas, “Lugar de criança é na escola”, percebe? Aquelas charges dos filmes da Globo, por exemplo: as crianças estão lá no sinal, aí põem um uniformezinho e ela tem que estar na escola, então [...] a escola está se sentindo muito cobrada e a escola de fato é quem está, dentro das políticas, é a que consegue cobrir quase que 100% da população dessa faixa etária e aí os problemas todos estão desembocando na escola. (...) As questões sociais todas estão aparecendo de forma contundente nas escolas.

No momento de formação do Grupo de Educação Socioambiental da Pampulha, a relação entre as questões sociais e a problemática ambiental se mostrou principalmente através da questão do lixo. Continua a professora Vera:

E na Pampulha, eu sinto que o apelo dessa questão ambiental é muito forte. Pela presença da Lagoa, por estar muito ligada à periferia também, então a questão social [é] muito grande e a questão do lixo, muito forte. Então eu acho que tem todos esses elementos...

No caso do grupo da Pampulha, os professores se uniram em torno desse tema e em busca de soluções, principalmente para aplicá-las em projetos escolares que “não só mobilizassem conhecimento, mas participação”, como afirma Vera.

Na região da Pampulha, duas dificuldades, de mesma ordem, contribuíram para que essa participação se efetivasse. Elas estavam relacionadas à coleta seletiva de resíduos.

A coleta seletiva de resíduos, por ter retorno econômico, social e ambiental, tem sido uma das alternativas mais utilizadas pelo poder público para implementação de projetos de educação ambiental nas escolas e comunidades. Muitas vezes, esse projeto resume-se à instalação de lixeiras coloridas, onde devem ser depositados, separadamente, resíduos de material plástico, de vidro, de metais e de papel. A operacionalidade dessa coleta nem sempre é levada em conta.

Em Belo Horizonte, duas entidades trabalham mais efetivamente na coleta seletiva de resíduos: a Superintendência de Limpeza Urbana (SLU), que instala os coletores em locais-chave e recolhe o material periodicamente; e a ASMARE (Associação dos Catadores de Papelão e Material Reaproveitável), que tem associados por toda a cidade que recolhem material reciclável no lixo comum e fazem a separação e venda dos resíduos na sede da cooperativa, no centro de Belo Horizonte.

Entretanto, as duas entidades não conseguem efetuar a coleta de maneira homogênea em todos os bairros da cidade. Nos bairros da região da Pampulha, em

especial, essa coleta não era eficiente, o que fez a comunidade local se mobilizar para resolver o problema. É o que nos conta o professor José Luís:

As escolas tinham um container de coleta seletiva, da SLU. Às vezes, numa determinada região, o container ficava vazio, e em outra ficava cheio. E o carro, pra carregar, ele gasta gasolina. Assim, não estava sendo viável pra SLU [fazer essa coleta]. Estava faltando articulação. Então começou a surgir uma proximidade entre o poder público, o poder privado, e todas as instâncias, as comunidades de bairro, as lideranças de bairro, os professores, as escolas, pra fazer alguma coisa que fosse articulada e que desse um resultado concreto.

Nas escolas da Pampulha, esse apelo se concretizou através de projetos que utilizam o lixo como base de um trabalho de mobilização social, mas também de geração de renda. É o que nos conta a professora Vera:

Um trabalho muito importante aconteceu em 2003/2004. Na Pampulha se constituíram duas associações de catadores. Então um momento importante foi a articulação desse grupo, dessas escolas com esses catadores, com essas associações. E a idéia também de cada escola recolher o seu material. Um grande problema que houve aqui naquele momento é que a ASMARE, que era a principal organização que fazia essa coleta, começou a ter problemas pra fazer a coleta, dificuldades, financeiras mesmo. Ou, então, às vezes, ia aquele dia na escola e não tinha material pra ser coletado... Era problemático e era pra cidade inteira. Então a gente incentivou muito (...) que a escola pudesse eleger esse catador próximo dela mesmo. Às vezes é até um funcionário da escola, às vezes é um pai de aluno da escola. Pra que ela faça esse contato mais direto. E depois, quando se constituíram essas associações, também houve uma tentativa grande de articular com elas. Então nós ainda temos escolas que se articulam com essas associações de catadores.

A saída encontrada pelo grupo pra manter a coleta seletiva nas escolas e comunidades foi articular-se com os catadores para organizar a coleta localmente. O surgimento dessa demanda na região da Pampulha provocou a organização desses catadores em pequenas cooperativas, que hoje estão associadas às escolas da

região.

O problema poderia ter sido resolvido a partir da venda direta do material coletado pelas escolas. Entretanto, isso não se fazia necessário, já que as escolas do município recebem verba para seus projetos. A associação com catadores foi uma opção para melhoria da renda dessa mão-de-obra local, o que acabou gerando sua organização em coletivos que hoje têm mais força para lutar tanto pelos seus direitos como por parcelas maiores do mercado:

Vera - Os projetos de coleta seletiva surgiram nas escolas e inicialmente a coleta era vendida. E a gente tem conseguido rediscutir isso.

Artur – Agora todas as escolas doam material.

Vera – Inclusive hoje a escola municipal, felizmente, não tem necessidade e ela tem tido dinheiro pra fazer projetos e tal. Inclusive tem investido em muitos projetos ambientais...

Artur – Mesmo porque também não dá pra separar o social do ambiental.

Vera - E a gente discutiu exatamente isso, que a idéia da coleta não é ter dinheiro pra escola, não é acumular, percebe? Era tentar fazer disso uma articulação com as necessidades das pessoas, inclusive dos próprios alunos, funcionários e tal...

Artur – Desenvolver uma melhoria no entorno...

A abertura e o incentivo dados pelas escolas que possuem representantes no grupo, para a organização de associações de catadores de material reciclável - através da gestão ambiental dos resíduos sólidos produzidos pelas escolas -, ocasiona transformações sociais na vida desses catadores. Mas também atinge os alunos atendidos pelas escolas, pois estes terão o direito de usufruir de uma educação ambiental inserida no processo de gestão do meio ambiente.

Para Layrargues, a Educação para a Gestão Ambiental – que deve ser entendida

como um subconjunto da Educação Ambiental – dá ênfase ao desenvolvimento da cidadania e da democracia ambiental. Neste sentido, um trabalho de gestão ambiental a partir das escolas de determinada região tem o potencial de, baseando-se nestes princípios, disseminar a participação social coletiva como uma das ferramentas para a realização plena da cidadania:

(...) a partir do momento em que a preocupação humana deslocar-se do curto para o longo prazo, e sobretudo, do interesse individual para o coletivo, teremos criado uma *conjuntura cultural* favorável para a criação de espaços políticos de negociação que não fiquem emperrados no conflito socioambiental explícito. Esta perspectiva é o patamar ideal que propicia a possibilidade de se instaurar os acordos (...), por meio da participação, do diálogo, do exercício da cidadania, da construção da democracia. (LAYRARGUES, 2000:138) (grifo do autor).

As ações do Grupo da Pampulha, voltadas para a gestão de resíduos sólidos, mostram a mudança na percepção do grupo com relação ao lixo: de “problema a ser sanado”, para “fonte de renda”, e depois como uma possibilidade de *inclusão social*. O lixo deixou de ser um incômodo para as equipes das escolas, deixou de ser “invisível” aos alunos, e passou a ser alvo da observação de todos e do cuidado de muitos, na perspectiva desta “atenção” reverter-se em renda, numa primeira fase, para as escolas. E numa segunda fase, para as cooperativas de catadores.

Essa mudança de percepção mostra a maneira como o grupo deixou de ver o lixo de forma simplista – como um problema a ser resolvido – e, atentando mais às suas relações com a sociedade, sua utilidade foi reconstruída a partir de concepções mais modernas sobre os resíduos sólidos e a gestão ambiental.

Layrargues coloca que se partirmos do princípio de que natureza e sociedade estão ligadas principalmente através da ação do homem sobre o meio, e que nesse processo ocorre a transformação do ambiente, assim como a criação e recriação de modos de relacionamento da sociedade entre si e com a natureza, devemos lembrar que essas ações são realizadas por sujeitos sociais diferentes, estando condicionada à existência de interesses individuais e coletivos que muitas vezes podem até ser opostos.

A escola pública funcionaria então como um lócus privilegiado para o estabelecimento de ações relativas à educação no processo de gestão ambiental. O que, segundo Quintas, não quer dizer uma "nova educação ambiental", mas sim uma concepção de educação que utiliza a gestão ambiental como...

...elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e das futuras gerações. (QUINTAS, 2007:134).

Os professores do grupo conseguem estabelecer ações socioambientais relacionadas ao lixo sem eliminar a sua complexidade. Em outras situações, essas práticas seriam simplificadas para serem utilizadas no universo escolar.

Considerações Finais

Tomamos como principal objetivo desta tese identificar que percepções o professor de educação básica tem da complexidade do mundo e do momento em que vive. Secundariamente, buscamos interpretar iniciativas suas que refletem essa percepção. Restringimos nossa pesquisa à temática ambiental derivada do contexto global e tomamos como referência os professores de escolas públicas que participam do Grupo de Educação Sócio-Ambiental da Pampulha - Belo Horizonte, Minas Gerais.

Optamos por apresentar os resultados na forma de uma descrição analítica. Esta se baseou tanto nas narrativas sobre origem e desdobramentos de iniciativas, vivências, conflitos e dilemas – individuais e coletivos; quanto nas motivações, intenções e explicações declaradas acerca daquilo que é narrado.

Escolhemos trabalhar com narrativas por acreditar que elas sejam tanto um modo de comunicação, quanto uma maneira de pensar. Como pesquisadora da área de formação de professores, a narrativa atende às minhas expectativas de, ao ouvir um caso narrado pelo professor, conseguir perceber ali significados e sentidos valiosos para a pesquisa que conduzo, considerando ainda que o que está sendo contado é selecionado pelo narrador, atendendo a expectativas relacionadas aos ouvintes. Portanto, narrativas transmitem mensagens sobre as quais o narrador espera um retorno, seja este na forma de concordância, discordância, argumentação ou, o que

é mais comum entre professores, a explicitação de experiências parecidas vividas pelos ouvintes – o que pode levar à narração de mais um caso. Num contexto de grupo, estes conjuntos de narrativas ajudam a explicitar o protagonismo das ações que os professores realizam, ou das quais tomaram parte.

Este protagonismo foi uma das bases da análise que fizemos. Ele nomeou uma das categorias de percepções dos professores. As outras categorias ajudam-nos, nesta pesquisa, a revelar percepções de pertencimento e de coletividade construídas durante as reuniões do grupo.

O protagonismo dos professores, revelado durante as narrativas produzidas no contexto do grupo estudado, repercute nas práticas pedagógicas, ligadas à educação ambiental, que são estabelecidas nas escolas que esses professores representam. Essas práticas, pensadas no grupo ou a partir de debates ali estabelecidos, incluem não somente a comunidade escolar mas também o seu entorno. Assim, revelam adicionalmente transformações sociais, culturais e políticas. Esse processo estabelece a possibilidade de transformação também do professor, através de um desenvolvimento profissional que escapa à lógica dos cursos e estudos formais e se volta para outros espaços de formação. No caso, grupos interdisciplinares nos quais existe participação voluntária¹⁵ dos professores.

A percepção de pertencimento está ligada a esse “laço” que une os participantes do

¹⁵ A participação voluntária a qual me refiro aqui não está ligada ao hoje difundido “trabalho voluntário”, no qual as pessoas dedicam parte do seu tempo a uma atividade não-remunerada e, nem sempre, de cunho educativo. Ela se refere à adesão voluntária a um grupo que não tem como finalidade precípua a execução de tarefas ou atividades, mas sim a reflexão acerca de determinados temas que interessam às pessoas que dele participam.

grupo. Ela se revela através do engajamento interno dos membros, mas também do apego ao espaço onde o grupo costuma se reunir. Assim como na percepção de protagonismo, identificamos essa sensação de pertencimento no desdobramento, de projetos criados dentro do grupo, em iniciativas levadas para as escolas. Nesse caso, as narrativas produzidas pelos professores demonstram o orgulho por ver que essas idéias partiram de dentro do grupo. Em nosso caminhar no delineamento teórico do que constitui um “grupo em si”, as falas que demonstram essa percepção pelos professores nos auxiliaram de forma decisiva a pensar o Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha como um grupo a caminho da sua consolidação (Cf. Cap.2 – Parte II, Seção 1).

A nossa percepção da percepção de pertencimento dos professores ao GESAP extrapolou as demonstrações verbais e físicas de afeto entre os membros e de apego ao grupo e seu local de reunião, tornando-se mais crítica. Isso aconteceu à medida que mergulhávamos nas narrativas produzidas ao longo das reuniões do grupo, registradas neste trabalho. A princípio, discussões travadas naquele contexto apareceram como afirmação de opiniões por determinados membros, ou, de forma mais contundente, situações onde a coordenação se mostrava como um espaço de poder. Entretanto, percebemos que esses episódios configuravam processos de intermediação entre os membros — de demandas, de conflitos, de exercício do poder, de pontos de vista heterogêneos. Soma-se a isso nossa percepção da complexidade dos grupos de adesão voluntária — que requerem uma organização interna rigorosa, congregando as diferenças entre os membros do grupo sem apagá-las. A intermediação, portanto, funcionaria unindo essas duas perspectivas.

Entretanto, outras percepções foram reveladas ao longo desse processo de construção das categorias de análise dos dados. Assim como as percepções já citadas, elas ligam a atuação profissional dos professores ao contexto social vivido e às suas metas e aspirações com relação à educação ambiental. Por também trazerem discussões importantes sobre o contexto atual e sua influência na prática profissional dos professores, não poderíamos deixar de citá-las na finalização deste trabalho.

Os professores mostram percepção sobre a emergência da temática ambiental a partir do contexto atual quando falam, por exemplo, sobre o evento que deu origem ao grupo. Neste episódio, as questões ambientais são vistas, pelos professores de escolas municipais, como demanda no planejamento de políticas públicas de educação. E, ao relatarem as primeiras ações do grupo após seu estabelecimento, os professores mostram percepção de que iniciativas ambientais de outras instituições, sejam elas ligadas à esfera pública ou à sociedade civil, podem auxiliar na inserção da educação ambiental nas práticas escolares.

A complexidade do contexto atual aparece refletida também na percepção dos professores de que a diversidade de trabalhos em educação ambiental estabelecidos em Belo Horizonte não garante por si só a melhoria das condições sócioambientais na cidade; e que a aglutinação dessas informações no grupo é uma maneira de auxiliar o professor na organização do seu trabalho escolar com a EA.

O professor de educação básica percebe melhor a complexidade do mundo e do momento em que vive, à medida que a interação proporcionada pela vivência em um grupo lhe dá oportunidade de trabalhar com outras racionalidades e pensar os processos educativos a partir de uma visão estratégica da educação. Neste sentido, a aglutinação de informações pelo grupo não basta a esse professor; é a troca de experiências e o estabelecimento de ações em educação ambiental que vão impulsionar novas percepções. Ao analisar os documentos produzidos pelo grupo, percebemos essa tendência através do uso de expressões como “espaço contínuo de (...) compartilhamento de experiências” (Cf. Anexo B) e “instância de articulação para o desenvolvimento de ações em educação ambiental” (Cf. Anexo A).

O funcionamento do grupo como uma instância aglutinadora de informações e de pessoas que possuem os mesmos interesses ajuda na sua manutenção e na coesão entre seus membros. Mas, para assumir o protagonismo de algo, o professor precisa mais do que apoio moral e logístico. Ele precisa estar *entre* os homens, usufruindo da presença de um *outro* que faça com que esse professor explicita as maneiras pelas quais procura fazer bem o seu trabalho. O Grupo da Pampulha, reunindo representantes de instituições variadas, congrega visões diversas sobre o trabalho com educação ambiental. E essa multiplicidade de pontos de vista, mas também de experiências, traz ganhos para aqueles que participam do grupo, no sentido de que ali se cria uma rede de saberes e práticas que tem o potencial de despertar os componentes de um grupo para novas formas de ação. Essa forma de se organizar socialmente encontra paralelo na visão crítica de educação, onde os problemas educacionais não são vistos como questões a serem resolvidas individualmente, pois

são considerados problemas de cunho social que requerem, portanto, uma ação ou movimento coletivo para que sejam satisfatoriamente resolvidos (CARR & KEMMIS, 1986:31).

A organização em coletivos se apresentaria, portanto, como uma resposta à tendência atual de isolamento e atuação social individual, mostrando que o estabelecimento de um diálogo em rede sobre a problemática das questões ambientais atuais tem o potencial da transformação social. Neste sentido, vemos que o incentivo da coordenação do grupo para que os professores promovam ações de educação ambiental em suas escolas, que estejam vinculadas à comunidade do entorno, assim como o estabelecimento de parcerias com outros grupos (como o Projeto Manuelzão e o Grupo de EA do Barreiro), busca essa transformação sem eliminar a complexidade do contexto na qual se insere. Um outro bom exemplo é a mudança na denominação do grupo, que deixa de ser Grupo de *Educação Ambiental* da Pampulha para ser Grupo de *Educação Sócio-ambiental* da Pampulha.

Para nós, os professores foram além. Eles demonstraram uma visão estratégica de ensino, ao permitirem a presença da pesquisadora e sua assistente de pesquisa durante as reuniões do grupo. Ao compartilharem com as especialistas angústias, alegrias, dúvidas, anseios, satisfações e indignações relativas à sua prática profissional, na forma de narrativas construídas durante as reuniões do GESAP, estes professores e professoras refletiram crítica e coletivamente sobre seu trabalho.

O professor que constrói uma visão estratégia de ensino submete boa parte do seu

trabalho a uma análise sistemática, procurando planejá-lo reflexivamente, agindo deliberadamente, observando com rigor as conseqüências de seus atos, e refletindo criticamente sobre os limites e as possibilidades de novas ações. Ele também buscará construir oportunidades de sair do discurso individual, promovendo o debate com *outros* — professores, estudantes, gestores e demais membros da comunidade escolar. Ao fazê-lo, contribuem no estabelecimento de comunidades críticas de debatedores. Estas comunidades podem envolver grupos intra-escolares, toda a escola ou grupos interescolares. A auto-reflexão crítica, promovida em comunidades auto-críticas, usa a comunicação como uma maneira de: desenvolver a experiência comparada; de descobrir restrições locais ou imediatas à ação, através da revelação dos contextos vividos por outros profissionais; e converter experiência em discurso, usando a linguagem como uma ferramenta de análise e de desenvolvimento de vocabulário, o que fomenta a reconstrução da prática. (CARR & KEMMIS, 1986:40).

Conclui-se, por fim, que as iniciativas do professor têm maior potencial de ampliar sua percepção do mundo e do tempo em que vive se essas iniciativas são motivadas pela perspectiva dele ser um agente de alguma iniciativa coletiva mais ampla.

Podemos perceber essa tendência no último documento que analisamos, produzido pelo grupo, onde está esboçado um projeto coletivo de educação sócioambiental, calcado em princípios teóricos e em eixos temáticos de trabalho (Cf. Anexo C). Mas também na quantidade de vezes que a palavra *articulação* (e suas derivações) aparece na fala dos membros do grupo. A perspectiva de articulação é permanente, pois o objetivo de ampliação da rede de ações que envolvem o grupo é a forma que seus componentes encontraram de gerar *permanência* no mundo.

Referências Bibliográficas

- ALTVATER, Elmar. Os Desafios da Globalização e da Crise Ecológica para o Discurso da Democracia e dos Direitos Humanos. In: HELLER, Agnes et al. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p.109-153.
- ALVES, Antônio L. et al. Projeto Manuelzão: educando para a cidadania e a preservação da vida na bacia do Rio das Velhas. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Santos, Cleuza P. (Coord.). *Educação Ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. 144p. (Lições de Minas, v.17).
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BANCO MUNDIAL. *Globalização, Crescimento e Pobreza*. Futura, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, Jerome. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer, 1986.
- CARLOS, Sérgio A. O Processo Grupal. In: STREY, Marlene N. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.199-206.
- CARVALHO, Isabel C. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004a.
- CARVALHO, Isabel C. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004b. p.13-24.

- CONNELLY, Michael F., CLANDININ, Jean D. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CORREIA, José Alberto., MATOS, Manuel. Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza, CORREIA José A. (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento. p.91-117. 2001. (Coleção: A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização, 6).
- CRESPO, Samyra. Educar para a Sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, Fernando O., REIGOTA, Marcos, BARCELOS, Valdo H. (Org.). *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p.211-225.
- CUNHA, Charles M. *O Trabalho Docente em Equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos . A experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET*. 2003. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- FENSTERMACHER, Gary. D., RICHARDSON, Virginia. The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *J. Curriculum Studies*, v. 25, n.2, p.101-114, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.
- FUNTOWICZ, Silvio, RAVETZ, Jerry. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p.219-230, jul-out. 1997.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003. (Trad.: Sérgio Molina)
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GUATTARI, Felix. *As Três Ecologias*. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- GUDMUNSDÓTTIR, Sigrún. Narrative Research on School Practice. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Fourth Handbook for Research on Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, p.226-240. 2001.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (Coord.). *Identities da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.
- GUTWIRTH, S. Autour du Contrat Naturel. In: GÉRARD, Philippe., OST, François., KERCHOVE, Michel Van de. (Orgs.). *Images et Usages da la Nature en Droit*. Bruxelles: Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1993. p.75-131 apud ALTVATER, Elmar. Os Desafios da Globalização e da Crise Ecológica para o

- Discurso da Democracia e dos Direitos Humanos. In: HELLER, Agnes et al. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p.109-153.
- HABERMAS, Jurgen. *La Constelación Posnacional: ensayos políticos*. Paidós, 1998.
- HABERMAS, Jungen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus. 1981.
- HASHWEH, Maher Z. Teacher Accommodative Change. *Teaching and Teacher Education*, v.19, n.4, p.421-434, may. 2003.
- HELD, David. *Global Covenant: the social democratic alternative to the Washington consensus*. Cambridge: Polity Press, 2004.
- HIRST, Paul & THOMPSON, Grahame. *Globalização em Questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KALDOR, Mary. *Global Civil Society: an answer to war*. Polity Press, 2002.
- KRASILCHIK, Myriam. Educação ambiental. *Ciência & Ambiente*, [s.l.], n.8, p.71-79, jan-jun. 1994.
- LAYRARGUES, Philippe P. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P., CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.p.87-155.
- LAYRARGUES, Philippe P. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p.7-9.
- LELIS, Isabel A., CANDAU, Vera M. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.56-72.
- LIMA, Gustavo. Questão Ambiental e Educação: contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, ano II, n.5, p.135-153, 2ºsem. 1999.
- MARUYAMA, Magoroh. Toward Cultural Symbiosis. In: JANTSCH, E., WADDINGTON, C. H. (Org.) *Evolution and Consciousness: human systems in transitions*. Mass.: Addison-Wesley, Reading, 1976.
- MAYER, Michella. Educación Ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de Las Ciencias*, [s.l.], v.16, n.2, p.217-231, 1998.
- MENDES, Regina. *O Papel da Escola na Educação Ambiental: experiências e perspectivas de professores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2002. (Dissertação, Mestrado em Educação).

- MENDES, Regina, VAZ, Arnaldo. Mapeamento dos Cursos e Grupos de Estudos em Educação Ambiental que Envolvem a Formação de Professores: uma análise preliminar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, III, 2005, UFSCar. *CD-ROM com os textos completos dos trabalhos apresentados no III EPEA*, Ribeirão Preto: USP, 2005.
- MENEZES, Paulo. *Tradição e Inovação no Ensino de Física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORIN, Edgar. *O Problema epistemológico da complexidade*. 2.ed. Lisboa: Europa-América, 19??.
- POLIGNANO, Marcus V., LISBOA, Apolo H., ALVES, Antônio L., MACHADO, Antônio T. G. M., PINHEIRO, Tarcísio M. M., AMORIM, Ana L. D. *Uma Viagem ao Projeto Manuelzão e à Bacia do Rio das Velhas: Manuelzão vai à Escola*. 3.ed. Belo Horizonte: Projeto Manuelzão, 2004. 64p.:il.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I. *Dialog mit der Natur: Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens*. Munchen and Zurich, 1986 apud ALTVATER, Elmar. Os Desafios da Globalização e da Crise Ecológica para o Discurso da Democracia e dos Direitos Humanos. In: HELLER, Agnes et al. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p.109-153.
- QUINTAS, José S. Educação na Gestão Ambiental Pública. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. vol.2. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p.133-142.
- RICOEUR, Paul. The Narrative Function. In: THOMPSON, John B. (Ed.). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981 apud BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. Cap.1: Os Processos da Globalização, p.25-102.
- SAUVÉ, Lucie. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele., CARVALHO, Isabel C. M. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap.1, p.17-44.
- SILVA, Iêda Z. de Q. J. da, TRAD, Leny A. B. O Trabalho em Equipe no PSF: investigando a articulação técnica e a interação entre os profissionais. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v.9, n.16, p.25-38, set.2004/fev.2005.
- SINGER, Peter. *Um Só Mundo: a ética da globalização*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Cap.2: Uma Só Atmosfera, p.19-66.

- STOER, Stephen R. Desocultando o Vôo das Andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza, CORREIA José A. (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento. p.245-275. 2001. (Coleção: A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização, 6).
- TANNER, R. T. *Educação Ambiental*. São Paulo: Summus/Edusp, 1978. apud LAYRARGUES, Philippe P. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P., CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.p.87-155.
- ZANELLA, Andréa V.; PEREIRA, Renata S. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. *Estudos de Psicologia*, 6(1), p.105-114, 2001.

Anexos

ANEXO A: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha –
23/03/2006

ANEXO B: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha –
17/11/2006

ANEXO C: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha –
28/02/2007

ANEXO A: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha – 23/03/2006



GRUPO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA PAMPULHA

O Grupo de Educação Ambiental da Pampulha tem como objetivo se constituir como espaço de formação e articulação das ações de educação ambiental no município, e mais especificamente nas instituições educacionais da Pampulha.

Tem como integrantes **professores** representantes das escolas municipais e instituições de educação infantil da Pampulha, da Gerência de Educação Pampulha, do Núcleo Cidade e Meio Ambiente/SMED, do CEMAP, da Mobilização da SLU/GERLU-P, além de outros parceiros convidados a compartilhar suas ações /eixos com este grupo.

Os **encontros** acontecem **mensalmente** (na última quarta-feira do mês, no período da manhã) e se desdobram em outras ações planejadas pelo grupo ou a convite de parceiros.

Há um núcleo gestor/coordenador do Grupo de Educação Ambiental, composto pela Gerência de Educação Pampulha, pelo CEMAP e pela Mobilização da SLU, que se reúnem para discutir e organizar as ações.

O grupo conta com o apoio da Secretaria Regional Pampulha que o reconhece como instância de articulação para o desenvolvimento das ações em educação ambiental, dadas as características da Pampulha e o que ela representa para a cidade.

ANEXO B: Documento produzido pelo Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha – 17/11/2006



**GRUPO DE EDUCAÇÃO
SOCIOAMBIENTAL DA PAMPULHA**

HISTÓRICO

FUNÇÃO

O Grupo de Educação Ambiental da Pampulha tem como objetivo se constituir como espaço contínuo de instrumentalização, sustentação e compartilhamento de experiências voltadas à Educação Socioambiental, intermediando informações e contatos entre a equipe, as escolas e as políticas públicas da Pampulha / da cidade que guardam relação com a questão ambiental.

PARTICIPANTES

Tem como integrantes representantes das escolas municipais e instituições de educação infantil da Pampulha, da Gerência de Educação Pampulha, do Núcleo Cidade e Meio Ambiente/SMED, do CEMAP/Consórcio da Bacia Hidrográfica da Pampulha, da Mobilização da SLU/GERLU-P, além de outros parceiros convidados a compartilhar suas ações /eixos com este grupo.

FUNÇÃO DO (A) REPRESENTANTE DA ESCOLA / INSTITUIÇÃO

Articular as ações de Educação Socioambiental em desenvolvimento na escola/instituição a partir de um diagnóstico da realidade local, da busca de parcerias e da sensibilização da comunidade para a realização de um projeto coletivo.

Metodologia: Sensibilização da comunidade para as questões Socioambientais.

Realização de diagnóstico da realidade local.

Articulação de um projeto coletivo de ação (Agenda21 Local).

Estratégias: Comissão de Educação Ambiental (Com-Vidas).

PERIODICIDADE

Os **encontros** acontecem **mensalmente** (na última quarta-feira do mês, no período da manhã) e se desdobram em outras ações planejadas pelo grupo ou a convite de parceiros.

COORDENAÇÃO

Há um núcleo gestor/coordenador do Grupo de Educação Ambiental, composto pela Gerência de Educação Pampulha, pelo CEMAP e pela Mobilização da SLU, que se reúnem para discutir e organizar as ações.

O grupo conta com o apoio da Secretaria Regional Pampulha que o reconhece como instância de articulação para o desenvolvimento das ações em educação ambiental, dadas as características da Pampulha e o que ela representa para a cidade.

PARCERIAS

NÚCLEO DE CIDADE E MEIO AMBIENTE/SMED
 CONSORCIO/CEMAP
 SLU - AMBIENTAL/ATERRO
 COPASA
 PROJETO MANUELZÃO
 ZOONOSES
 ZOOBOTÂNICA
 ABASTECIMENTO.
 Fundação de Parques BH.
 PAMPULHA LIMPA
 PARQUE LAGOA DO NADO
 CENTRO DE ECOLOGIA INTEGRAL
 UNIPAZ
 SUDECAP, UFMG, DRENURBS, GGSAN.
 SENAR
 CEMIG
 ECOAMBIENTAL - Jornal Clarear.
 AMIGO DA ÁGUA
 BELOTUR

AÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA / INSTITUIÇÃO

Escola Municipal Santa Terezinha / UMEI - Castelo

- Projeto Horta / Diversidade.
- Projeto Institucional de Ecologia Integral / Ed. Ambiental.
- Projeto Semeando.
- Projeto Identidade.
- Consumo Consciente da Água.
- Projeto Banco Itaú.

- Pampulha Limpa.
- Seminário de Educação Ambiental.

Escola Municipal Aurélio Pires

Núcleo brejinho / Projeto Manuelzão

Programa Semeando: sensibilizar, Prática de Campo (Brejinho, COPASA, SLU, CEMIG), gincana, Feira de Cultural, Palestras, Filme, Festa Junina, Distribuição de mudas, divulgação através de adesivos, jornal.

Escola Municipal Francisca Alves

- Coleta Seletiva (adoção de famílias)
- Horta.
- Programa Semeando.
- Plantio de Árvore na comunidade.
- Projeto Água da Pampulha.
- Excursões ao Aterro Sanitário.
- Projeto: Como é feito um livro.
- Projeto: Viva e deixe viver.

Escola Municipal Santa Terezinha / UMEI - Castelo

- Projeto Horta / Diversidade.
- Projeto Institucional de Ecologia Integral / Ed. Ambiental.
- Projeto Semeando.
- Projeto Identidade.
- Consumo Consiente da Água.
- Projeto Banco Itaú.
- Pampulha Limpa.
- Seminário de Educação Ambiental.

Escola Municipal José Madureira Horta

- Implantação do Conselho Ambiental.
- Pampulha Limpa.
- Implantação da Visão de Ecologia Integral (oficinas).
- Coleta seletiva de papel.
- Escola de pais
- Abertura da escola para a comunidade.
- Levantamento Sócio - Ambiental.
- Implantação das Holopraxi.

Escola Municipal Dom Orione

- Pampulha Limpa
- Ações pontuais e individuais.
- Brinquedos alternativos e de sucata.
- Reciclagem de aparas.
- Excursões.
- Conscientização Sócio - ambiental.
- Circuito Ambiental.

Escola Municipal Lídia Angelica

- Oficina de Artes.

- Projeto Semeando.
- Plantio de Árvores.
- Coleta de aparas de papel.
- Passeio ecológico.
- Visita a viveiro de mudas e plantas medicinais.

Escola Municipal Professor Amílcar Martins

- Coleta Seletiva.
- Ed. ambiental (SLU)
- Programa Semeando.
- Oficina de Reciclagem.
- Controle ambiental dos pombos na comunidade / escola.

Escola Municipal Professora Alice Nacif

- Projeto Horta.
- Pampulha Limpa.
- 3º Prêmio Lagoa.
- Programa Semeando.
- Recuperação de árvores e vasos na escola.
- Projeto "Itabira" Pelos caminhos do Drummond.
- Projeto Plantar (Zoobotânica).
- Gincana Ecológica.
 - * Limpeza da escola.
 - * Sensibilização.
 - * Socialização.
- Mercado Central.
- PMMG

Filmes Palestras

E.M. Anne Frank

- Conselho Ambiental
- Trabalho com a nascente
- Coleta seletiva
- Reavaliação do Projeto de Educação Ambiental
- Projeto Construindo o Ambiente Escolar (preservação do espaço escolar, Convivência, valores)
- Articulação com o M.S.T (construção de parcerias)
- Séminaria de Educação Ambiental
- Visitas Técnico Educacionais (Caraça, Gruta do Maquiné, assentamento do M.S.T, Paraty, Serra do Cipó, Zoobotânica, Nascente, Bacia da Pampulha, Parque Ecológico, Museu de Historia Natural).

***ANEXO C: Documento produzido pelo Grupo de Educação
Sócio-ambiental da Pampulha – 28/02/2007***

então que em 28/02/07 pelo Paulo de Tasso.



GRUPO DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DA PAMPULHA

HISTÓRICO

FUNÇÃO

O Grupo de Educação Ambiental da Pampulha tem como objetivo se constituir como espaço contínuo de instrumentalização, sustentação e compartilhamento de experiências voltadas à Educação Socioambiental, intermediando informações e contatos entre a equipe, as escolas e as políticas públicas da Pampulha / da cidade que guardam relação com a questão ambiental.

PARTICIPANTES

Tem como integrantes representantes das escolas municipais e instituições de educação infantil da Pampulha, da Gerência de Educação Pampulha, do Núcleo Cidade e Meio Ambiente/SMED, do CEMAP/Consórcio da Bacia Hidrográfica da Pampulha, da Mobilização da SLU/GERLU-P, além de outros parceiros convidados a compartilhar suas ações/eixos com este grupo.

FUNÇÃO DO (A) REPRESENTANTE DA ESCOLA / INSTITUIÇÃO

Articular as ações de Educação Socioambiental em desenvolvimento na escola/instituição a partir de um diagnóstico da realidade local, da busca de parcerias e da sensibilização da comunidade para a realização de um projeto coletivo.

Metodologia: Sensibilização da comunidade para as questões Socioambientais.

Realização de diagnóstico da realidade local.

Articulação de um projeto coletivo de ação (Agenda21 Local).

Estratégias: Comissão de Educação Ambiental (Com-Vidas).

PERIODICIDADE

Os **encontros** acontecem **mensalmente** (na última quarta-feira do mês, no período da manhã) e se desdobram em outras ações planejadas pelo grupo ou a convite de parceiros.

COORDENAÇÃO

Há um núcleo gestor/coordenador do Grupo de Educação Ambiental, composto pela Gerência de Educação Pampulha, pelo CEMAP e pela Mobilização da SLU, que se reúnem para discutir e organizar as ações.

O grupo conta com o apoio da Secretaria Regional Pampulha que o reconhece como instância de articulação para o desenvolvimento das ações em educação ambiental, dadas as características da Pampulha e o que ela representa para a cidade.

PARCERIAS

NÚCLEO DE CIDADE E MEIO AMBIENTE/SMED
 CONSORCIO/CEMAP
 SLU - AMBIENTAL/ATERRO
 COPASA
 PROJETO MANUELZÃO
 ZOONOSES
 ZOOBOTÂNICA
 ABASTECIMENTO.
 Fundação de Parques BH.
 PAMPULHA LIMPA
 PARQUE LAGOA DO NADO
 CENTRO DE ECOLOGIA INTEGRAL
 UNIPAZ
 SUDECAP, UFMG, DRENURBS, GGSAN.
 SENAR
 CEMIG
 ECOAMBIENTAL - Jornal Clarear.
 AMIGO DA ÁGUA
 BELOTUR

PROJETO DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

PROJETO

Projeto porque questões ambientais envolvem várias áreas do conhecimento e exigem ações concretas.
 Da Disciplina para a Transversalidade
 Pedagogia de Projetos (Conhecimento/Empreendimento/Vida Cotidiana) ?

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Sócio – sociedade
 Ambiental – meio ambiente

PRINCÍPIOS DA ECOLOGIA INTEGRAL

Pessoal – Social – Planetária

Redes/Ciclos/Fluxos/Desenvolvimento/Equilíbrio – *Fritjof Capra*

EIXOS TEMÁTICOS

Eixo de ecologia profunda – “Eu me transformo a mim mesmo” “O meio ambiente começa em mim” –
 corpo, espírito, ser (Qualidade de vida, afetividade, criatividade, transcendência...)

Eixo do convívio – “pequenas comunidades aprendentes” – grupos de convivência, de trabalho, de
 participação (Relações de convivência, diversidade, inclusão...)

Eixo de transformação – ação solidária e educadora para transformar formas de relacionamento com o meio
 ambiente – Sustentabilidade – Conhecimento/Políticas (Biodiversidade, Consumo consciente, Lixo, Água,
 Transporte/Poluição, Energia elétrica, Alterações climáticas...)

Carlos Rodrigues Brandão