

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Malba Tahan Barbosa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR:
A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE VIVÊNCIA
AGROECOLÓGICA – CEVAE/TAQUARIL**

Minas Gerais – Brasil

Abril - 2002

Malba Tahan Barbosa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR:
ESTUDO DE CASO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE
VIVÊNCIA AGROECOLÓGICA – CEVAE/TAQUARIL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Geografia.**

Área de concentração: Geografia e Análise Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Roberto Célio Valadão

**Belo Horizonte
Departamento de Geografia/UFMG
2002**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida e aprovada, em 27 de agosto de 2002, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Roberto Célio Valadão – Orientador

Profa. Heloísa Soares de Moura Costa

Prof. Marcos Affonso Ortiz Gomes

AGRADECIMENTOS

Assim como Riobaldo, em Grande Sertões: Veredas, “*Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para tantos atos, dar corpo ao suceder.*”¹ Na coragem deste feito, quero deixar aqui registrado meu agradecimento às pessoas que me ajudaram na trajetória do meu mestrado, aquelas pessoas que “*empurra a gente para tantos atos, dar corpo ao suceder*”. Em especial, dedico amoroso e eterno agradecimento a Marcus, companheiro de muitos feitos. O primeiro estímulo, o primeiro impulso para a realização deste aprendizado, partiu dele. Agradeço por me ajudar a “*entender meu medo*”, que muitas vezes foram maiores que minhas coragens. Agradeço por confiar e acreditar que eu chegaria ao fim desta tarefa, agradeço pelas longas e muitas discussões sobre o assunto, o que alargou e enriqueceu meus conhecimentos, agradeço pela presença, completa, nesta dissertação.

Quem já não “*tenteou sofrido o ar que é saudade?*” – como Riobaldo, nesses últimos quarenta dias, foi o “ar” que eu e minha princesinha, Brisa, respiramos. Eternamente grata, minha linda Brisa, pela sua compreensão amadurecida fora de hora, pelos seus choros calados de saudades, longe de mamãe, à noite, quando sentia falta de meus carinhos e de meu colo. Pela catapora que não acompanhei. Pelo seu aniversário de cinco anos que não passamos juntas. Eternamente grata à tia-mãe de Brisa, minha irmã Márcia, coração de fada, que amorosamente a acolheu nesses quarenta dias em Guanambi e fez todos os mimos para amenizar a nossa distância. Agradeço a Ingrid, Thainan, Aline, Karina e Edgar por terem contribuído nessa tarefa.

“*Minha terra era longe dali, no restante do mundo. O sertão...*” minhas desculpas e gratidão a meu pai, por tê-lo feito sentir, como confessou em nossas raras conversas ao telefone, o sertão de nossa terra mais triste e mais sertão, com minha prolongada ausência. Aviso que estou chegando. A minha mãe, agradeço

¹ As citações utilizadas nesta seção foram retiradas do livro “*Grande Sertão: Veredas*”, do escritor Guimarães Rosa. Verificar a referência bibliográfica ao final deste trabalho.

o orgulho que sente, como costuma dizer, por essa minha empreitada, e aproveito para lhe dizer que lhe admiro muito pela vida de braveza e luta que leva no sertão. Agradecimento muito carinhoso a todos os meus irmãos e irmãs, que me dedicam tanto afeto e admiração. Obrigada por terem nascido meus irmãos. Agradeço, ainda, a Luciene, por tomar conta de minha filha, em minhas ausências na labuta de provedora e da construção desta dissertação.

“A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um, com seu signo e sentimento...” Faço meus os sentimentos de Riobaldo, para agradecer aos meus colegas novos amigos (que já parecem velhos, pela ligação afetiva que já consolidamos), pelo que compartilhamos nesses dois anos e meio de convivência. Fizemos muito mais do que “especular idéias”. Fizemos encontro, fizemos história, fizemos fortalecimento de gente. É assim que me lembrarei de Adriana (Dri), Marcelo Zanetti, Soninha, Jussara, Regina e Luciana. Sem vocês, *“cada um, com seu signo e sentimento”* a minha trajetória em Belo Horizonte não teria alcançado os frutos que agora alcança. Obrigada. Agradeço ainda, a meus amigos e amigas de minha terra. Minha amiga e comadre Anete, Jesulino, Jacina, Fátima Saporì, Max (Peu), Andrea, Clinton e Márcia, Helen. Vocês fazem parte desta construção. Agradeço.

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. A Valadão, meu orientador e amigo, agradeço por se *dispor* com tanta gentileza e boa vontade para orientar-me nessa minha travessia acadêmica. Agradeço a confiança que sempre demonstrou ter em mim e especialmente, a sinceridade e honestidade que permeou nossa convivência nessa caminhada. A Heloísa, minha professora e acompanhadeira desta trajetória, gostaria de dizer algumas palavras. Em minha terra, ainda existem, felizmente, as bordadeiras de tecidos, materiais diversos, que caprichosas, bordam para ganhar a vida ou por entretenimento, e os motivos dos bordados são escolhidos da própria vida delas, real ou desejada. Você me lembra essas bordadeiras. Com que maestria borda as conversas que têm conosco, sempre procurando os melhores pontos para um “acabamento” melhor. Que bordado elegante sabe fazer ao nos dizer aquilo que

precisamos ouvir e ainda assim, nos deixar agradecidos. Você é uma bordadeira de querer que as coisas dêem certo, bordadeira de possibilidades. Agradeço pelo aprendizado e pela força. Foram muito importantes pra mim. Ao professor Marcos Ortiz, a quem tive o prazer de conhecer no Seminário Pro-Pequi na festa Nacional do Pequi em Montes Claros e ali mesmo decidir por sua participação nesta minha trajetória, obrigada pela sua gentileza, pelo carinho e pela oportunidade de poder conviver com uma pessoa tão densa e humana quanto você.

Um agradecimento especial a todos os professores do mestrado: Heloísa Costa, Sérgio Martins, Janine Le San, Cristina Agostin, Cristiane de Oliveira, Geraldo Costa e Marcos Roberto (Capi), pelos ensinamentos e oportunidade de re-elaboração das idéias. E ainda, um agradecimento também especial, aos meus outros professores e professoras da minha trajetória estudantil, sem vocês eu não teria chegado até o mestrado.

Agradeço a Rede de Intercâmbio de tecnologias Alternativas (REDE), na pessoa de Jaqueline (Jack), pela forma como fui recebida nas vezes (que não foram poucas) em que procurei a entidade. Não fosse sua gentileza e confiança na disponibilização dos arquivos da entidade, esta pesquisa, certamente, não existiria. Agradeço imensamente a Markim, Dani, Rodica, Crispim, Mazan, Edmar, Jack e Marcinho pela boa vontade com que me concederam as entrevistas. Agradecimentos de igual forma, a João Bosco, Crispim, Madalena, Paulo Maciel, Rogério Colombine, Moisés, Zoraia, Demétrio, Sônia, José Antônio, Marcílio e Márcio, atuais e/ou ex-funcionários da PMBH, pela colaboração com entrevistas.

Com um especial carinho agradeço aos “meninos” e “meninas” do Taquaril e Alto Vera Cruz pela acolhida neste percurso, concedendo entrevistas em prolongadas horas de conversas, com as portas abertas de suas casas e de suas generosidades: Fernando, Mariinha, Dona Valdete, Crisóstomo, Alcides, Natália, Valéria e às mulheres formadoras da ACECOL. Para além desta pesquisa acadêmica, meu reconhecimento pelos ensinamentos de luta e de esperança na construção de uma sociedade mais justa.

Agradeço enormemente aos escritores/pesquisadores que se disponibilizaram a

responder minha entrevista por meio do correio eletrônico: Frederico Loureiro, Suzana Pádua, Michèle Sato, Phillip Pomier Layrargues, Mauro Guimarães, Leila Chalub, Isabel Carvalho e Paula Brügger. Agradeço também aos que manifestaram a vontade em responder à entrevista, mas que não o fizeram, como informado, por falta absoluta de tempo: Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Walter, Javier Reys, Joaquín Peralta, Jean Pierre Leroy, Lutgardes, Marcos Sorrentino, Rede Mulher de Educação Ambiental e Beatriz Costa. Um agradecimento especial a Marcos Reigota que não podendo responder a entrevista pelo correio eletrônico em função de disponibilidade de tempo, teve a gentileza de ligar-me avisando que estaria em Belo Horizonte participando de um congresso e que poderíamos fazer a entrevista naquela data.

A Deus... aos meus Guias Protetores... acima de tudo e de todos, obrigada... por me entenderem e segurarem nas vezes em que *“solucei em seco, debaixo de nada”*.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
RESUMO	11
ABSTRACT	122
1. INTRODUÇÃO	113
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	17
2.1. Noções sobre o que seja um Estudo de Caso	20
2.2. A organização e o desenvolvimento da pesquisa	22
2.2.1. A Delimitação do caso a ser estudado	233
2.2.2. Coleta de Dados	266
2.2.2.1. Preparação para o Campo	266
2.2.2.2. A Observação Participante	299
2.2.2.3. Entrevista	322
2.2.2.4. Pesquisa documental	34
2.2.3. Análise de dados	35
3. O LOCUS ESPACIAL DA PESQUISA	388
3.1. Contextualização da área de abrangência do CEVAE Taquaril.....	388
3.2. Centro de Vivência Agroecológica: origem, atuação e desdobramentos.....	49
4. A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR NO CEVAE/TAQUARIL	64
4.1. A educação vista a partir de dois adjetivos: ambiental e popular	64
4.1.1. Educação ambiental e a questão ambiental.....	66
4.1.2. Educação Popular	79
4.2. A Convergência do Ambiental e do Popular: a Educação Ambiental Popular	85
4.3. Uma Educação Ambiental voltada para o empoderamento das camadas populares.	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	135
ANEXO A – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR MEIO DE CORRESPONDÊNCIA ELETRÔNICA.....	144
ANEXO B – QUESTÕES ENVIADAS PARAS AS ENTREVISTAS POR CORREIO ELETRÔNICO.....	147

ANEXO C – RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS DA REDE, PREFEITURA E MORADORES DA “REGIÃO DO TAQUARIL”	148
ANEXO D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MORADORES DA “REGIÃO DO TAQUARIL”, SECRETÁRIOS E TÉCNICOS DA SMMA E DA SMAB, COORDENADORES/TÉCNICOS DA REDE.....	151

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 – Mapa de localização dos bairros Taquaril e Alto Vera Cruz.....	53
2 – Mapa da cobertura Vegetal do Bairro Granja de Freitas.....	60
3 - Mapa das Regiões Administrativas de Belo Horizonte com a Localização dos Centros de Vivência Agroecológicas – CEVAEs.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACECOL	- Ação Educativa de Combate ao Lixo
CAC/AV	- Centro de Ação Comunitária Alto Vera Cruz
CEAAL	- Consejo de Educación de Adultos de America Latina
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEVAE	- Centro de Vivência Agroecológica
CIAME	- Centro Integrado de Apoio ao Menor
CIID	- Centro Interacional de Investigaciones para el Desarrollo
CODEURB	- Companhia de Desenvolvimento Urbano
COMAM	- Conselho Municipal do Meio Ambiente
COPASA	- Companhia de Saneamento de Minas Gerais
DIPAB	- Departamento de Incentivo à Produção de Alimentos Básicos.
EA	- Educação Ambiental
EAP	- Educação Ambiental Popular
EP	- Educação Popular
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
HABITAT II	- II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamos Humanos
ICAE	- Associação Internacional de Educação de Adultos
ICLEI	- International Council for Local Environmental Initiatives
LIFE	- Local Initiative Facility for Urban Environment
MCC	- Movimento de Conscientização Cultural
MPM	- Movimento Popular das Mulheres
ONG	- Organização não-governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PMBH	- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROSAM	- Programa de Saneamento Ambiental das Bacias do Arrudas e do Onça
REDE	- Rede de Intercâmbios de Tecnologias Alternativas
SLU	- Superintendência de Limpeza Urbana
SMAB	- Secretaria Municipal de Abastecimento
SMLU	- Secretaria Municipal de Limpeza Urbana
SMMA	- Secretaria Municipal de Meio Ambiente
SUDECAP	- Superintendência de Desenvolvimento da Capital

UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	- Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
URBEL	- Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de, a partir da experiência do Centro de Vivência Agroecológica CEVAE/Taquaril, Programa idealizado e desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em parceria com a Organização Não Governamental Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (REDE) e comunidades empobrecidas da periferia de Belo Horizonte, estudar a Educação Ambiental qualificada enquanto Popular, desenvolvida no/pelo programa e a sua contribuição para o empoderamento da população local e para a construção de uma sociedade sustentável. No desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa com o *estudo de caso*, procurando considerar a voz, por meio de entrevistas e da observação participante, das diversas pessoas/agentes sociais envolvidos na experiência do CEVAE e no estudo da Educação Ambiental Popular, em nível local, nacional e internacional. Essa escolha deu-se pelo desejo de atribuir aos construtores da experiência do CEVAE a narrativa de explicitação do que seja uma Educação Ambiental Popular, com os seus limites, conflitos, alcances e perspectivas. Além disso, foi utilizado a análise documental, como forma de confrontar os registros escritos existentes e a memória dos sujeitos participantes da pesquisa na reconstrução da trajetória percorrida pelo CEVAE. Após escutar atentamente às diversas falas – e aqui está se referindo a todas as falas que se fizeram ouvir nessa pesquisa, como os autores lidos, os sujeitos entrevistados, as situações observadas, os companheiros, professores e amigos que se manteve discussões – concluiu-se que a Educação Ambiental numa perspectiva popular, mesmo que necessariamente não se tenha de se agregar o adjetivo *popular*, apresenta-se como uma importante necessidade para a construção de uma sociedade onde justiça social, bem-estar, qualidade de vida, cidadania, democracia e vida possam existir para todos e todas.

ABSTRACT

The purpose of this research was, based on the experience of the Centro de Vivência Agroecológica CEVAE/Taquaril, a program idealized and developed by the Belo Horizonte City Government, together with Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (REDE), a non-governmental organization, and impoverished communities in the periphery of Belo Horizonte, to study qualified environmental education, developed in/by the program and its contribution for the empowerment of the local population and for the construction of a sustainable society. During the development of this research, we opted for a qualitative methodology with a *case study*, considering the opinions, through interviews and participative observation, of a diverse number of persons/social agents involved in the CEVAE experience and in the Popular Environmental Education study, at a local, national and international level. This choice was based on the desire to credit the developers of the CEVAE experience the narrative of explanation of what entails a Popular Environmental Education, with its limits, conflicts, reach and perspectives. Furthermore, a documented analysis was used, as a means to confront the written records in existence and the memory of the participants in this research in the reconstruction of the trajectory utilized by CEVAE. After carefully listening to the different voices – and here we refer to all voices that were made to be heard in this research, such as the authors studied, the people interviewed, the situations that were observed, fellow companions, teachers and friends with which discussions were held – it's been concluded that the Environmental Education, from a popular perspective, even if not necessarily attaching the *popular* adjective, presents itself as vital for the construction of a society where social justice, well being, quality of life, citizenship, democracy and life may exist for all.

1. INTRODUÇÃO

“Esse olhar estrangeiro, por assim dizer, acho muito importante, por que tem hora que põe uma pergunta que coloca abaixo tudo que a gente tava pensando e faz a gente pensar de novo diferente”. Iniciar a introdução deste trabalho com a fala de Rosário² é um grande desafio. Contém o desafio de ter a coragem de se expor e dizer que, por várias vezes, o sentimento era mesmo o de ser “estrangeira” naquele contexto tão distante do cotidianamente vivido. A cada volta, a cada trabalho de campo, o sentimento de “estrangeirismo” diminuía e aumentava. Diminuía pelas relações com/entre as pessoas que se fortalecia, conhecendo a todos pelo nome, partilhando conhecimentos e participando de algumas histórias de vida. Aumentava, pela estranheza e inconformidade com as condições do lugar e da vida das pessoas que ali vivem e por saber que, apesar da “convivência”, ela era passageira e por assim dizer, estrangeira. A fala de Rosário, contém também o desafio de não negar a pergunta-pedido nela contida e de tentar, ainda que modestamente, contribuir com este trabalho, para um *“pensar de novo diferente”*.

Alguns caminhos foram trilhados antes que se escolhesse o CEVAE/Taquaril como objeto/sujeito de pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado em Geografia. Caminho este que será brevemente exposto para uma melhor compreensão e contextualização de nosso envolvimento com o tema “educação ambiental” e a escolha deste estudo de caso.

O ingresso no “campo ambiental” se dá ainda enquanto estudante do Curso de Geografia, na Universidade Estadual de Montes Claros, em 1988, quando cursando o 2º ano da graduação, desenvolvemos pesquisa acadêmica sobre o sistema de limpeza urbana da cidade. A pesquisa acaba por favorecer o convite para se trabalhar na Usina de Triagem e Compostagem de Lixo, na época, em implantação. Após dois meses de trabalho na Usina, assume-se a coordenação administrativa. É a partir daí que se dá nossos primeiros contatos com as “questões ambientais” do ponto de vista da tecnologia e da atuação profissional. Aprendizado que se dá com o fazer prático. Na lida do dia-a-

²Fala dirigida à autora desta pesquisa, por Rosário, na reunião da Rede Local de Desenvolvimento, no Centro de Vivência Agroecológica - CEVAE Taquaril, em 07/04/2001. Rosário faz esse comentário após esta pesquisadora ser apresentada ao grupo, pela coordenadora da reunião, informando à respeito da pesquisa pretendida e solicitando a permissão e colaboração de todos/todas. Fui prontamente acolhida.

dia da Usina depara-se com os desafios por uma compreensão da complexidade e dificuldades do que se convencionou chamar “questões ambientais”. Eram 150 toneladas de lixo recolhidas por dia e tínhamos de realizar o devido tratamento e disposição final desses resíduos sólidos urbanos. O que significava fazer “desaparecer adequadamente” o incômodo dos vestígios do excesso do consumismo que caracteriza nossa sociedade moderna capitalista. Eram oitenta funcionários, as dificuldades e precariedades das condições de trabalho eram enormes: baixos salários; falta de equipamentos de segurança; utilização da mesma vestimenta no trabalho de separação do lixo e nas atividades domésticas (essa precariedade ficava mais grave nas mães trabalhadoras que recebiam seus bebês para amamentar com a mesma vestimenta de trabalho; ou seja, a roupa que misturava-se ao lixo era a mesma que acolhia os filhos no colo para amamentação); alimentação extremamente deficiente (os funcionários levavam suas marmitas de refeições, sendo composta em sua maioria por feijão e arroz ou feijão com farinha, ou ainda arroz com farinha. Em casos mais raros havia carne ou picadinho de verduras). Acabamos por construir, coletivamente, com o uso do composto orgânico que fazíamos do lixo, 01 ha de horta com diversos tipos de legumes, verduras e algumas frutas. Esses itens passaram a compor a mesa dos trabalhadores da Usina. O excedente da colheita diária era trocado com os funcionários por sementes ou simplesmente distribuído. Com o excedente passamos a enviar alimentos para as creches e a comercializar no CEANORTE para aquisição de outros itens de alimentação que não eram possíveis de serem por nós cultivados: farinha, carne, açúcar, óleo, café, dentre outros. E também, vasilhame para servir, nas mesas, as saladas preparadas pelas cozinheiras. “Treinamos” as cozinheiras. Educamos os funcionários para utilizarem com zelo e respeito, a cantina. Alteramos o projeto original da cantina e construimos as mesas de modo que fosse possível realizar celebrações, festejos com danças, naquele ambiente (que era o único na Usina, com cobertura capaz de abrigar os funcionários com seus parentes em comemorações de natal, ano novo, dia dos pais, dia das mães). Construimos caramanchões com bancos de tijolinhos à vista e cobertura de bouganville para as mulheres tecerem seus descansos e conversas de vida no intervalo do almoço. Fizemos uma “varredura” na prefeitura para verificação das empresas que tinham dívidas com o poder público municipal e realizamos a troca de suas dívidas por uniformes para os funcionários e funcionárias – dois para cada - respeitando a anatomia e mobilidade de gênero.

Ornamentamos todas as construções da Usina com plantas recolhidas do lixo, cuidando para que o ambiente de trabalho fosse tanto quanto possível, acolhedor, agradável, com beleza. Criamos o “Museu do Lixo” com arquitetura estética criativa utilizando materiais

de “sobras”. Desenvolvemos atenção ao atendimento das escolas para conhecimento da Usina, pelos estudantes e realização da quase recente criada “educação ambiental”.

A tecnologia da Usina, adquirida dos estados do sul do país, frequentemente apresentava problemas (os martelos da moega “embuchavam” com as cascas do pequi, o que a fazia parar de funcionar, por dias ou semanas, nas safras do pequi). Uma tecnologia ambiental desvinculada da cultura local. Esta foi das mais importantes experiências profissional e humana que vivenciamos.

Foi com essa experiência que se aprendeu que “questões ambientais” ou “educação ambiental” é algo muito mais complexo do que simples técnicas ou “tecnologias limpas” de resolução de problemas. Estudar, abordar, fazer a gestão de questões ambientais implica considerar a inerência das dimensões físicas, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas, religiosas e históricas do fenômeno/questão na qual se debruça a atenção.

Outras experiências foram vivenciadas na chamada área ambiental com importante contribuição para o alargamento do aprendizado da complexidade, importância e exigência no trato das questões ambientais. Uma de grande significação se deu na coordenação da Secretaria Técnica Executiva do Conselho Municipal de Defesa e Conservação do Meio Ambiente de Montes Claros (CODEMA), desempenhando a função de técnica e fiscal ambiental (1990 a 1995), onde foi possível constatar a privatização com a garantia legalizada dos recursos naturais pelos grupos economicamente e politicamente poderosos e a socialização do passivo/mazelas ambientais com a população em geral, sobretudo a mais carente. Mas foi possível, gratamente, participar de ações de transformação e de conquistas socioambientais com a camada menos favorecida da sociedade. A partir dessa época, consolida-se, definitivamente, na vida da autora desta pesquisa, o “ambiental”, como um campo de atuação profissional e militância política.

A oportunidade em cursar o Mestrado em Geografia na UFMG surge como uma forma de qualificar academicamente a prática profissional. Sentia-se falta de fundamentações teóricas, sair da imersão do “ativismo” determinado pelas necessidades cotidianas para aprofundamento teórico da/sobre a *praxis*. A convicção em realizar a pesquisa abordando a temática ambiental, mais especificamente, a educação ambiental através do estudo de experiências com comunidades carentes foi uma tônica sempre presente.

O primeiro projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, dizia respeito à pesquisa da educação ambiental, em programas de coleta seletiva de lixo em comunidades carentes de Belo Horizonte, Porto Alegre e Curitiba. Já no início do mestrado, percebeu-se a amplitude do tema e a impossibilidade em realizá-lo, devido a várias limitações, dentre elas, a incompatibilidade em conciliar o tempo das atividades profissionais com o tempo da pesquisa (especificamente com os trabalhos de campo). Além disso, fatores como limitação financeira e a incompatibilidade da abrangência do tema com o tempo de 24 meses, estabelecido pelo Programa da Pós Graduação, foram determinantes para abandonar esse primeiro projeto.

O estudo de caso sobre o qual este trabalho se debruçaria foi definido a partir do Seminário “Mobilizar para Preservar” realizado em junho de 2000, pela SLU/BH, onde o Centro de Vivência Agroecológica do Taquaril (CEVAE/Taquaril) e o Grupo Ação Educativa de Combate ao Lixo (ACECOL/Taquaril) apresentaram e debateram o tema “*Educação Ambiental Popular a partir da temática do lixo, com uma abordagem de Gênero*”. A identificação com a temática e o Programa foi instantânea. Ali mesmo ocorreram os primeiros acertos para realização da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica demonstrou, logo de início, que a realização de uma pesquisa acerca da *Educação Ambiental Popular* seria um tanto quanto desafiadora, uma vez que as fontes bibliográficas apresentam-se bastante escassas. Ainda assim, empreendeu-se o desafio por entender que trata-se de uma temática que carece de maiores estudos e aprofundamento por parte da academia e por compreender que a experiência a que denominavam como sendo “Educação Ambiental Popular” merecia e exigia um esforço no sentido de desvelar e responder algumas questões/inquietações: o que era posto e entendido como *educação ambiental popular*? Qual fundamentação e concepção teórico-metodológica dava sustentação a essa prática? O que trazia de diferente e de semelhante em relação à educação “ambiental” amplamente difundida atualmente e à educação “popular”? Qual a convergência entre o “ambiental” e o “popular”, nessa prática educativa? Quais as relações e implicações dessa prática com/na realidade sócio-ambiental da população envolvida e na transformação dessa realidade?

Diante desses questionamentos/inquietações, levantou-se as seguintes hipóteses iniciais: o Programa Centro de Vivência Agroecológica do Taquaril desenvolve uma proposta de Educação Ambiental Popular (EAP) através de suas atividades. O objetivo geral do trabalho foi sistematizar e analisar a experiência em educação ambiental popular do CEVAE Taquaril, a partir dos registros escritos (documentos), das entrevistas realizadas

junto aos moradores, técnicos da prefeitura e integrantes da REDE e do trabalho de campo (observação participante). Esse objetivo, buscou-se cumprir por meio de outros objetivos mais específicos: i) discutir a educação ambiental popular desenvolvida no CEVAE Taquaril e suas implicações na realidade dos moradores; ii) analisar a experiência do CEVAE Taquaril enquanto uma proposta teórico-metodológica de EAP.

O *locus* da pesquisa, o Centro de Vivência Agroecológica do Taquaril, constitui-se num Programa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH) em parceria com a Organização Não Governamental Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (REDE) e moradores locais. Este Programa origina-se no âmbito das Secretarias Municipais de Abastecimento e Segurança Alimentar e de Meio Ambiente, no ano de 1993, quando a Frente BH Popular, do Partido dos Trabalhadores assume a administração pública municipal. Mas somente em 1995 o programa efetiva-se, sendo implantados 4 CEVAEs (Taquaril, Morro das Pedras, Capitão Eduardo e Serra Verde), em épocas distintas. A pretensão era promover, de forma conjunta entre as secretarias municipais de abastecimento e meio ambiente, ações locais integradas, de *segurança alimentar e gestão ambiental*, com ênfase no desenvolvimento de projetos de *agricultura urbana, organização e fortalecimento comunitário, educação ambiental e meio ambiente e saúde*, conforme informação, em entrevista, dos secretários das referidas pastas administrativas, da época e técnicos da REDE. O convite à ONG Rede de intercâmbio de Tecnologias Alternativas, para co-gestão do programa, dá-se, de acordo com informações dos entrevistados, na perspectiva de fortalecer o diálogo entre sociedade civil e poder público.

Em função das experiências desenvolvidas e do caráter inovador dessas experiências no urbano, o Programa CEVAE teve reconhecimento nacional e internacional: participação no Habitat II (Istambul), com expressão em “experiência de segurança alimentar”; prêmio de “Gentileza Urbana” do Instituto de Arquitetos do Brasil, pela contribuição na melhoria da qualidade de vida na cidade; prêmio “Josué de Castro”, da Câmara Municipal de Belo Horizonte, como iniciativa de destaque na segurança alimentar em BH; destaque no relatório do Fundo LIFE, em nível mundial, como “uma das três experiências brasileiras, demonstrativas de desenvolvimento sustentável para cidade”; prêmio da Prefeitura de BH, compondo a Lista Limpa da Superintendência de Limpeza Urbana – SLU, como iniciativa de destaque dentro do tema da participação comunitária na limpeza da cidade; inclusão, no tema das plantas medicinais, na pesquisa etno-farmacológica da Rede Cone Sul de Plantas Medicinais, apoiada pelo CIID, agência do Canadá; e seleção em nível

mundial para participação no Encontro sobre Experiência em Agricultura Urbana, em Quito, no Peru, em 2000.

Este trabalho de pesquisa encontra-se dividido em três capítulos onde procura-se responder *como a pesquisa foi realizada* (1º capítulo), *quando e onde* (2º capítulo) e *o que foi pesquisado* (3º capítulo). É importante destacar que, apesar dessa divisão, os três capítulos guardam uma relação estreita e uma interlocução entre si, uma vez que entende-se que para se compreender a pesquisa é necessário o conhecimento da metodologia utilizada, o contexto onde a pesquisa foi realizada e o caso que foi estudado. Dessa forma, no primeiro capítulo, intitulado *Metodologia da Pesquisa*, apresenta-se as fases, métodos e técnicas que nortearam a ação e reflexão no desenvolvimento deste trabalho. O *Cenário da Pesquisa* é o título do segundo capítulo, onde buscou-se apresentar informações sobre o processo de ocupação e transformações socioeconômicas e ambientais da região do Taquaril e uma caracterização geral da região. Apresenta-se, ainda, neste capítulo, o Programa Centro de Vivência Agroecológica – CEVAE. O terceiro e último capítulo, traz a discussão da educação ambiental popular refletida a partir da experiência do CEVAE/Taquaril. Optou-se aqui por não separar a fundamentação teórica do estudo de caso propriamente dito. Ao contrário, buscou-se trazer à tona aquilo que a realidade/caso em estudo apresentava e confrontá-lo com a teoria, tanto quanto possível, em todo o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, entendendo ser importante a contextualização histórica e conceitual da educação “ambiental” e da educação “popular”, dedica-se, no terceiro capítulo, um breve momento de exposição desses aspectos históricos e conceituais. O depoimento dos entrevistados e a observação da pesquisadora são também elementos que fazem parte da construção teórica/reflexiva dos capítulos.

Como ressaltado em momento anterior, o foco desta pesquisa é um *estudo de caso* e como o próprio título da pesquisa já indica, os aspectos desse *caso* a serem pesquisados referem-se às concepções e práticas de uma *educação ambiental* de “feição” *popular* do/no programa CEVAE/Taquaril. Afirma-se, portanto, não ser propósito deste estudo explorar todos os ângulos e viés desse programa.

As dificuldades não foram poucas durante todo o processo de realização desta pesquisa e por diversas vezes, sentiu-se a sensação de incompletude com este trabalho, mas ao final, ainda que os resultados não tenham sido exatamente como o pretendido, a certeza que se tem, é de que se sai desse processo do mestrado “diferente e melhor” do que quando se entrou, com a satisfação de ter empreendido a tarefa de fazê-lo.

2 . METODOLOGIA DA PESQUISA

A opção metodológica do pesquisador é um aspecto extremamente relevante na realização da pesquisa científica. Não seria correto afirmar que existem metodologias “boas” ou “más”. Objetivamente falando, o que se deve observar é se a metodologia escolhida é adequada ou inadequada para tratar do problema da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

A pesquisa nunca é pura objetividade. O pesquisador jamais atua como alguém totalmente neutro. A subjetividade do pesquisador (e dos outros sujeitos que participam da pesquisa) é parte integrante da pesquisa. As bases teóricas que orientam o pesquisador na leitura e explicação da realidade estão condicionadas, em última instância, por sua visão de mundo³ e pelo lugar social que ocupa, o que *“fornecerá o substrato da sua crença na forma como a sociedade se mantém, na inevitabilidade desta manutenção ou na possibilidade e necessidade de uma transformação”* (HAGUETTE, 2000: 18). Nessa confrontação entre a teoria adotada pelo pesquisador e a realidade que ele busca compreender, é necessário que ele trace um *“modelo conceitual e operativo da pesquisa”* (GIL, 1996: 47), ou seja, que faça a opção metodológica que irá nortear os caminhos da pesquisa. Diferentes concepções de ser humano, de sociedade, de natureza e de conhecimento postulam, pois, diferentes opções metodológicas.

Neste sentido, a metodologia, de caráter qualitativo, que se optou por utilizar nesta pesquisa é, por um lado, expressão das crenças e valores da pesquisadora e, por outro, a que se considera mais adequada para o estudo que a esta pesquisa se propõe. Mas o que seria uma pesquisa qualitativa⁴? O que a caracteriza e a distingue? BOGDAN E BILKEN (1999) apresentam cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa:

³ Aqui “visão de mundo” tem o sentido dado por Sombart (citado por HAGUETTE, 2000: 18, nota 4): “por um lado implica nossas idéias fundamentais sobre a vida e, por outro, nossos valores fundamentais na vida”.

⁴ “No campo dos que trabalham com enfoques qualitativos estas têm recebido outras denominações. Além de serem conhecidas como estudos etnográficos, a pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica” (TRIVIÑOS, 1987: 124)

1. *A pesquisa qualitativa tem o “ambiente natural” como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Na pesquisa qualitativa o pesquisador não permanece alheio à realidade sobre a qual se debruça para analisar e compreender. Ele não fica fora da realidade, mas ao contrário, é parte integrante dela. A fonte de dados para a pesquisa é fruto da interação do pesquisador com a situação ou ambiente que está sendo investigado. Isso porque *“a realidade existe somente na experiência humana. Ela só aparece sob a forma de como os seres humanos vêem este mundo, ou seja, são os aspectos objetivos e subjetivos observáveis que compõem a realidade concreta”*.(HAGUETTE, 2000: 58).

Dessa forma, entende-se que a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma tentativa de superação das metodologias científicas que estabeleciam o primado do método sobre a realidade, do mito da pura objetividade das pesquisas científicas. A pesquisa qualitativa procura ir em sentido contrário, parte da realidade em sua complexidade e totalidade. Busca captar não somente o horizonte objetivo, mas, também, o horizonte subjetivo que compõe a realidade pesquisada.

O que não quer dizer que a pesquisa científica não deva buscar o rigor metodológico, que deva negligenciar a objetividade dos dados e resultados. Ao contrário. O que se quer é garantir que a realidade seja compreendida com mais rigor e objetividade, considerando-a não de forma parcial e simplista, mas em sua inteireza e complexidade, como subjetividade e objetividade, pois, como assevera RIZZINI, CASTRO & SARTOR (1999: 24), *“o rigor e a objetividade estão diretamente relacionados com a coerência entre o que o pesquisador se dispõe a fazer e o que realmente faz, entre as perguntas que ele se dispõe a responder e as que efetivamente responde”*. Daí a afirmativa de que na pesquisa qualitativa o principal “instrumento” para realizar-se a pesquisa é o próprio pesquisador que imerge na realidade, em geral, através de trabalhos de campo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Nesse sentido, pode-se afirmar que *“o pesquisador se faz na pesquisa, ou seja, a própria prática da pesquisa forma o pesquisador”* (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999: 24).

2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O trabalho de coleta de dados realizado pelo pesquisador será, sobretudo, composto por descrições de pessoas, situações, fatos, objetos, uma vez que

“na pesquisa qualitativa existe pouco empenho por definir operacionalmente as variáveis. Elas são apenas descritas e seu

número pode ser grande, ao contrário do que apresenta o enfoque quantitativo, preocupado com a medida delas e a verificação empírica das hipóteses”.(TRIVIÑOS, 1987: 132).

Assim, o pesquisador que acompanha essa linha, utiliza em geral, não estatísticas para sustentar afirmações que faz ou para esclarecer algum ponto de vista, mas citações (de entrevistas, depoimentos, etc.) feitas por sujeitos que participaram da pesquisa. Este é, especificamente o caso deste trabalho, conforme poderá ser verificado nos capítulos subseqüentes.

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* Os métodos de pesquisa qualitativa enfatizam as origens e razões de ser de um determinado fenômeno que lhe concedem sua especificidade. Assim, o pesquisador voltará a sua atenção mais para as interações existentes e os procedimentos e atividades presentes que conformam o objeto da pesquisa, não supondo, assim, a existência de uma população de objetos que sejam comparáveis estatisticamente entre si (HAGUETTE, 2000).

4. *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* O pesquisador não se isola buscando realizar uma pesquisa “asséptica”, que não seja “contaminada” pelo contato com os participantes da pesquisa, de forma a garantir resultados puramente objetiváveis. Ao contrário, na pesquisa qualitativa busca-se captar a realidade a partir do “olhar” dos pesquisados, ou seja, todo esforço está voltado para apreender como a realidade é entendida e interpretada pelos participantes da pesquisa. Em alguns modos de se fazer pesquisa qualitativa, não apenas se busca a perspectiva do pesquisado, mas o pesquisador mergulha na realidade em que eles vivem, assumindo o papel do outro e comprometendo-se com essa realidade⁵. Assim, *“ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”* (MARCONI & LAKATOS, 1986: 57).

5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Na pesquisa qualitativa o pesquisador não inicia seu trabalho definindo hipóteses *a priori*, que deveriam ser verificadas empiricamente, mas busca conhecer a realidade de baixo pra cima, ou seja, partindo da experiência ele deverá, na medida em que a pesquisa avança e que ele

⁵ A “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação” são exemplos de pesquisa qualitativa onde existe essa total imersão do pesquisador na realidade pesquisada.

melhor conhece a realidade, reformular suas hipóteses ou formular novas hipóteses até construir uma teoria que explique o fenômeno estudado.

Apesar das características descritas acima, quando se pensa em pesquisa qualitativa pensa-se um conceito muito abrangente que abriga em si correntes de pesquisa muito diversas, como, por exemplo, a Pesquisa-Participante, a Pesquisa-Ação, o Estudo de Caso, a Etnografia, a História de Vida. Esta pesquisa envolve-se com um *Estudo de Caso*, buscando na medida do possível, desenvolver características de um estudo de caso, conforme define TRIVINOS (1987:133): *“uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”*. Este é o intento deste trabalho.

Para maior compreensão do eixo teórico-metodológico utilizado na análise do estudo de caso em questão, apresenta-se a seguir algumas discussões a respeito.

2.1. Noções sobre o que seja um Estudo de Caso

No Estudo de Caso, deve-se delimitar com bastante clareza um foco para a pesquisa, chamado de “caso” (ou unidade da pesquisa), e sobre o “caso” selecionado, deve-se delimitar ainda, os aspectos desse “caso”, a serem pesquisados. A clareza sobre essas questões é de grande importância para o andamento e o sucesso da pesquisa, uma vez que é impossível explorar todos os ângulos de um determinado objeto ou fenômeno social, em um tempo quase sempre muito exíguo, que é o tempo para a realização da pesquisa (MARCONI & LAKATOS, 1986).

O que mais caracterizaria o Estudo de Caso? MARCONI & LAKATOS (1986) elencam outras sete características que definem um Estudo de Caso:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta.* O pesquisador, que certamente possui alguns pressupostos teóricos iniciais, que servirão de ponto de partida para o seu trabalho e para a formulação de uma estrutura básica para a pesquisa, deve manter-se sempre aberto a novas descobertas, ao aparecimento de novos elementos que ele não considerou quando iniciou sua pesquisa, mas que se mostrarão de grande relevância (às vezes até mais relevantes do que os que inicialmente foram considerados) para a compreensão e explicação do fenômeno estudado, e que deverão, por isso mesmo, ser incorporados na medida que a pesquisa avance. *“Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu*

trabalho” (MARCONI & LAKATOS, 1986: 59).

2. *Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto".* Considerar o contexto em que se situa o fenômeno estudado é fundamental para a sua compreensão mais completa e para a transferibilidade dos resultados para outros casos, ou seja, para a generalização das conclusões da pesquisa. Assim, os comportamentos, as decisões, as ações, as percepções e as relações somente podem ser compreendidas, de forma mais correta, quando são situadas no contexto em que ocorrem.

3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* A situação ou problema pesquisado é visto numa perspectiva holística, isto é, a realidade que se estuda é vista como uma totalidade complexa, formada por uma multiplicidade de dimensões que se inter-relacionam mutuamente. Sendo assim, o Estudo de Caso busca captar a realidade em sua totalidade, penetrando fundo na compreensão de suas variadas dimensões.

4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* No desenvolvimento de um estudo de caso, o pesquisador coleta os dados por meio de diferentes técnicas e fontes. Essa variedade de fontes de dados tem a finalidade de garantir informações suficientes para que o pesquisador consiga analisar com profundidade o seu objeto de pesquisa e, assim, confirmar ou rejeitar as suas hipóteses ou levantar outras hipóteses ainda não pensadas.

5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*⁶. O Estudo de Caso tem na generalização de seus resultados uma das suas grandes dificuldades. Como se trata do estudo de um caso singular, não se pode pretender que por meio dele se construa modelos representativos que sejam aplicáveis universalmente. Assim, ao final do Estudo de Caso se chega a “generalizações naturalísticas”, que ocorrem “*em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais*” (MARCONI & LAKATOS, 1986: 60). Nesse sentido, a experiência relatada pelo Estudo de Caso é experiência vicária, já que a partir do seu resultado, o leitor ou usuário da pesquisa vai buscar encontrar o que seja (ou

⁶ STAKE (1998: 78), um dos responsáveis por cunhar este termo, diz que “as generalizações naturalistas são conclusões às quais se chega mediante a implicação pessoal nos assuntos da vida, ou mediante uma experiência vicária tão bem construída que as pessoas sentem como se elas mesmas as houvessem tido” (texto original em espanhol traduzido pela autora).

não), dentro da pesquisa, aplicável à sua situação particular.

6. *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Nos fenômenos sociais os mais diversos sujeitos ou grupos possuem interpretações variadas para explicar os acontecimentos e a situação que vivem. Essas interpretações variam conforme varia o lugar (social, ideológico, cultural, entre outros) que ocupa o sujeito ou grupo. Isso acontece precisamente porque a realidade é não somente objetiva mas também subjetiva. Como comumente se diz: “*cada ponto de vista é a vista de um ponto*”. Assim, a realidade pode ser compreendida de diversos modos, pois sempre é vista a partir de perspectivas que são distintas entre si. Vale dizer que a possibilidade de se ver uma mesma realidade sob diferentes perspectivas é a garantia que não existe somente uma única interpretação possível da realidade, ou uma que seja mais verdadeira do que outras. O que se pode chegar é a uma visão mais clara e de maior fiabilidade das informações⁷.

7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* O relatório final de um Estudo de Caso tem, geralmente, a preocupação de ter uma linguagem mais acessível, num tom mais informal, a fim de que garanta uma transmissão direta, clara e bem articulada das informações da pesquisa e uma maior proximidade da experiência pessoal do leitor. Para isso, o relatório apresenta um estilo narrativo e faz amplo uso de figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

2.2. A organização e o desenvolvimento da pesquisa

Sendo uma das formas de se fazer pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso não apresenta uma estrutura tão rígida como acontece com as pesquisas quantitativas. Não se segue uma série de fases estanques e rigidamente ordenadas, mas diversas tarefas que se intercambiam⁸ e que muitas vezes podem acontecer ao mesmo tempo. Por isso, optou-se como THIOLENT (1986), não falar em “fases” da pesquisa, mas em tarefas a serem executadas.

⁷ A fiabilidade significa a independência das análises meramente ideológicas do sujeito que oferece a informação.

⁸ THIOLENT (1986: 47) afirma, falando da pesquisa-ação, que “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. Esta afirmação, contudo, é válida para a maioria das pesquisas qualitativas.

Essas tarefas, que agora serão apresentadas, constituem o que comumente se chama nas pesquisas sociais de delineamento. Esse delineamento “refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 1996: 48). Nele temos expresso, em linhas gerais, como a pesquisa foi desenvolvida, a descrição do processo de delimitação da unidade-caso, os procedimentos técnicos que foram utilizados na coleta, interpretação e análise de dados e a forma que foi elaborado o relatório final.

2.2.1. A Delimitação do caso a ser estudado

Este foi o ponto de partida desta pesquisa e possuiu um caráter mais exploratório. Consistiu na definição do campo da pesquisa e na formulação de um primeiro esboço do plano de trabalho, plano este que foi sendo melhor delineado na medida em que a pesquisa avançava. Aqui se deu a sistematização das idéias iniciais que levaram à investigação, à formulação do problema e das hipóteses iniciais⁹, a delimitação mais clara e precisa do objeto de estudo e uma pré-escolha dos instrumentos que seriam utilizados para a coleta e análise dos dados. Foi um momento fundamental para a pesquisa, uma vez que alguns pontos críticos para o desenvolvimento do trabalho tiveram de ser resolvidos aqui, como por exemplo, os contornos do objeto que se pretendia estudar, os contatos iniciais com pessoas e instituições envolvidas na situação estudada e, a partir desse contato, a forma de aproximação e inserção nos grupos onde os dados seriam coletados. É certo que estes pontos críticos não foram totalmente resolvidos nesse momento exploratório, já que o objetivo do estudo de caso “*é retratar uma unidade em ação*” (MARCONI & LAKATOS, 1986: 60), mas alguns importantes passos para a consecução do que se pretendia foram dados.

Uma das primeiras providências - ou “passos” - foi a visita ao bairro Taquaril e ao CEVAE/Taquaril para conhecimento do espaço físico do CEVAE e do espaço/realidade da comunidade atendida. Paralelamente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os temas *educação ambiental*, *educação popular* e *educação ambiental popular*. A leitura bibliográfica proporcionou a explicitação de questões/inquietações que geraram o plano

⁹ Dizemos hipóteses iniciais porque, como já mencionado anteriormente, nos Estudos de Caso, a hipótese (ou hipóteses) da qual parte a pesquisa são sempre provisórias, podendo vir a ser reformuladas e até mesmo substituídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, na medida que o contato com a realidade pesquisada pode oferecer outros elementos que se mostrem mais relevantes e mais iluminadores para a explicação da situação estudada.

de trabalho da pesquisa. Estas questões, com o andamento da análise documental, da observação participante em reuniões e outras atividades do CEVAE, da realização das entrevistas e da reflexão da pesquisadora, foram sendo reformuladas, melhor explicitadas e algumas, abandonadas. As questões a que se faz referência são as constantes na introdução deste trabalho e outras realizadas em entrevista, via correio eletrônico, com pesquisadores envolvidos com esses temas. São elas: há de fato a necessidade da inclusão da categoria “Popular” “qualificando” a Educação Ambiental? O que seria uma Educação Ambiental Popular? Com o que a educação ambiental popular se compromete? Falar em “Educação ambiental popular” seria o mesmo que falar em “Educação Sócio-Ambiental” ou “Educação Ambiental Crítica”, conforme verifica-se a utilização dessas denominações em alguns projetos/artigos? O que se chama de Educação Ambiental Popular seria uma “Educação Ambiental Crítica” para as camadas populares? Quais os desafios colocados pelo espaço urbano a uma Educação Ambiental Popular, especificamente em bairros periféricos carentes? Existe diferença entre “Educação Ambiental Popular” e “Educação Popular Ambiental”? Quem trabalha com essas categorias no Brasil e no Mundo? (ex.: o autor Marcos Reigota fala em educação popular ambiental... Isabel Carvalho fala em educação ambiental popular... Ruiz fala em educação popular ambiental... o programa CEVAE fala em educação ambiental popular...) Que contribuições a categoria “popular” traz para o ambiental e a categoria “ambiental” traz para o popular, na EAP? Toda vez que se fala em educação popular está implícito sempre a idéia de transformação, de condições de superação, de empoderamento das camadas populares? Com a EAP seria a mesma coisa? Quais experiências existentes no Brasil, América Latina e outras partes do Planeta sobre educação ambiental popular? Especificamente em relação ao CEVAE, o que é posto e entendido como *educação ambiental popular*? Qual fundamentação teórico-metodológica dá sustentação a essa prática? O que traz de diferente e de semelhante em relação a educação “ambiental” e a educação “popular” prevaletentes? Qual a convergência entre o “ambiental” e o “popular”, nesta prática educativa? Quais as relações e implicações dessa *praxis* com/na realidade sócio, econômica, ecológica, cultural e política da população envolvida e na transformação dessa realidade?

A dúvida sempre foi a de que talvez não se conseguisse responder a todas as perguntas/inquietações levantadas com a pesquisa. De que os questionamentos poderiam ser em maior quantidade e amplitude que as respostas. O passo seguinte foi averiguar a viabilidade da realização da pesquisa no meio considerado (o CEVAE e grupos envolvidos: moradores da área atendida ou a “comunidade”, as secretarias municipais e/ou outros órgãos governamentais e a organização não-governamental,

REDE). Buscou-se então, através da participação em reuniões/seminários/atividades diversas, verificar as expectativas, os apoios e resistências existentes em relação à pesquisa e/ou à pesquisadora. O que ficou evidenciado, felizmente, é que haveria mais apoio que resistência. E quanto às expectativas, uns esperavam/desejavam que a pesquisa fizesse a (re)construção histórica do CEVAE, sistematizando sua trajetória e experiências desenvolvidas, sobretudo quanto às metodologias utilizadas e construídas, uma vez que esse é um dos fatores mais frágil: a quase ausência de sistematização do trabalho CEVAE e seus desdobramentos. Outros, que fosse um trabalho que apresentasse uma análise crítica da trajetória/atuação do Programa, favorecendo a compreensão dos pontos fortes e de estrangulamento, principalmente quanto à relação poder público - sociedade civil organizada - comunidade carente, na construção de políticas públicas sócio-ambientais urbanas e possibilidades de governabilidade. Nesses primeiros contatos foi possível também, perceber quais seriam os pontos de estrangulamento na realização da pesquisa. Certo era que este trabalho não teria o alcance de responder a todas essas demandas. Essas primeiras observações participantes e as informações obtidas subsidiaram ainda, a definição dos problemas prioritários a serem estudados/resolvidos, a definição do campo de observação, a elaboração de uma primeira lista das pessoas a serem entrevistadas e formas mais apropriadas para a coleta de dados.

Em seguida passou-se para a construção da problemática específica da pesquisa¹⁰ e para a elaboração das hipóteses iniciais. O “problema” definido para este trabalho foi o de pesquisar, compreender e analisar à luz das experiências desenvolvidas pelo/no CEVAE e à luz do campo teórico-prático existente na literatura, em que consiste a chamada *educação ambiental popular*, respondendo, tanto quanto possível, as questões/inquietações já explicitadas em momento anterior, neste mesmo capítulo. Quanto à formulação das hipóteses, esta foi uma das principais dificuldades encontradas. Construiu-se uma hipótese muito ampla, o que abriu um leque por demais extenso do campo a ser investigado. Em virtude deste aspecto a pesquisa dispersou-se e muito tempo foi gasto na coleta de informações que não eram relevantes ou extrapolavam o âmbito do trabalho. Isso se deu também com os objetivos iniciais. Traçou-se objetivos que abarcavam um leque enorme de questões a serem resolvidas. Foi a partir do

¹⁰ THIOLENT (1986: 53) ensina que “em termos gerais, uma problemática pode ser considerada como a colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático. Um mesmo tema (ou assunto) pode ser enquadrado em problemáticas diferentes. Por exemplo, problemas de saúde podem ser inseridos numa problemática de medicina ou numa problemática social ou política. A colocação dos problemas é feita em universos diferentes. A problemática é o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado”.

Seminário de Qualificação, com as contribuições dos professores participantes da banca, que esse quadro modifica-se e consegue-se chegar a uma melhor especificação/delineamento da hipótese e dos objetivos e, com isso, re-nortear a pesquisa e avançar em seu desenvolvimento.

2.2.2. Coleta de Dados

Para coletar os dados necessários ao desenvolvimento deste Estudo de Caso foram pesquisadas informações em variadas fontes e, também, utilizadas diversas técnicas de coleta, de modo a proporcionar à pesquisa uma maior riqueza de informações, possibilitando à pesquisadora (e ao leitor/leitora), por um lado, o acesso a diferentes visões sobre o objeto em estudo e, por outro, uma maior garantia da fiabilidade das informações coletadas, após o cruzamento das diversas fontes. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, da observação participante e da análise de documentos.

Como o estudo de caso não possui um limite intrínseco, inerente ao próprio objeto, mas é determinado a partir de fora, pelo próprio pesquisador, de acordo com seu interesse e do lugar do qual olha para a realidade que pretende estudar, a quantidade de dados que se pode obter é praticamente infindável (GIL, 1996). Isso exige do pesquisador sensibilidade e maturidade para que saiba perceber que os dados que possui já são suficientes para a compreensão do caso, ou, caso perceba sua insuficiência, que dados ainda faltam e onde e como buscá-los. Esse trabalho exige tempo para que o pesquisador vá amadurecendo devidamente a sua pesquisa e a sua prática de pesquisador. Esta foi precisamente uma das dificuldades encontradas na realização deste trabalho. Essa “indefinição” e uma certa inexperiência com esse tipo de pesquisa, acabou por fazer com que se realizasse 25 entrevistas, o que equivaleu a 45 horas de gravação e, após transcrição, 850 páginas digitadas. Ao final, verificou-se que tinha-se dados em excesso sobre determinados aspectos, alguns deles, inclusive, que não constituíam o que seria diretamente tratado por este trabalho e ainda, que alguns outros, estavam insuficientes. A compreensão que se tinha era de que quanto mais pessoas envolvidas no processo fossem ouvidas maior seriam as chances de conhecimento e apreensão da complexidade e contradições do programa.

2.2.2.1. Preparação para o Campo

Para que o Estudo de Caso seja possível, antes de se empreender a coleta de dados, ou

seja, o campo propriamente dito, é necessário que o pesquisador prepare a sua entrada no campo onde julga estar os dados necessários à sua pesquisa. Verificar as condições de acesso ao campo, de sua permanência e a disponibilidade dos sujeitos, prevenindo e contornando possíveis dificuldades. Outro ponto importante a ser considerado é o papel que será desempenhado pelo pesquisador na realidade social onde irá desenvolver sua pesquisa (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Este é um ponto delicado para qualquer pesquisa que se dê no campo social, uma vez que o pesquisador sempre está se confrontando com uma realidade específica e desconhecida, para a qual ele pode ser (ou é) um elemento estranho e, por isso mesmo, ser visto como uma “ameaça” ao grupo. (TRIVIÑOS, 1987). A preparação para o *campo* deste trabalho implicou em, inicialmente, ter conhecimento das instituições, grupos e pessoas envolvidas no programa CEVAE, tanto as atuais quanto as que estiveram presentes desde sua origem. As “barreiras” encontradas variaram conforme a fonte de informação. As mais recorrentes foram quanto a disponibilidade para as entrevistas. Uma outra, foi quanto à falta de sistematização dos trabalhos do CEVAE e ausência de informações precisas nos documentos (datas, responsáveis pela elaboração). A carência na sistematização dos trabalhos e ainda, a existência de documentos (relatórios, projetos, planos, pareceres...) com especificações/terminologias diferentes para designar uma mesma atividade ou linha de ação, demandou um tempo enorme na análise desses documentos. O acesso aos setores/órgãos governamentais se deu através de contatos nas reuniões e eventos onde se realizou a observação participante, logo no início da pesquisa. O acesso à REDE foi facilitado pelo conhecimento pessoal com alguns integrantes e a aproximação junto aos moradores foi mediada pela REDE, que possui um bom trânsito e relação de confiança com a comunidade, o que, considera-se, foi de fundamental importância para a tranquilidade e receptividade com que se foi aceita.

Uma outra exigência que se coloca para o pesquisador, a fim de vencer a desconfiança dos grupos, facilitando a sua inserção, é que esteja apto a responder, quando a situação assim o exigir, questões que invariavelmente possam surgir, como por exemplo: *"O que você quer pesquisar?"*; *"O estudo vai interferir na rotina das pessoas (ou da organização)?"*; *"O que vai fazer com os resultados?"*; *"Que tipo de benefício a pesquisa vai trazer para a instituição ou para a comunidade?"* (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998: 160).

Questões semelhantes foram postas para esta pesquisadora, pelo coordenador da REDE: *"Qual a contribuição da sua pesquisa para o programa CEVAE?"* *"Como a academia, através de sua pesquisa pode contribuir para a consolidação do CEVAE*

enquanto política pública?”. Por moradoras integrantes do Programa: “*espero que a sua pesquisa traga melhoras pra nós...*” e “*para que a sua pesquisa vai servir para nós?*”.

Igualmente importante para a realização do campo propriamente dito, é a definição dos informantes, dificuldade encontrada em geral nas pesquisas qualitativas e que, segundo Lincoln e Guba (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998), é aconselhável seguir alguns passos:

1. *Identificar os participantes iniciais*. Essa identificação é feita no momento exploratório, que precede a entrada no campo, através de um primeiro contato com as pessoas que são mais acessíveis num primeiro momento, e que possuem um contato privilegiado com as lideranças e organizações envolvidas na realidade social que se pretende estudar. A partir da indicação desses informantes, são escolhidas as pessoas que, por suas características ou funções, tenham melhor conhecimento do objeto estudado para ser entrevistadas, bem como as atividades do projeto que seriam objeto da observação da pesquisadora.

2. *Emergência ordenada da amostra*. Novos sujeitos da pesquisa vão surgindo na medida em que ela avança e que, a partir das informações obtidas com os participantes iniciais, faz-se necessário a complementação ou melhor averiguação das informações.

3. *Focalização contínua da amostra*. À medida que a pesquisa avança irão surgindo também novas questões, que são relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Assim, para responder a essas novas questões, novos sujeitos são selecionados para participarem do estudo.

4. *Encerramento da coleta*. Em dado momento, observa-se que já se possui informações suficientes para a análise do caso. Informações que trazem novos dados vão ficando cada vez mais raras, até que se chega a um ponto em que tudo o que se traz é irrelevante ou redundante. Tem-se aí o limite para se determinar o encerramento da coleta de dados, pois se esgotam as contribuições para a pesquisa.

No caso desta pesquisa, a participação nas atividades do CEVAE contribuíram para os primeiros contatos com os prováveis entrevistados. Mas novos sujeitos e novas questões foram incorporadas ao longo do processo. O aspecto referente ao *encerramento da coleta* foi onde se teve maior dificuldade, como já ressaltado em momento anterior. Um outro aspecto que merece considerações é o papel/função que o pesquisador passará a

desempenhar na vida do grupo. O que será abordado no próximo tópico, que tratará da observação participante.

2.2.2.2. A Observação Participante

O Estudo de Caso está baseado em grande parte no que as pessoas fazem e dizem a respeito de uma determinada situação ou fenômeno social. Por isso, duas técnicas largamente utilizadas na coleta de dados dos Estudos de Casos são precisamente a observação e a entrevista. Neste tópico tratar-se-á da primeira, enquanto a segunda será tratada no tópico seguinte.

A observação faz parte da vida cotidiana das pessoas, sendo uma das atividades mais difusas da vida diária (SELLTIZ et al., 1974: 225). Em geral, no dia-a-dia, no ato de observar, costuma-se privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros tantos, dependendo da história de vida e interesses particulares (MARCONI & LAKATOS, 1986). Cabe então perguntar: como utilizar a observação enquanto método científico, de forma que se possa confiar em seus resultados? SELTTIZ et al. (1974: 225) aponta algumas características que devem estar presentes para que a observação torne-se uma técnica científica:

“(1) servir a um objetivo formulado de pesquisa; (2) ser sistematicamente planejada; (3) ser sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes; (4) ser submetida a verificações e controles de validade e precisão”.

Em se tratando da observação enquanto técnica científica, existem vários tipos utilizados pelos pesquisadores dependendo do objeto e dos objetivos da pesquisa. No caso deste trabalho, que é de corte qualitativo, a forma empregada é a da observação não estruturada ou assistemática *“na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação”.*(ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998: 163). A observação assistemática pode variar, sobretudo quanto ao grau de participação do pesquisador na comunidade ou grupo que é observado. Ela pode ir desde uma pesquisa onde a participação do pesquisador é apenas casual ou periférica até uma pesquisa em que o pesquisador possui um alto grau de envolvimento nas atividades do grupo, vindo a tornar-se, até certo ponto, um de seus

membros. Assim, quando existe o envolvimento do pesquisador nas atividades do grupo pesquisado, tem-se o que se chama de *observação participante*. É precisamente este o formato de observação que foi utilizado nesta pesquisa.

Para um melhor esclarecimento do que seja uma observação participante, utiliza-se de MARCONI & LAKATOS (1986: 68), que a define como “*participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste*”. Neste sentido, a observação participante é a tentativa e/ou possibilidade do observador e observado se colocarem do mesmo lado. (MANN, 1983). Não qualquer lado, mas o lado do observado. Para tanto, o pesquisador participa do contexto sócio-cultural do grupo ou comunidade, compartilhando de forma sistemática e consciente das suas atividades, interesses, relações, conflitos, desafios, sistema de referência, enfim, da sua vida. Assim, a observação participante pressupõe a não-neutralidade do pesquisador em relação à situação ou objeto que estuda, de forma que, ao mesmo tempo em que o pesquisador modifica o grupo ou situação na qual se insere, é, também, por este grupo ou situação, modificado.

Alguns, contudo, atribuem a essa técnica de pesquisa uma série de problemas que dificultariam a sua utilização como metodologia científica (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 1998)¹¹. O primeiro desses problemas seria o fato da observação participante abranger somente os seus próprios limites temporais e espaciais. Portanto, os eventos que se encontram fora desses limites não seriam registrados e analisados. Segundo ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER (1988), esse problema deixa de existir na medida em que a observação participante for utilizada de forma conjunta com outras técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a entrevista e a análise documental. O segundo problema apontado seria o alto custo de uma observação participante, já que exige muitas horas de trabalho do pesquisador. Quanto a esse aspecto, os mesmos autores contra-argumentam que, de uma forma geral, nas pesquisas qualitativas o consumo de tempo é quase sempre elevado, sendo inerente à necessidade de apreender os significados de eventos e comportamentos. O terceiro problema elencado seria o grande risco do pesquisador realizar inferências incorretas, já que a observação participante requer uma alta dose de interpretação dos dados por parte do observador. Neste caso, ainda segundo os mesmos autores, pode-se minimizar esses

¹¹ Esses problemas segundo os autores, valeriam não somente para a observação participante, mas em geral, para as demais formas de observação não estruturada.

riscos com o cruzamento dos dados obtidos na observação participante com as informações coletadas com outras técnicas e que este não é um risco exclusivo da observação participante. Por fim, um outro fator apresentado como grave problema que pode ocorrer na observação participante é a interferência do pesquisador na situação observada. Os mesmos autores argumentam que esse é um risco concreto que pode trazer grandes prejuízos para a pesquisa, mas que pode também ser minimizado pela permanência prolongada do pesquisador no campo, o que faria, com o passar do tempo, com que o grupo absorvesse e se acostumassem com a presença do pesquisador e, assim, não haveria mais uma interferência tão dissonante com o contexto vital do grupo (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987a).

Assim como se tem argumentações desfavoráveis à observação participante como metodologia científica, tem-se outras tantas que ressaltam as vantagens dessa técnica. ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998: 164), enumeram quatro:

“a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.”

Percebe-se que a observação participante exige do pesquisador, por um lado, uma série de habilidades¹² já que nesse tipo de pesquisa *“a responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador”* (HAGUETTE, 2000: 77). De outro lado, a observação participante sofre a ameaça constante de “contaminação” e distorção na coleta e análise dos dados, por causa de sua grande flexibilidade que pode levar o pesquisador a permitir que fatores externos interfiram na interpretação da situação observada. Esses fatores externos são chamados de vieses¹³. HAGUETTE (2000)

¹² ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998: 165) destacam algumas habilidades necessárias ao observador participante: “a) ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; b) ter sensibilidade para pessoas; c) ser um bom ouvinte; d) formular boas perguntas; e) ter familiaridade com as questões investigadas; f) ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; e g) não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos”

¹³ Vieses são “as diferenças sistemáticas de entrevistador para entrevistador, ou, ocasionalmente, erros sistemáticos cometidos por muitos ou por todos os pesquisadores. Podem ocorrer não apenas na seleção da amostra, mas também na elaboração de questões e no registro de respostas. Viés do entrevistador não é simplesmente uma questão de preconceito ou destreino, que exerce influências sobre os informantes e

enumera pelo menos cinco vieses que podem vir a interferir numa observação participante:

- a.) *o viés sociocultural do observador*: o pesquisador possui um universo cultural diverso daquele que encontra no grupo ao qual observa. Isso pode levar o pesquisador à incompreensão ou mesmo ao falseamento na interpretação de situações vividas pelo grupo.
- b.) *o viés profissional/ideológico*: a formação do pesquisador e o seu quadro de referência pode induzi-lo a privilegiar alguns elementos na observação, desconsiderando outros que poderiam ser de grande relevância para a compreensão do que se estuda.
- c.) *o viés interpessoal do observador*: o pesquisador percebe as relações humanas a partir do seu modo de interagir com outros. Assim, a pesquisa pode ser afetada pela antipatia ou simpatia pessoais que o pesquisador desenvolve por integrantes do grupo.
- d.) *viés emocional do observador*: o pesquisador pode ter a necessidade emocional de “estar certo”, de não poder falhar e com isso ter de confirmar “a qualquer preço” as suas hipóteses, forçando o real a se “enquadrar” nas suas teorias.
- e.) *o viés normativo*: o pesquisador pode emitir juízos sobre comportamentos de pessoas que participam do grupo que observa que prejudicam tanto a coleta como a análise e interpretação dos dados.

A observação participante foi a opção adotada para a realização desta pesquisa de mestrado. Acompanhou-se diversas atividades desenvolvidas pelo programa CEVAE e grupos originados do *processo Cevae* como é o caso da ACECOL. Procedeu-se a conversas informais, entrevistas, participação efetiva em algumas atividades (colaboração), registro fotográfico da memória visual das situações observadas e anotações na forma de um *Diário de Campo*, consistindo num “*relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados*” (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999: 73).

2.2.2.3. Entrevista

SELLTIZ et al. (1974) afirma que a forma mais simples de se conseguir informações sobre os fatos que se quer buscar compreender é procurar as pessoas que conhecem estes fatos e perguntar-lhes a respeito, ou seja, entrevistá-los. Esse procedimento utilizado cotidianamente pelas pessoas é também largamente utilizado pelos pesquisadores. Segundo RIZZINI, CASTRO & SARTOR (1999: 62-63), uma entrevista,

deliberadamente ou descuidadosamente distorce suas respostas. Os perigos de vieses não são evitados simplesmente encontrando-se entrevistadores ‘imparciais’. O fato de um entrevistador possuir fortes opiniões sobre o assunto em estudo, não significa, necessariamente, que seu trabalho será enviesado, assim como o

enquanto método científico de coleta de dados, “*consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão*”. A entrevista deve ser entendida como o encontro de duas pessoas (ou mais), onde uma das partes (o entrevistador) busca obter de outra parte (o entrevistado), informações a respeito de uma determinada questão ou assunto.

A entrevista tem sua ênfase na descrição verbal (e por vezes escrita) de uma pessoa (ou um grupo de pessoas), que expõe o seu conhecimento, experiência ou sentimento em relação a um determinado fato ou assunto. Como, geralmente, na entrevista, entrevistador e entrevistado encontram-se vis-à-vis, o entrevistador, além das informações que o entrevistado lhe fornece, também tem a oportunidade de observar o comportamento da pessoa quando fala a respeito do que lhe é perguntado. As reações, gestos, entonações, expressões, ou seja, toda uma gama de sinais não-verbais que acompanham a fala do entrevistado pode (e deve) ser utilizada pelo pesquisador para melhor compreender as informações fornecidas pelo pesquisado e, ainda, ser utilizado como critério para se estabelecer um grau de validação dessas informações. Como ressaltam MARCONI & LAKATOS (1986: 66),

“não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante”.

É necessário esclarecer que existem variados tipos de entrevista¹⁴. No caso desta pesquisa, foram utilizados dois tipos. Um primeiro, seguindo o enfoque qualitativo, a *entrevista semi-estruturada* (também chamada de *semi-dirigida*). Essa forma de

fato de não possuir nenhuma opinião formada, não significa que seu trabalho está livre de vieses.” (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987b: 39)

¹⁴ Thiollent distingue vários tipos de entrevistas: “a) a entrevista dirigida ou padronizada, que consiste na aplicação de um questionário predeterminado com uma maioria de perguntas fechadas e sem nenhum papel ativo do entrevistador; b) a entrevista semi-estruturada, aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas; c) a entrevista centrada (focused interview) na qual, dentro de hipóteses e de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente a sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado; d) a entrevista não-diretiva, ou entrevista aprofundada, na qual a conversação é iniciada a partir de um tema geral sem estruturação do problema por parte do investigador; e) a entrevista clínica, eventualmente conduzida de maneira não-diretiva cuja especificidade está na sua orientação em função do objetivo da interpretação sociopsicológica da situação ou da personalidade dos sujeitos através de suas verbalizações” (citado por HAGUETTE, 2000: 89).

entrevista foi realizada com pessoas envolvidas com o programa CEVAE, residentes em Belo Horizonte (vide anexo). Um segundo tipo de entrevista utilizado foi a *entrevista dirigida* (ou *padronizada*), realizada com estudiosos/pesquisadores (vide anexo A e B), por meio do correio eletrônico (e-mail)¹⁵, com abordagens sobre os temas *educação ambiental*, *educação popular* e *educação ambiental popular*. Essa foi uma das formas encontrada para contornar a escassez de material bibliográfico sobre *educação ambiental popular*. Constituiu-se em recurso extremamente rico possibilitando o aprofundamento e construção do referencial teórico.

2.2.2.4. Pesquisa documental

Além da observação participante e das entrevistas semi-estruturada e dirigida utilizadas, fez-se uso também de um outro instrumento de coleta de dados, a *pesquisa documental*, através de diversos documentos elaborados pela REDE e pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O termo “documento” neste trabalho, refere-se à definição de ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998: 173): “*considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação*”. Assim, para efeito desta pesquisa foram utilizados como documentos de análise: os termos de convênio entre a REDE e a PMBH, os aditivos anuais desses termos, correspondências enviadas entre/pela REDE, PMBH e a Comissão Local do CEVAE Taquaril, as atas de reuniões da Comissão Local do CEVAE, a legislação que institui e regulamenta o funcionamento do CEVAE, os relatórios elaborados pela REDE e pela Prefeitura Municipal (através da SMMA e SMAB), os planos/atividades planejadas, documentos administrativos, projetos, ofícios, panfletos, cartilhas. Por meio da análise desses documentos¹⁶ buscou-se comparar as informações obtidas no processo de observação

¹⁵ O uso do correio eletrônico foi uma das formas encontradas pela pesquisadora para, de forma mais ágil, menor custo e simultaneamente, contactar um maior número de pessoas que residem em diferentes cidades e/ou estados brasileiros.

¹⁶ MARCONI & LAKATOS (1986: 71), citando Holsti, identifica pelo menos três situações básicas às quais o uso da pesquisa documental é apropriado:

“1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.

2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), ‘quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta’ (p. 17).

3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.”

participante e entrevistas, no intuito de ratificar, validar e/ou verificar contradições e incoerências.

2.2.3. Análise de dados¹⁷

A análise de dados é um processo sistemático de busca e de organização visando obter maior compreensão dos materiais coletados e torná-los compreensíveis ao maior número possível de pessoas. A análise envolve desde a organização do material coletado até a decisão do que vai ser transmitido aos outros e como será (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999). Neste contexto, a análise de dados nesta pesquisa consistiu na organização e compreensão dos dados gerados pelas entrevistas, pela observação participante e pela pesquisa documental, por meio de procedimentos que buscaram identificar unidades, padrões e categorias, e encontrar as respostas às perguntas da pesquisa dando, dessa forma, sentido ao trabalho de campo e desvelando as relações existentes entre o particular (do caso) e o geral (da teoria), ou seja, o significado da experiência do CEVAE enquanto Educação Ambiental Popular. (SELLTIZ et al., 1974. STAKE, 1998). A análise dos dados, contudo, não acontece como uma etapa estanque, realizada após o término da coleta de dados. Deve acontecer de forma integrada com a coleta de dados, estando presente ao longo de toda a pesquisa. Segundo BOGDAN & BIKLEN (1999), é freqüente que investigadores mais experientes, ao final da coleta de dados, já tenham realizado quase que completamente também a análise. Porém, pesquisadores menos experientes costumam deixar a análise para quando a maior parte dos dados já tiverem sido coletados. Esta última foi, precisamente, a situação desta pesquisa, onde os esforços maiores na análise dos dados concentraram-se quando findada a coleta. No entanto, segundo BOGDAN & BIKLEN (1999), mesmo o pesquisador inexperiente, que realiza a análise dos dados tardiamente, já realiza alguma análise durante a coleta.

De forma esquemática, e bastante simplificada, pode-se dividir a análise de dados¹⁸

¹⁷ É importante explicitar que optou-se, neste trabalho, por não distinguir entre análise e interpretação de dados como tarefas distintas, mas, seguindo autores como BOGDAN & BIKLEN e RIZZINI, CASTRO & SARTOR, considerar a interpretação como um dos momentos da análise de dados.

¹⁸ A análise de dados realizada neste trabalho aproxima-se do que alguns autores chamam de análise de conteúdo. Laurence BARDIN (1979: 31), em sua obra *Análise de Conteúdo*, uma das principais publicações à respeito da análise de conteúdo, define-a como sendo “uma conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir documentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Dentre as diversas técnicas de se realizar a

realizada nesta pesquisa em três momentos:

- a.) organização do material ou pré-análise;
- b.) a análise dos dados propriamente dita;
- c.) a interpretação dos dados, ou seja, o tratamento dos resultados da análise dos dados buscando-se realizar inferências e relações.

Durante o processo de interpretação dos dados procurou-se compreender o caso a que se propôs estudar, estabelecendo as correspondências existentes entre o pré-texto (por quê?), o con-texto (quando e onde?) e o texto (o quê) existentes. Ou seja, na interpretação dos dados, após deslindar a mentalidade e comportamentos dos sujeitos envolvidos¹⁹, descrever as condições históricas que se deram os fatos e desvelar o sentido do que se disse, relaciona-se esses três elementos buscando construir um discurso explicativo da situação. De forma que, os dados inicialmente desconectados, após o estudo transformem-se em resultado da pesquisa. (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999). Esse foi o parâmetro que norteou a construção desta dissertação, ou seja, apresentar as interpretações inferidas, as explicações para os dados, conservando a diversidade de visões dos demais sujeitos da pesquisa e as realidades múltiplas encontradas. Por isso, propôs-se em sua construção, intentar não apresentar em partes separadas e distintas, o referencial teórico e o estudo do caso, propriamente dito. Optou-se por ir desenvolvendo concomitantemente os dois, referencial teórico e estudo do caso, mesclando contribuições de diversos teóricos, especulações teóricas da pesquisadora e as informações obtidas por meio da coleta de dados. Este procedimento metodológico, segundo STAKE (1998) pode gerar alguns questionamentos, como *“o que garantiria a credibilidade das interpretações realizadas pela pesquisadora?”* *“Tudo não seria por demais subjetivo e, portanto, carente do rigor exigido para uma pesquisa científica?”* O mesmo autor salienta a esse respeito, que

“em nossa busca de precisão e de explicações alternativas, necessitamos disciplina, necessitamos estratégias que não dependam da simples intuição e das boas intenções de ‘fazê-lo

análise de conteúdo a que se aproximaria da forma como foi realizada a análise dos dados nesta pesquisa seria a análise por categoria (técnica mais utilizada pelos pesquisadores) que “se baseia na decodificação de um texto em diversos elementos, os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos. Entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples, é a análise por temas ou análise temática. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira.” (RICHARDSON et al, 1985: 197-198)

¹⁹ RIZZINI, CASTRO & SARTOR (1999: 65) aponta para o fato de que em uma pesquisa qualitativa “a subjetividade jamais deve ser abolida, reconhecendo que os discursos não devem ser analisados como exteriores aos atores que os produziram”.

bem'. Na investigação qualitativa, essas estratégias se denominam 'triangulação'²⁰. (STAKE 1998: 94)

A triangulação²¹ consiste, basicamente, na comparação entre elementos, entre duas ou mais fontes de dados, comparação com a opinião de outros pesquisadores, ou também comparação com outros pontos de vista teóricos, ou, ainda, a comparação de dados coletados por meio de métodos diversos (por exemplo, entrevista e pesquisa documental) (STAKE, 1998). Nesta pesquisa, fez-se uso da triangulação de fontes de dados e da triangulação metodológica. No primeiro caso, a confirmação de uma informação por duas ou mais fontes distintas, sobretudo se ocupam posições diversas no programa (por exemplo, técnicos da Prefeitura Municipal e integrantes da ONG REDE), funda um critério importante para se verificar a veracidade da informação. Se existirem contradições ou incoerências nas informações isso aponta para a necessidade de uma maior verificação dos dados e a sua comparação com outras fontes e com os dados coletados por meio de outras técnicas de coleta (SELLTIZ et al, 1974). No caso da triangulação metodológica utilizada nesta pesquisa, a comparação se deu por meio do cruzamento e da comparação entre os dados obtidos pelas técnicas de coleta de dados (entrevista, pesquisa documental e observação participante). Quando as informações, por exemplo, das entrevistas e dos documentos, eram convergentes, tinha-se um importante indício de que a informação, de fato, era confiável. Buscou-se evitar/minimizar equívocos nas interpretações e maior fundamentação das mesmas. Tanto quanto possível intencionou-se a fidelidade aos procedimentos metodológicos estabelecidos. Quiçá tenhamos conseguido.

²⁰ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

²¹ ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER (1998) aponta, além da triangulação, a checagem por participantes, o questionamento por pares, a análise de hipóteses alternativas e a análise de casos negativos, como técnicas de validação das análises feitas em pesquisa qualitativa.

3. O LOCUS ESPACIAL DA PESQUISA

3.1. Contextualização da área de abrangência do CEVAE Taquaril

“...foi chegando gente de tudo quanto é lugar, aonde que, de uma certa forma, ocupou toda as outras partes de risco.”²²

Não é propósito deste sub-capítulo apresentar discussão acerca da história e processo de produção e urbanização de Belo Horizonte, tão pouco aprofundar no processo de origem/organização dos bairros que compõem a regional administrativa leste onde se encontra a popularmente denominada “Região do Taquaril”. O objetivo é contextualizar o espaço do caso em estudo, onde o CEVAE Taquaril tem sua área de abrangência na realização de suas ações, ou seja, o Granja de Freitas, o Alto Vera Cruz e o Taquaril. Essa “região” encontra-se em área limítrofe com os municípios de Sabará e Nova Lima, e situa-se entre o Ribeirão Arrudas e a Serra do Curral. Configura-se numa área suburbana de Belo Horizonte, conforme pode ser verificado na figura 1.

²² Fala de Alcides, morador da Região do Taquaril, em entrevista para esta pesquisa.

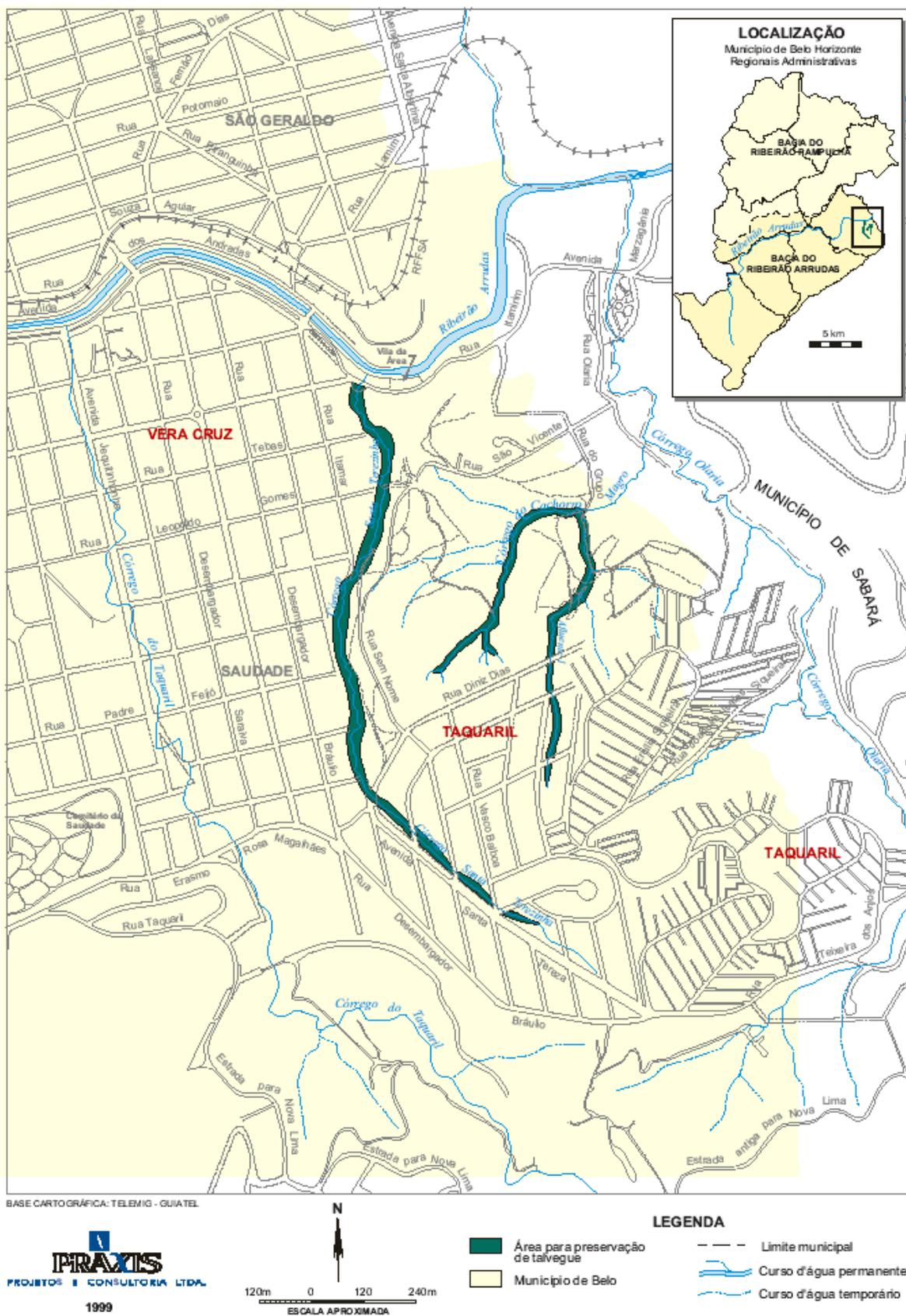


FIGURA 1 – Mapa de localização dos bairros Taquaril e Alto Vera Cruz.

FONTE – URBEL, 2000.

O início da ocupação dessa área se dá a partir da década de 60, com o bairro Alto Vera Cruz e posteriormente, décadas de 70, 80 e 90, com os bairros Taquaril e Granja de Freitas. O processo de formação e organização desses bairros está diretamente relacionado com o processo de crescimento de Belo Horizonte e o fluxo migratório de pessoas vindas do campo ou de cidades do interior, onde enfrentam dificuldades de toda ordem, sobretudo a expropriação de suas terras ou das condições dela/nela viverem. A procura pela cidade é a procura por condições melhores de vida.

Considerada como um dos maiores bolsões de miséria da América Latina, a Região do Taquaril apresenta dados sócio-econômicos que revelam a condição de miséria generalizada a que estão submetidos os moradores desses bairros. Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, a renda mensal de 82% dos chefes de família da região está abaixo de 2 salários mínimos, apenas 1% tem rendimentos variando entre 5 e 10 mínimos. No total, a taxa dos chefes de domicílios sem rendimentos é de 5%, sendo que 70% dos domicílios são chefiados por mulheres. O número de desempregados chega a 50 % dos moradores. As atividades predominantes entre os empregados estão ligadas ao comércio, à construção civil, serviços domésticos e serviços gerais. A precariedade das condições sanitárias é tamanha que tem comprometido a saúde pública na região, com riscos de contração de doenças, principalmente as associadas à veiculação hídrica. Tome-se como exemplo a diarreia, cujo índice de óbitos em menores de 1 ano, em Belo Horizonte, é de 12,5% e no Taquaril atinge os 38,9%. Enquanto a taxa média de óbitos na cidade é de 26 para cada 1000 nascidos vivos, na região do Taquaril este índice é de 45 óbitos. (URBEL, 1999a).

Os moradores, em sua quase totalidade, enfrentam as mais perversas condições de sobrevivência, habitando lugares inóspitos, insalubres e de risco eminente. Muitas dessas condições constituem-se em problemas rotineiros, como por exemplo, os catastróficos desmoronamentos de barracos, até com perdas de vidas, e que são tratados como falta de sorte, fruto do azar, fatalidade ou destino. O que é produto, ou seja, o que é uma das faces do processo de urbanização moderna, marcado pelo acesso diferenciado à terra e à cidade, é ideologicamente transformado em eventos ou fenômenos *naturais*. Mesmo na época atual onde a tecnologia, os meios de comunicação são cada vez mais disseminados, o que poderia significar maior acesso a informações, maior esclarecimento, paradoxalmente, o que se percebe é a naturalização da precariedade das condições da existência e vida humana.

As condições sanitárias dos cursos d'água na região do Taquaril são degradantes. Enquanto nas zonas privilegiadas da cidade, os cursos d'água que aí existiam, nem são mais vistos, uma vez que por técnicas cirúrgicas urbanas modernas, encontram-se “escondidos” sobre toneladas de concreto, para não “incomodar” os ilustres moradores e tão pouco ao projeto de modernidade, os cursos d'água que drenam a região do Taquaril, como o Cachorro Magro, o Olaria, e sobretudo o Santa Terezinha, encontram-se em condições extremamente insalubres. São canais receptores, a céu aberto, de esgotos domésticos, lixo, entulhos, animais mortos e o que mais for entendido como imprestável e que deve aí ser despejado/jogado. São corpos d'água que em grande parte, encontram-se assoreados, sem vegetação ciliar e com moradias em suas vertentes. E aí, nenhuma técnica cirúrgica moderna foi aplicada. Nenhuma medida efetiva foi tomada pelo poder público para resolver essa questão.

O abastecimento de água tratada foi uma conquista da comunidade organizada, mas as condições de precariedade da água anteriormente utilizada e as consequências para as mães grávidas e crianças ainda fazem parte das lembranças dos moradores

*“...outra coisa foi o abastecimento de água do setor 10 ao setor 14, que não tinha água potável. A COPASA colocava água com os Pipas. Com a parceria da VISÃO MUNDIAL, comprou-se 3 caixas d'água, onde eram abastecidas. Com essas caixas d'água, as mulheres puderam tomar uma água mais limpa e dar a suas crianças, por que na época tinha 37% de desnutrição infantil e de cada 100 mulheres que engravidavam, 5 a 6 eram abortos, e a maioria das crianças que morriam eram com menos de 1 ano de idade. Então uma das maiores questões da época era a da água. Colocava água nos tambores e os cavalos bebiam dessas águas, as pessoas usavam e sujavam essa água, e essa água ficava contaminada, onde dava diarreia, gastro-interite, vários tipos de doenças, e essas crianças não suportavam e morriam”.*²³

Nos diversos becos, nas ruas, encostas, o esgoto corre a céu aberto e o lixo se acumula. Esse tem sido um dos fatores significativos para a instalação e propagação das doenças ligadas à falta de saneamento. As mais comuns na região são a amebíase, ancilostomíase, ascaridíase, disenteria bacilar, diarreias Infeciosas, teníase, giardíase, hepatite infecciosas, leptospirose, leishmaniose e dengue. A Prefeitura, através do Serviço de Controle de Zoonoses, vem mantendo na região, técnicos de saúde pública que percorrem as residências prestando esclarecimentos a população a respeito dessas doenças e formas de evitá-las. Grande parte das ruas e becos possui iluminação pública. Porém, a quantidade de ruas e becos que não são atendidos por esse serviço é bastante expressiva, o que faz com que os próprios moradores criem suas condições de

iluminação, instalando extensões clandestinas, que apesar da pouca recomendação “técnica”, uma vez que aumenta o risco de acidentes na rede elétrica, constitui-se na única forma de acesso dos moradores a esse benefício da metrópole.

Segundo a URBEL (1999), as condições de saneamento básico no Conjunto Taquaril são extremamente precárias. Somente 45% dos domicílios estão ligados à rede geral de abastecimento d’água com canalização interna; 72% das moradias usam fossas rudimentares, o que, inclusive contribui para o agravamento de risco geológico-geotécnico já que os solos possuem, em sua maioria, baixo coeficiente de infiltração, baixa capacidade de carga e grande erodibilidade. As redes de drenagem pluvial só estão implantadas nas principais vias. As ligações clandestinas de esgoto e a significativa quantidade de sólidos carregados agravam o processo de deterioração das mesmas. Quanto à coleta de lixo no Conjunto Taquaril, o índice de cobertura subiu de 19% para 50% em 2002²⁴, sendo o estado crítico da maior parte das vias, um sério dificultador da extensão dos serviços. Cerca de 60% do sistema viário principal está pavimentado, mas fica comprometido pela inexistência de um sistema de drenagem. Todo o sistema viário secundário não possui nem pavimentação, nem sistema de drenagem. As altas declividades (50% e até 70%) impedem o acesso de veículos coletores de lixo (e demais tipos de veículos também) a essas vias.

No Alto Vera Cruz, a coleta de lixo, segundo a SMLU é insuficiente. Existem, de acordo com o órgão, duas situações que identificam o processo de limpeza urbana nesse bairro, associadas, principalmente, à forma de uso e ocupação do solo. Uma, a “convencional”, abrange a maior parte do aglomerado urbano e pode ser identificada pela área como um sistema viário definido, onde vivem cerca de 30.000 habitantes. Este serviço é avaliado pela população e pela SMLU como regular. A outra, identificada como locais sem um “sistema viário convencional definido” abrange a margem esquerda do córrego Santa Terezinha, constituindo um conjunto de áreas íngremes ocupadas informalmente, onde a circulação é feita por uma rede de becos e escadarias. Segundo a SMLU, na região denominada “Buraco do Sapo” vivem cerca de 6.000 habitantes. Aí, a coleta o lixo é realizada com carrinho de mão, através de um conjunto de becos que cortam a área no sentido longitudinal, sendo o lixo depositado em locais pré-determinados nas vias convencionais de acesso, para recolhimento pelo serviço de coleta do bairro. Os

²³ Entrevista realizada com Crisóstomo, moradora no Taquaril e integrante do CEVAE desde sua origem.

²⁴ Destes dados com relação à coleta do lixo o primeiro, 19%, foi apontado pelo Plano Diretor do Taquaril, elaborado pela URBEL (1999a). O segundo, que aponta 50% de coleta de lixo, foi fornecido pela Gerência da Coleta da SMLU (informação verbal).

moradores são responsáveis por levarem o seu lixo, devidamente acondicionado, para o trajeto do carrinho de mão ou para os pontos de coleta convencional. Este serviço é considerado precário e insatisfatório pelos moradores e até pela própria SLU. 48% do lixo produzido na Área de Coleta Convencional e 60% do lixo produzido no “Buraco do Sapo” não são coletados. Ficam dispersos no ambiente. Isso equivale dizer que cerca de nove toneladas de lixo/dia são dispostos inadequadamente pelo bairro, em encostas, becos, terreno das casas, cursos d’água (URBEL, 2000). Essa situação segundo os moradores, tem provocado uma maior incidência de doenças infecto-parasitárias e a ocorrência de recém-nascidos vítimas de mordidas de ratos. A situação no Granja de Freitas, quanto a disposição e coleta de lixo, ao esgotamento sanitário e ao sistema de drenagem, não foge à realidade apresentada nos bairros Alto Vera Cruz e Taquaril.

A instabilidade das encostas na região com declividade superior a 47°, é agravada pela existência de uma rede de drenagem precária, que não suporta o volume das chuvas, provocando inundações de becos e moradias, levando à erosão dos taludes adjacentes. O bairro não conta com quase nenhum dispositivo de drenagem, sendo o escoamento das águas pluviais feito pelos canais naturais das ruas, que encontram-se desprovidas de sarjetas, bocas-de-lobo e rede coletora. A rede de esgoto, por sua vez, é outro agente potencializador do processo de instabilidade. Em vários pontos, apresenta vazamentos e entupimentos, levando ao lançamento do esgoto sobre as vias e encostas. Onde não há redes convencionais de esgotos, os próprios moradores implantaram, a fim de atender suas demandas. Danificam-se freqüentemente, estourando e alagando as casas. Uma pequena parcela da população não é servida por rede coletora e se utiliza de fossa o que causa muitos problemas de mau cheiro e entupimento (URBEL, 2000).

O final da década de 70 e início dos anos 80 é marcado pela intensificação do processo de organização comunitária e de melhorias em termos de infra-estrutura urbana, no Alto Vera Cruz. Foram fundadas a Associação Comunitária e Beneficente do Bairro Alto Vera Cruz e Conjunto Habitacional Taquaril e o Movimento Popular das Mulheres – MPM, com forte caráter reivindicativo junto ao poder público. A construção da ponte sobre o córrego Jequitinhonha foi conquistada depois de muita luta reivindicativa. O acesso ao transporte coletivo se deu em 1968, marco decisivo na extensão de melhorias urbanas e de infra-estrutura para o bairro e para o crescimento do comércio. Já em 1962, era fundada a primeira Associação de Moradores. Posteriormente conquistou-se a construção da Escola Municipal Israel Pinheiro, o Centro educativo para crianças em idade pré-escolar, o Centro de Saúde do Alto Vera Cruz e ampliação da pavimentação de ruas e dos serviços de transportes coletivos (URBEL, 2000).

O bairro Taquaril, por sua vez, destinava-se originariamente a loteamentos de pequenas chácaras de aproximadamente 2.300m², para pessoas de melhor poder aquisitivo, já sendo dotada, quando da sua “transformação” em bairro, das principais vias e de rede de energia elétrica. O bairro Taquaril foi implantado em 1987, através de um convênio de permuta de terrenos, entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a CODEURB, destinado ao Movimento dos Sem-Casa liderado pelo Centro de Ação Comunitária Vera Cruz. A área foi dividida em 14 setores, planejados para a construção de moradias, áreas verdes e instalação de equipamentos públicos. A Prefeitura transferiu para as sete associações existentes, a responsabilidade de administrar o processo de assentamento das famílias. No assentamento inicial o poder público incorporou 1800 famílias (URBEL, 1999a). Em 1988, outras 300 famílias ligadas ao Movimento dos Sem Casa foram assentadas. A partir desses primeiros assentamentos, iniciou-se um processo de sucessivas ocupações na região do Taquaril, a maioria delas em áreas inadequadas, pelas condições topográficas e geológicas do terreno, caracterizadas como áreas de risco elevado. O *Conjunto* encontra-se dividido em 14 setores. Os setores de 1 a 9 correspondem ao parcelamento inicial; os setores 10, 11 e 12 foram destinados à implantação de equipamentos e áreas verdes, tendo sido, no entanto, ocupados e os setores 13 e 14 situados quase que majoritariamente em Sabará, são os mais precários em termos de infra-estrutura e serviços. O fato desses setores fazerem parte do território de dois municípios é um fator complicador. Ambos os municípios ficam à espera do outro fazer os investimentos necessários e devidos (URBEL, 2000).

A implantação de infra-estrutura urbana no bairro se deu, assim como nos outros bairros do entorno, através da mobilização comunitária, fato que contribuiu para a conquista de melhorias para os bairros: primeiro conseguiu-se o abastecimento de água, depois a energia elétrica, rede de esgoto para algumas ruas, e transporte coletivo. Os dois Centros de Saúde para atendimento ambulatorial e as três escolas aí existentes são também conquistas da mobilização da população.

O terreno conhecido como Granja de Freitas, foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte da Nexus Empreendimento, em 1994, para a implantação de conjuntos habitacionais destinados à população de baixa renda, mais especificamente para as famílias a serem removidas de moradias em situação de risco do Conjunto Taquaril. Corresponde ao antigo parcelamento de mesmo nome, que por sua vez era parte integrante da antiga Fazenda Marzagânia, pertencente, na época, ao município de Sabará. A população beneficiada com o conjunto Granja de Freitas está ligada ao

Movimento dos Sem-Casa, organizado em núcleos que participam da discussão pública orçamentária, através do Orçamento Participativo da Habitação (URBEL, 2000).

Embora um pouco extensa, entende-se ser importante continuar a abordagem do processo histórico da região do Taquaril com a memória e a voz de Alcides SOUZA (2002), morador do Alto Vera Cruz e integrante do CEVAE desde sua origem, que se mostra rica de detalhes:

“O Alto Vera Cruz surgiu de pessoas, na época da ditadura militar, nos meados dos anos 50, vindas do interior, e como o Alto Vera Cruz, era um Cerrado, igual do Taquaril, essas populações, o povo que vinha de fora, vinha chegando e ocupando pedaços grandes de terrenos e já com aquela proposta, aquele objetivo de chegar, ocupar e plantar. Então o Alto Vera Cruz na década de 60 era considerado como uma roça, um interior, mas porém, foi povoando rapidamente. Na faixa entre a década de 40, final da década de 30 pra 40, ele foi ocupado de uma certa forma, assim, muito rápido, também, ele povoou muito depressa e com isso aí, nós viemos pra cá também. Eu tinha dois anos de idade quando a gente veio pra cá. Pra minha sorte, eu fiquei no Taquaril e Alto Vera Cruz, na divisa, e aí a gente, quando viemos pra cá, tanto o Alto como o Taquaril era muito mato, tinha o córrego Santa Terezinha, era um córrego limpo, puro, tinha peixe, era todo coberto de vegetação, e nessa época, já pequeno, eu já via falar na palavra Taquaril. E aí, o que era Taquaril? Taquaril era essa parte lá, da parte de lá do Taquaril, que era coberto de puro Cerrado, perto da fazenda Vista Alegre, e esse nome, Taquaril, era porque na época a região aqui, dava muita taquara, e então a população, todo o povo que trabalhava no túnel Taquaril, deu o nome de Taquaril. Essa região era muito grande, uma região muito ampla, de vegetação de campo, na qual na nossa infância a gente brincava. Lá no campo, a gente ficava até altas horas da noite brincando no meio desses matos, e aí era cheio de vegetação campestre na qual, tanto minha mãe como meu pai, eles buscavam lenha, buscavam remédios, buscavam folhas pra fazer remédios caseiros. A gente comia muitas frutas nesse Taquaril, nesses campos. Era gabioba, murici, jambo, goiabinha do mato, cagaita, mangaba, gabioba. Pai buscava muito guiné cruzeiro, aquele monte de capim, esterco de animais, porque também tinha muitos animais do pessoal da fazenda. Tinha muita quaresmeira e ipê amarelo, que a gente na época da primavera, a gente ficava deslumbrando de ver, de ver tanto colorido de ipê amarelo nesses campos. E tinha muito passarinho também, que muito pessoal do Alto Vera Cruz ia pegar passarinho. Então era andorinha, andorinha como a gente chamava, era inhambu e pássaro preto, galo do campo, era uma quantidade de passarinho que o pessoal aqui até comercializava muito passarinho. Era muito bonita essa região nossa, e eu lembro que eu e minha irmã a gente vivia mais no mato que em casa, e por incrível que pareça, a água do córrego Santa Teresinha é que alimentava o pessoal aqui, porque na década de 70 até meados da década de 80, não tinha água não, a COPASA não tinha passado por aqui, e aí a gente buscava água na mina que a gente fazia em torno desse córrego. E a

gente lembra também, que o Taquaril tinha um grande açude com o nome de banheirão, que toda época de verão, o refúgio do povo do Alto Vera Cruz, era ir pra lá. A gente ia se banhar... e as pessoas, a maioria do pessoal, também usava como área de lazer. Tinha um gramado muito grande nas encostas, sabe? E aí, quando o pessoal não tava no banheirão, tava na cascata que tinha ao lado, e foi mais de duas décadas o pessoal vivendo essa delícia.

[..]Tem tanta coisa... pessoas, assim... até que enriqueceram mesmo buscando capim. Tem um tal de Zé colchoeiro, aqui no Alto Vera Cruz, ele começou o comércio dele, buscando capim. Zé colchoeiro, o nome dele então é Zé colchoeiro [...] Zé Colcheiro porque fabricava colchões.. Porque nessa época não se tinha esses colchões sofisticados, ortopédicos. Tudo era feito de capim, e como existia um local lá no Taquaril por nome de cafundó, que aí tinha apelidado depois de palhada, por ter muitas palhas de capim, eles buscavam sacos e mais sacos, ele comprava na mão dos donos de casa e dos rapazes, muito capim e trazia às vezes, camionetes cheias de capim. Fazia colchões e vendia pra própria comunidade. Então 90% dos colchões do próprio povo daqui, era construído com o capim lá do Taquaril. Acabou tudo, né? A questão da habitação. Inclusive as cruzadas, tinha fundo cristão, a maioria das mães do fundo cristão comprava colchão na mão dele, que os próprios moradores do Alto Vera Cruz, buscava no Taquaril. Não tinha gás, o pessoal buscava também lenha lá no Taquaril.

Devido o Alto Vera Cruz ter se povoado rapidamente, então o Alto Vera Cruz adensou muito rápido, e a maioria das pessoas que estavam mudando aqui, para o Alto, pelo fato dele ser um bairro no centro, as pessoas já não tinham mais lugar para morar e os filhos estavam crescendo, então ele adensou de uma certa forma, que ficou super povoado e pintou também muitos grileiros urbanos que apropriaram aqui, e começaram a fazer muitos barracões, casa de aluguel, e quando uma época a associação foi fazer uma pesquisa, a maioria do pessoal do Alto Vera Cruz, tava pagando aluguel, e aí a associação, ela puxou um trabalho com essas famílias que pagavam aluguel, para conscientizar elas, do problema do direito do locatário. Mas quando a associação percebeu que o problema não era esse, era questão mesmo de falta de recurso, de condição de moradia, a associação puxou o movimento dos sem casa da região, e esse movimento começou a observar locais pra conquistar, ocupar terreno, e aí é que se deu o grande processo da luta pela conquista do Taquaril. Porque o pessoal tava com o objetivo de conquistar o Mariana de Abreu, que é do lado de lá. Porém, conquistou o terreno lá, mas não foi suficiente. Até então, para o Taquaril, tinha um projeto pra construir um bairro de classe média ou média alta, que era trabalhado por intermédio da CODEURB. A CODEURB na época já tinha loteado grandes glebas de terra para poder se trabalhar na construção dessas casas, tipo campestre. Era onde é hoje os setores 7 e 8 e parte do 9. E aí a população do Alto Vera Cruz começou através das lideranças, ocupar esses terrenos. Esse terreno já era loteado, com ruas asfaltadas, já abertas. Ele tinha condições de pegar um determinado contingente daqui. Mas foi chegando gente de tudo quanto é lugar, aonde que, de uma certa forma, ocupou toda as outras partes de risco, que na certa não era pra ser ocupado e gerou a grande catástrofe que hoje é para o meio ambiente aqui da região que é o problema das encostas ocupadas do Taquaril e nisso a gente

sentiu uma grande perda que foi essa área campestre que acabei de mencionar que era a principal área de lazer da população do Alto Vera Cruz, como do São Geraldo, como do Caetano e do próprio Granja. Como dá saudade...

[...] Justamente no fato das pessoas não tá preparada pra lidar com o meio ambiente daqui, as pessoas já foi chegando e cortando os barrancos, e quanto mais cortavam mais desmoronava, e aí foi acabando com toda a fauna, toda a flora, o pior de tudo é que foi acabando com todos os mananciais de água. Lembro, inclusive a gente até chegou a colocar para o poder público, que o poder público devia de tomar uma certa medida, criar uma certa alternativa pra evitar... mais aí já não dava mais... já tava tarde, porque as regiões já tava já super ocupada.

Já existiam as fazendas Granja de Freitas. Já tinha umas poucas pessoas que já moravam lá, que também faziam de lá área de lazer. Então, o Taquaril se deu nessas condições de moradias, porém, muitas pessoas de má fé contribuíram pra poder as pessoas ocupar as áreas degradadas, e essas áreas foram ocupadas paulatinamente, a ponto de não só ocupar a parte de Belo Horizonte, ocupar Nova Lima e Sabará, que é hoje a principal área de risco do Taquaril”.

Essa região, como já mencionado em momento anterior, recebeu grande afluxo de pessoas do interior provenientes da zona rural. Desta herança rural, muitos hábitos foram conservados, mas muitos se perderam no processo de adaptação à vida urbana. A população relembra que no início da ocupação da região existiam os “...congados, sanfoneiros e violeiros, (...) os forrós e batuques ...” (CEVAE, 1996) e que também era comum o plantio nos quintais de árvores frutíferas, olerícolas e plantas medicinais. O adensamento populacional acabou por dificultar estas atividades, já que os espaços foram escasseando com a expansão das ocupações. A questão da identidade é de extrema importância nesta região tradicionalmente associada à pobreza e à violência. Como afirma SENA (2001: 17), “*ser morador do Taquaril implica carregar um estigma, uma referência pouco recomendável na hora de se arranjar um emprego ou preencher uma ficha qualquer na ‘cidade’*”.

A atuação das organizações comunitárias na região vem buscando uma ressignificação da imagem de penúria e violência associada ao local, através do estímulo à manutenção de sua rica tradição cultural (os grupos de quadrilha, de capoeira e de congado) e do incentivo a novas manifestações culturais. Um ponto alto nesse aspecto, no Alto Vera Cruz é o “Tamboralto”, evento de ciclo anual, que se constitui num espaço de intercâmbio e divulgação dos trabalhos dos grupos culturais, organizado pelo Movimento de Conscientização Cultural – MCC. Outra expressão cultural significativa é o “Processo Hip Hop”, que trata-se de um grupo de rap que desenvolve uma intervenção junto às crianças desses bairros, no sentido de resgatar o direito à infância e de construção de uma

identidade cultural própria. Sobre essa questão da perda de identidade dos moradores do Taquaril, as lembranças de Crisóstomo, moradora entrevistada, guardam ainda, de modo marcante, algumas imagens que, segundo ela, não fazem mais parte do cenário atual desses moradores:

“...a gente descia pro Alto Vera Cruz... nós aqui do Taquaril, só fazíamos compra lá, porque aqui a gente não tinha comércio. Descendo as ruas do Alto Vera Cruz, a gente encontrava grupos de capoeiras, danças afros, as meninas dançavam essas danças pelas ruas, pelos becos. Então, a gente estava em frente entrando num açougue, que era superlotado na época, pois o Alto Vera Cruz só tinha dois açougues, e a gente via, encontrava a cultura e a feira pela rua afora que era maravilhoso, o alto Vera Cruz perdeu isso. Nós ganhamos tecnologia, mas perdemos na essência cultural do Alto Vera Cruz, que era a feira cultural pela rua afora. [...] Nós começamos a perder isso a partir de 96/97, quando chega o centro cultural, o desenvolvimento passa a ser dentro do centro cultural, e também com a abertura de becos, de ruas, organizações, elitizando a população. Então aquela coisa natural de sair chutando bola pra rua afora, de sair vendendo as coisas pra rua afora... mudou muito a cultura do Alto Vera Cruz. [...] Então o Alto Vera Cruz perdeu essa essência da cultura. Os meninos estavam com os pais na rua jogando capoeira, e ao mesmo tempo fazia teatro pela rua afora, sabe? Isso não se vê mais no Alto Vera Cruz [...]. Eu atribuo isso, engraçado, na época eu falava assim: ‘a gente ganha algumas coisas e perde outras’. Eu atribuo mesmo à questão da tecnologia que chegou, a urbanização do Alto Vera Cruz” (RAMOS, 2002).

Mesmo em meio às lembranças saudosas e nostálgicas, não pôde deixar de ressaltar as condições de precariedade a que estavam submetidos: *“apesar de ter essa coisa, assim, fascinante, tinha esgoto á céu aberto por todo lado, tinha ruas sem calçar, muito lixo, o lixo no Alto Vera Cruz era uma coisa tremenda, sabe, era terrível a questão do lixo do Alto Vera Cruz” (RAMOS, 2002).*

Percebe-se que a reinvenção cotidiana da vida aí engendrada funda-se em um rico tecido social, em história de lutas e mobilizações, de coragem e de afirmação da identidade cultural como um lugar não somente detentor de mazelas, mas também de ricas possibilidades de construção do novo. Em documento do CEVAE (1996), *Diagnóstico Sócio-Ambiental do Alto Vera Cruz, Taquaril e Granja de Freitas*, encontra-se registrado o expressivo desenvolvimento da organização comunitária da região:

“As comunidades reagem a todo esse quadro de problemas e carências sócio-econômicas, primeiramente na forma de organização e mobilização para pressão política e posteriormente

na construção de iniciativas de trabalho e propostas alternativas para preencher as lacunas deixadas pela insuficiência do poder público. (...) Em muitos momentos de sua trajetória, as comunidades se organizaram a fim de buscar soluções para as demandas que são conseqüências de sua condição sócio-econômica. Isto se dá através de trabalhos sociais concretos ou de propostas e projetos construídos a partir da própria população”.

3.2. Centro de Vivência Agroecológica: origem, atuação e desdobramentos

A idéia de criação do Centro de Vivência Agroecológica surge em 1993, por iniciativa da Secretaria de Abastecimento da Prefeitura de Belo Horizonte (SMAB) e Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA)²⁵. As motivações que dão origem ao Programa CEVAE encontram-se presentes nas falas dos governantes que à época assumiam as referidas pastas administrativas

“quando nós tivemos a primeira reunião com o João Bosco, eu e a Regina Nabuco, secretária de abastecimento, eu tirei uma plantinha, um leiaute do que seria o CEVAE. Era uma folhinha A4, assim... foi o primeiro esboço. Sentamos com o João e dissemos: João, temos uma intervenção que é no campo da produção de alimentos; no campo das famílias. Possibilitar que produzam o seu próprio alimento associando a educação alimentar e a educação ambiental (mas esses vieses, ficaram forte pela característica do nosso parceiro, a REDE). Nós achamos, secretário, que esse instrumento pode se associar também com a política ambiental, do programa de sua secretaria.” (MOREIRA, 2001).

“...a idéia surgiu a partir de um planejamento que a gente fez a nível de secretaria de meio ambiente, dentro de uma perspectiva que eu tinha visto na conferência da Rio 92, em que eu vi lá uma apresentação na perspectiva de uma agricultura urbana, da importância disso tanto na questão alimentar, quanto na questão ambiental, quanto no aspecto também da ação, do envolvimento social da comunidade” [...]então nós colocamos essa proposta dentro de nosso planejamento, e encaminhamos para as várias secretarias da prefeitura para receber contribuições. Aí, o Crispim, que era secretário adjunto de abastecimento, viu a proposta e eles também tinham uma proposta semelhante. Nós nos reunimos e discutimos a possibilidade de desenvolvê-la, conjuntamente. Daí surgiu a idéia, dentro da prefeitura, da gente trabalhar essa questão, desse programa, que acabou virando o CEVAE”. (SENRA, 2001)

²⁵ O secretário adjunto da SMAB no período de planejamento e implantação do CEVAE era o Sr. Crispim Moreira e da SMMA era o Sr. João Bosco Senra.

Surge a possibilidade de implantação de uma unidade piloto do Centro de Vivência Agroecológica no Parque Escola Jardim Belmonte, região nordeste de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, PMBH, 1993b). A discussão e elaboração da proposta durou quase todo o ano de 1993 (SENRA, 2001). Seria uma parceria com a Fundação Laura de Andrade, que havia manifestado o interesse em desenvolver um projeto com a prefeitura para atender *“meninos e meninas de rua, comunidades de baixa renda e escolas de 1º e 2º graus”* (BELO HORIZONTE, PMBH, 1993b). No parque já havia instalações onde o projeto poderia ser desenvolvido. A prefeitura, então, entraria com os recursos para reformas e adequações dessas instalações, para que ali fosse implantado um CEVAE. Além disso, a Fundação propõe que a prefeitura mantivesse o custeio das atividades produtivas e do pessoal administrativo da unidade do CEVAE, até que o projeto adquirisse auto-suficiência financeira, quando, então, deveria ser entregue, condição colocada pela Fundação Laura de Andrade, para ser gerenciado por uma ONG. João Bosco e Regina Nabuco, então secretários municipais de meio ambiente e de abastecimento, respectivamente, não concordam com as bases da proposta feita pela Fundação. Segundo João Bosco, ele e a Regina Nabuco percebem que *“o entendimento da Fundação parecia ser de que ela estava lidando com um Estado que não cumpre o seu papel social, e nós acreditávamos no resgate do papel social do Estado”* (SENRA, 2001). Uma outra questão que também pesou para que não fosse concretizado o projeto no Jardim Belmonte, segundo o ex-secretário, foi o fato da Fundação não aceitar a participação direta da comunidade na definição das atividades a serem desenvolvidas: *“a comunidade não seria convidada a definir suas prioridades”* (SENRA, 2001), e, ainda, o fato da inclusão da agroecologia no projeto não ter sido bem aceita pela Fundação, já que ela priorizava o artesanato e entendia que as atividades deveriam ser desenvolvidas à semelhança do Salão do Encontro²⁶ (SENRA, 2001).

Não viabilizando-se a construção de uma unidade do CEVAE no Jardim Belmonte, discute-se a possibilidade, no início de 1994, da construção de um CEVAE, em outra área da cidade. Dessa vez, o local escolhido foi o Parque Jatobá, localizado na região do Barreiro. Essa escolha deveu-se ao fato de que nesse local existia uma área de produção de horticultura, praticada por moradores de origem rural e que possuíam, ainda, uma forte tradição e prática cultural de plantio agrícola. Após várias tentativas, a idéia da construção do CEVAE nesse local é abandonada em virtude da impossibilidade de legalização da área, que estava em processo de litígio.

²⁶ O Salão do Encontro, localiza-se no município de Betim e desenvolve oficinas/cursos de artesanato, sobretudo, para pessoas carentes.

No ano de 1994, a discussão de implantação do CEVAE prossegue. As secretarias envolvidas em sua concepção tentam, com recursos próprios, viabilizá-lo. Contudo, esbarram na falta de dotação orçamentária e, também, na falta, dentro dos quadros das duas secretarias, de técnicos que, por um lado, pudessem dedicar-se exclusivamente ao projeto e, por outro lado, tivessem o perfil profissional adequado ao projeto. Só para dar um exemplo dessa dificuldade, a SMMA não tinha agrônomo, profissional que, no entendimento das duas secretarias, deveria coordenar o projeto, uma vez que o foco central de sua abordagem era a agroecologia, e a SMAB, que possuía profissionais com formação na área, não podia disponibilizar nenhum destes técnicos, já que todos estavam totalmente absorvidos por outros projetos e não tinha como remanejá-los (SENRA, 2001).

A oportunidade de criação dos CEVAEs se concretiza a partir do encontro do ICLEI²⁷ no Canadá, realizado durante no ano de 1993, do qual participava o secretário da SMMA. Pleiteou recursos junto ao Programa LIFE/PNUD²⁸ para a implantação do CEVAE/Taquaril. O coordenador do LIFE/PNUD interessa-se pela idéia e coloca Belo Horizonte no circuito que seria realizado pelo LIFE para a criação de Comitês de Apoio Local ao LIFE. Assim, cria-se, em 1994, o Comitê de Apoio Local do Fundo LIFE, em Belo Horizonte. Esses Comitês tinham o objetivo de receber, analisar e dar um parecer sobre projetos que seriam selecionados para receber um possível financiamento do Fundo.

²⁷ International Council for Local Environmental Initiatives (Conselho Internacional para as Iniciativas Ambientais Locais) é uma agência ambiental internacional para os governos locais. Foi criado em 1990, numa parceria do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, da União Internacional de Autoridades Locais (IULA) e do Centro para uma Diplomacia Inovada. São seus propósitos:

“Servir como um centro de articulação internacional para o desenvolvimento sustentável, políticas de proteção do meio ambiente, programas e técnicas que estejam sendo implementadas, no plano local, por instituições locais.

Iniciar projetos e campanhas agrupando governos locais para pesquisar e desenvolver novas abordagens de prementes problemas de meio ambiente e desenvolvimento.

Organizar programas de treinamento e publicar relatórios e manuais técnicos sobre as mais avançadas práticas de gestão ambiental.

Advogar a causa dos governos locais frente aos governos nacionais, agências e organizações internacionais, visando ampliar sua compreensão e seu apoio às atividades locais de proteção ambiental e fomento ao desenvolvimento sustentável.” (www.iclei.org/brasil acessado em 31/07/2002).

²⁸ Lançado logo após a ECO 92 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o LIFE (Local Initiative Facility for Urban Environment), surgiu como produto final de um processo de consultas e reuniões envolvendo representantes de prefeituras de todos os continentes, de associações de cidades, de redes de organizações não governamentais. Foi criado a partir da Conferência RIO – 92 e realiza projetos em vários países em desenvolvimento. “Os principais objetivos do programa são estimular a articulação de agentes governamentais locais, da sociedade civil e do setor privado, criando perspectivas inovadoras que resultem na melhoria do meio ambiente urbano e da redução da miséria” (Fonte: documento da Internet e correspondência enviada pelo Coordenador de Apoio Local do Fundo Life, de Recife – 01.10.1996).

Após contemplar o projeto CEVAE como um dos escolhidos a receber recursos, o FUNDO LIFE solicita que sejam feitas alterações no projeto, adequando-o às suas diretrizes²⁹. Uma dessas diretrizes dizia respeito à forma de gestão, que deveria ter a participação de uma organização não governamental – ONG, da comunidade e da iniciativa privada³⁰. Solicita, ainda, modificações nas estratégias de desenvolvimento do projeto, concepção e metodologia. Dessa forma, as Secretarias de Meio Ambiente e a de Abastecimento passam a estudar a possibilidade de uma ONG ser convidada para ser parceira no projeto. Um dos requisitos exigidos seria o de ter experiência em trabalhos com agroecologia. Um outro, seria a prática de trabalhar com comunidades utilizando metodologias participativas. Na época, segundo informação de alguns entrevistados, a Prefeitura não conseguiu identificar nenhuma ONG em Belo Horizonte que tivesse o acúmulo de experiência que ela procurava, aplicada em áreas urbanas³¹.

A ONG que veio a ser escolhida para se firmar a parceria foi a Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas – REDE, com trajetória, desde 1986, em trabalho ligado à agroecologia junto aos setores populares do campo. Além disso, a REDE já tinha a sua sede em Belo Horizonte, o que facilitava os trabalhos.

Segundo o então secretário da SMMA, a REDE

“foi convidada porque a ONG é uma entidade que tinha experiência de trabalho na agricultura, em agroecologia, que é o que a gente queria fazer. Desenvolvia o trabalho a partir e com a comunidade, sabia respeitar o conhecimento popular. Ela tinha tradição em organização comunitária. A vantagem era que eu e outros colegas de trabalho já conhecíamos o trabalho da REDE. Eles encaixavam dentro dos princípios. Isso dava confiança”.
(SENRA,2001)

Segundo o secretário executivo da REDE à época

“Fui sondado. Respondi que enviassem pra gente, que iríamos

²⁹ Juntamente com o projeto CEVAE, nessa mesma época, também é contemplado pelo Fundo LIFE, um outro projeto sediado em Belo Horizonte, a ASMARE, que trabalha com a organização dos catadores de papel.

³⁰ Essas exigências do fundo LIFE estão baseadas na idéia de governança, discussão que, na época, ganha amplitude nos meios mais diversos e na Agenda 21, documento elaborado durante a ECO 62 e consignado pelos países membros da ONU que estavam presentes. A Agenda 21 visa estabelecer diretrizes para o desenvolvimento sustentável.

³¹ Informação fornecida em entrevista para esta pesquisa, por Crispim Moreira, João Bosco Senra, Madalena, Carlos Eduardo Mazzeto, Edmar Gadelha, Marcos Jota, Jaqueline Evangelista e Márcio. Todos esses entrevistados fizeram parte da origem do CEVAE ou do início do seu processo.

avaliar. Aí chegou lá, um fax enorme, que era o projeto CEVAE, que propunha produção de mudas, de insumos, um croqui do que seria o CEVAE... Avaliamos, discutimos... só que o projeto faltava muita coisa...” (GADELHA, 2001)

Dá-se então início a uma série de “*conversações para convencimento da REDE*”, conforme relembra o ex-sub-secretário da SMAB. No dia 09 de fevereiro de 1995, a secretária municipal de abastecimento, Maria Regina Nabuco, envia correspondência à REDE, formalizando o convite para a parceria. Na correspondência, a secretária informa que os CEVAEs tem como função, desenvolver ações na área do auto-abastecimento e meio ambiente de forma articulada, e completa:

“Para operacionalizar este trabalho, desejamos contar com a parceria de uma entidade de utilidade pública como a REDE, reconhecida pela Câmara de Vereadores de Belo Horizonte, com experiência comprovada no trabalho com agroecologia, junto a organizações populares” (BELO HORIZONTE, SMAB, 1995).

Após discussões internas, a REDE aceita o convite, “*entendendo estar assumindo um enorme desafio, por não ter experiência em trabalhar em área urbana e pelo perfil do projeto, em parceria com o poder público*” (GADELHA, 2001). Segundo o ex-secretário executivo da ONG, esse convite da prefeitura vinha, de certa forma, ao encontro de uma discussão que estava se iniciando na REDE, a partir de provocações de outras entidades parceiras de trabalho e dos próprios integrantes desta ONG. Sentia-se a necessidade de começar um trabalho que fosse desenvolvido no urbano, mais especificamente, com populações que migraram de áreas rurais e estabeleceram-se na periferia de alguma cidade.

Assim, o trabalho de parceria inicia-se com a REDE re-elaborando o projeto CEVAE, adequando-o às exigências feitas pelo Fundo LIFE. Em agosto de 1995, o LIFE aprova definitivamente o projeto, por ele, segundo o entendimento do FUNDO, “*demonstrar a sua proposta de viabilidade de soluções locais para problemas ambientais urbanos*” (MENESES, 1998). Os recursos liberados pelo Fundo LIFE, no valor de US\$ 30.000, são utilizados na contratação de profissionais para coordenar e desenvolver a primeira unidade do CEVAE, implantada no Taquaril. Região priorizada, segundo critérios e planejamento da Prefeitura.

A escolha da região do Taquaril (que abrange os bairros Taquaril, Granja de Freitas e Alto Vera Cruz), para a implantação do primeiro CEVAE, foi motivada pelo fato de já existir nesses bairros, uma iniciativa com propostas semelhantes ao que o projeto

CEVAE propunha, conforme aparece na entrevista feita com alguns moradores da região. Alcides SOUZA (2002), morador do Alto Vera Cruz, relembra

“o meu primeiro contato com o Programa CEVAE se deu entre meados de 1995, é quando o pessoal da Secretaria de Meio Ambiente, junto com o pessoal da REDE de Intercâmbio e da Secretaria de abastecimento, nos procurou aqui no Alto, procurou a associação aqui no Alto, que na época, por coincidência, nós estávamos trabalhando num Fórum Popular Comunitário³², que a gente vinha discutindo até dentro desse fórum, a questão da saúde e propriamente do meio ambiente”.

Dona Valdete (CORDEIRO 2002), também moradora do Alto Vera Cruz, ressalta

“nós tivemos um projeto, o João Bosco Serra, deve lembrar, que se chamava Projeto PET³³ e dentro desse projeto, o que a comunidade do Alto Vera Cruz queria, era a Mata da Baleia e a Mata do Inferno, que nós temos aqui perto, e dentro desse projeto, tinha um projeto também que era mais ou menos igual ao CEVAE. Nesse projeto, o que a gente queria que tivesse, era pequenos jardineiros, que tivesse plantações para as pessoas que vieram do interior e tinha necessidade de mexer com a terra, esse era o nosso projeto. Só que esse projeto não foi aprovado na época. Aí, aparece o CEVAE, quase igual”.

O ex-secretário de meio ambiente ratifica essas informações e acrescenta, ainda, o fato de que a Região do Taquaril, foi priorizada, porque naquele momento, apresentava um quadro social bastante tenso.

“A priorização do Taquaril, foi porque na época, o Taquaril era a região mais tensa sob o ponto de vista social. Havia também a organização da comunidade, que tinha uma demanda parecida com o que o CEVAE propunha. Tínhamos conversado com eles. Havia um projeto que o CEFET vinha discutindo com os moradores” (SENRA, 2001).

Existia uma definição bem clara de que os CEVAEs deveriam ser instalados na periferia

³² “...esse fórum era composto de lideranças comunitárias, representantes da Prefeitura, a Faculdade de Arquitetura, com a professora Júnia Ana Vale e os acadêmicos e a ONG VISÃO MUNDIAL. Era um fórum permanente de discussão, onde eles traziam vários debates para a questão da qualidade de vida da população, envolvendo saúde, educação, meio ambiente, desenvolvimento social, tecnologia. Aí que surgiu os dois projetos: Centro Cultural do Alto Vera Cruz e do CAC, que hoje é um CAC, mas a proposta era de ser projetado e construído, para ser uma marcenaria. O CAC é um centro profissionalizante (...) ele é mantido pela prefeitura e pela associação comunitária que dona Valdete é presidente (...) tem curso profissionalizante de corte e costura, cabeleireiro, computação, silk-screen, salgados, doces, bolos e biscoitos” (RAMOS, 2002).

³³ Perguntada sobre os significado da sigla PET, a entrevista (e também outras pessoas que foram entrevistadas e questionadas a respeito) disse não se lembrar de seu significado.

da cidade, onde as comunidades “*fossem mais carentes e tivessem ainda viva, práticas rurais*” (SENRA, 2001). A proposta da prefeitura era de implantar, inicialmente, um CEVAE em cada regional e, posteriormente, esse número seria ampliado. Contudo, os recursos que a Prefeitura dispunha não eram suficientes (SENRA, 2001) e, portanto, foi necessário estabelecer critérios que definissem uma ordem de prioridades na implantação dos CEVAEs. Assim, além do critério de “tensão social”, privilegiou-se aquelas regionais que estavam sem nenhuma intervenção direta da secretaria de abastecimento e da secretaria do meio ambiente.

O CEVAE Taquaril, na região leste, foi definido como prioritário e, portanto, o primeiro a ser construído, tendo em vista as razões já expostas acima. A sua implantação envolveu, além da ONG, conforme havia ficado estabelecido no acordo com o Fundo LIFE, uma entidade do setor privado, a Construtora Caparaó. A convite do secretário da SMMA a empresa responsabilizou-se, numa parceria com a prefeitura, pelas obras de construção desse CEVAE³⁴, assumindo a totalidade dos custos de construção da obra (SENRA, 2001).

No orçamento participativo setorial da Prefeitura Municipal realizado em 1995, são aprovados a construção de nove CEVAEs, um para cada regional, conforme pretendia os idealizadores do projeto. Contudo, a Prefeitura, devido a limitação orçamentária, decide pela construção, num primeiro momento, de somente três CEVAEs. Assim, como para a construção do CEVAE Taquaril, que era o primeiro na ordem das prioridades, já se havia conseguido uma parceria que garantia sua construção e recursos, junto ao Fundo LIFE, que viabilizavam a sua implantação, foram definidos como outras localidades para a implantação dos três CEVAEs o *Aglomerado Morro das Pedras* na região oeste – atendendo as Vilas do Cascalho, São Jorge, Santa Sofia, Antenas, Leonina, Pantanal e o bairro Alpes; *Capitão Eduardo*, na região nordeste – que abrange em sua área de

³⁴ Os técnicos da prefeitura, que coordenam atualmente o Programa CEVAE, afirmam que a empresa Caparaó teria construído as instalações físicas do CEVAE/Taquaril, não através de uma parceria firmada com o poder público municipal, como previa o Fundo Life, mas por medida compensatória, em virtude de pendência ambiental junto àquela secretaria. João Bosco SENRA (2001), então secretário municipal de meio ambiente e responsável pelo contato com a Construtora, diz que essa versão dos técnicos “*é totalmente desconhecimento, é completamente desconhecimento*” e que “*não houve nenhum processo de troca nisso*”. Segundo o ex-secretário de meio ambiente “*fiz um trabalho de convencimento da construtora Caparaó, que na época construiu o primeiro CEVAE, sem nenhum recurso da prefeitura e sem qualquer troca ou retorno financeiro, digo, pagamento, para a construtora. A prefeitura entrou com o terreno e a construtora construiu toda a obra. Conversei com o dono da empresa e disse ‘é um projeto que eu acredito muito, que tem uma questão ambiental e social muito forte, muito importante, e a gente está atrás de um parceiro para que a gente possa viabilizar o CEVAE Taquaril’. Até para mostrar qual a perspectiva de viabilização dos CEVAEs, disse-lhe que tínhamos aprovado alguns CEVAEs dentro do orçamento participativo, mas que dentro do processo de licitação da prefeitura e tudo o mais, ia demorar algum tempo.... então, se ele pudesse dar essa contribuição social...*”.

atuação o Bairro Beija-Flor – e o *Serra Verde*, na região norte – incluindo aí os bairros Nova York, Europa e Comerciairos (FIG. 3).

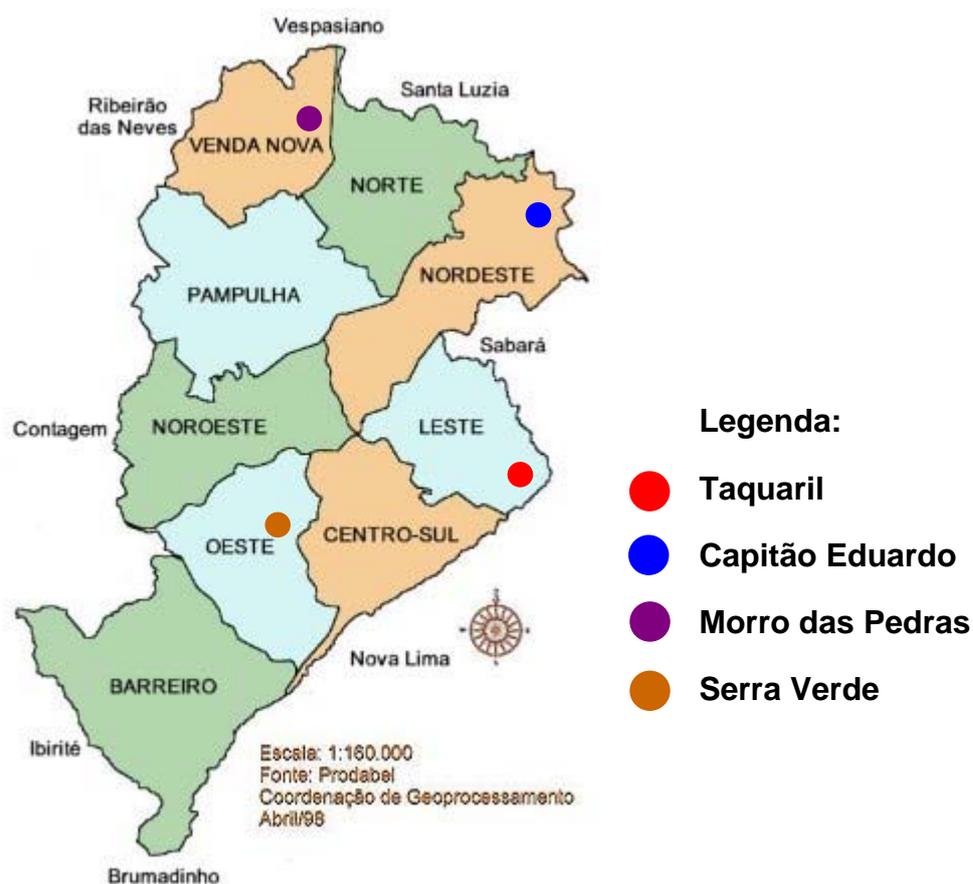


FIGURA 3 – Mapa das Regiões Administrativas de Belo Horizonte com a Localização dos Centros de Vivência Agrocológicas - CEVAEs³⁵.

O CEVAE/Taquaril, começa a ser construído no segundo semestre de 1995 e é inaugurado em maio de 1996. Os demais CEVAEs iniciam sua construção durante o ano de 1996, sendo o CEVAE/Serra Verde e o CEVAE/Morro das Pedras inaugurados em outubro de 1996. O CEVAE/Capitão Eduardo não chegou a ser inaugurado oficialmente, tendo, contudo, sido iniciada a intervenção da REDE nesse local, em janeiro de 1996 (REDE, s.d.; DIAS, J., 2001).

Os CEVAEs foram construídos a partir de uma planta-padrão, com área construída de

100m², constando de sala para administração, cozinha, salão para oficinas/cursos, banheiro feminino e masculino, e pátio. Uma infra-estrutura necessária para a realização de encontros, cursos, reuniões, para abrigar a equipe técnica e de apoio e equipamentos agrícolas e de comunicação (REDE, 1995). O restante da área, que permaneceu não construída, está destinada a experimentação, produção e demonstração de cultivos e composto orgânico (BELO HORIZONTE, PMBH, s.d.2.).

A área onde o CEVAE Taquaril encontra-se implantado possui dois pontos de nascentes difusas, um pequeno trecho de campo cerrado e capoeirinha de floresta semidecidual revestindo a encosta. Nas áreas das nascentes, observa-se a presença de pequenos brejos e, em seus limites, a presença de uma floresta ciliar em regeneração (FIG. 2).

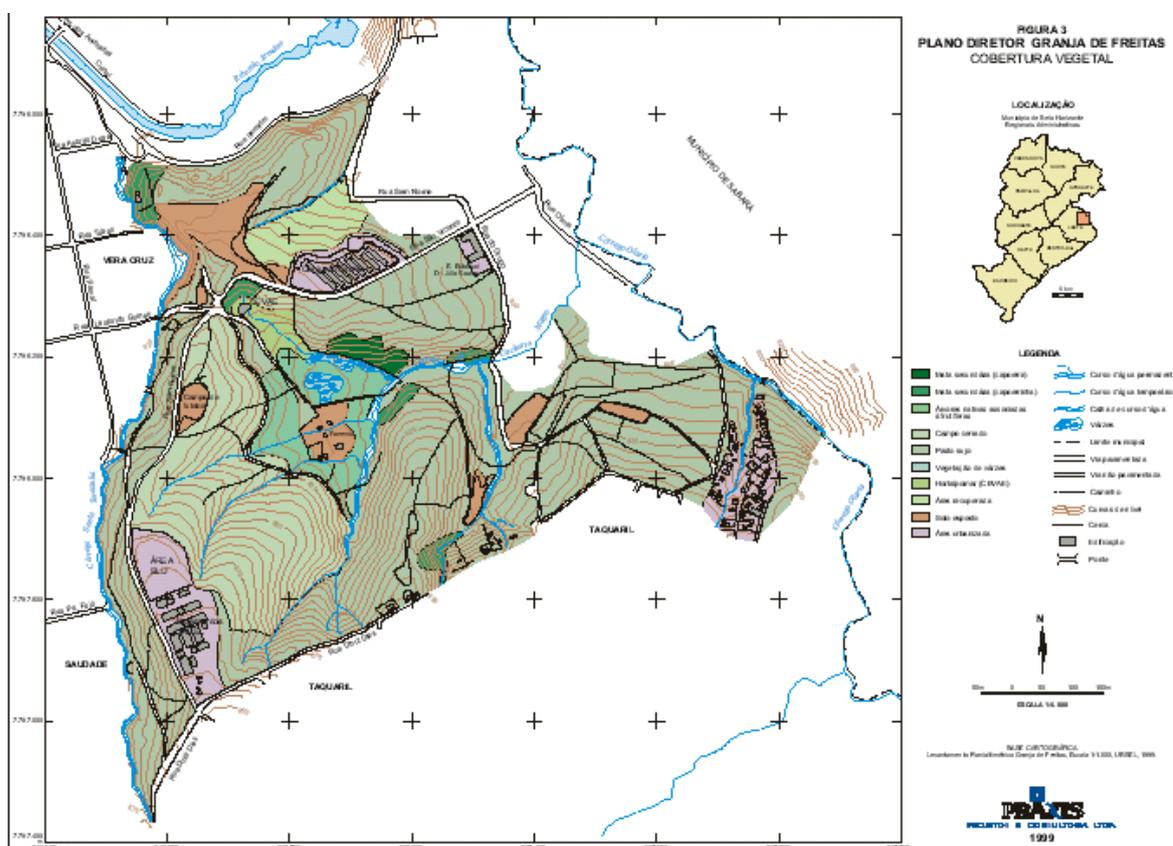


FIGURA 2 – Mapa da cobertura Vegetal do Bairro Granja de Freitas.

FONTE – URBEL, 2000.

A escolha das áreas para a construção dos CEVAEs foi discutida junto com os moradores de cada uma das comunidades locais. O CEVAE Morro das Pedras tem uma

³⁵ Este mapa está disponibilizado no site da Prefeitura Municipal de Belo, no endereço <http://www.pbh.gov.br/mapas/mapaindx.htm>. A inserção da localização dos CEVAEs é de responsabilidade da autora deste trabalho.

área total de 12.000m² e foi construído em uma “área verde”, na Vila São Jorge. O CEVAE Serra Verde foi também construído em “área verde”, no próprio bairro que lhe dá o nome e tem 17.000m². O CEVAE Capitão Eduardo foi construído em uma área destinada ao aterro sanitário da SLU e tem cerca de 12.000m². O CEVAE Taquaril foi construído em uma área de 11.000m², localizada no Bairro Granja de Freitas.

O processo de definição das áreas onde os CEVAEs foram construídos, não ocorreu da mesma forma em todas as comunidades. Uma vez que todos eles se localizariam em áreas urbanas bastante adensadas, com pouco espaço não-construído, surgem discussões diferenciadas a partir de interesses, algumas vezes conflitantes, dos moradores. No Morro das Pedras, uma parte considerável da comunidade resistiu em aceitar a construção do CEVAE no local escolhido, como esclarece o então secretário executivo da REDE

“A comunidade não queria CEVAE lá , não tinha a menor idéia do que seria a coisa... e não tinha interesse. Ela queria um Centro Cultural. Depois eles mesmos colocaram: ‘a gente pega porque é o equipamento que vem para a região, a gente já tendo o equipamento aqui, depois a gente transforma no que a gente quiser” (GADELHA, 2001).

A implantação do CEVAE Taquaril também gerou discussões - não tão acirradas como no Morro das Pedras -, muitos moradores tinham interesse de que naquele local, “terreno” do Granja de Freitas, fossem construídas casas populares para estabelecer moradores do Taquaril e Alto Vera Cruz.

O trabalho da REDE, junto à população que seria envolvida no Programa CEVAE, teve início ainda antes da concretização das instalações físicas dos CEVAEs. As primeiras intervenções iniciaram-se em agosto de 1995, no bairro Alto Vera Cruz, Taquaril e Granja de Freitas. Portanto, dois meses após as primeiras intervenções da ONG no Taquaril, ou seja, em outubro de 1995, é que foi assinado o convênio entre a PMBH e a REDE. Isso possibilitou, segundo depoimentos dos integrantes da ONG em entrevistas para esta pesquisa, conhecer melhor a realidade com a qual iriam lidar e ter um pouco mais de informações para discutir as bases do convênio. É, pois, nesse período que se definem os termos do convênio entre a REDE e a Prefeitura, que é assinado no dia 11 de outubro de 1995. Segundo GADELHA (2001)

“uma das concepções que a gente acertou em uma reunião nossa, com João Bosco e a Regina Nabuco, era que a gente

achava a idéia muito interessante, mas o projeto era pouco consistente. Pouco consistente em termos de concepção mesmo, e principalmente nas estratégias de intervenção e metodologia. A gente firmou posição de que toparia entrar no projeto, desde que nós tivéssemos autonomia para pensar no desenvolvimento da concepção, das estratégias e da metodologia, porque a gente já vinha trazendo da nossa história... algum desenvolvimento de métodos participativos, envolvimento de comunidades, na definição de confecção dos projetos... A gente queria autonomia para fazer isso. Se a prefeitura fosse dar essa autonomia, a gente toparia, é claro. Mas, caso contrário, não. Se fosse para executar um projeto que estivesse pronto e acabado, a gente nunca toparia”.

Dessa forma, para se firmar o convênio, a REDE reelabora a concepção, estratégias, metodologias e plano de ação do programa CEVAE, partindo, para isso, da experiência que trazia em seu histórico de atuação junto a comunidades rurais e entidades de base e das demandas apontadas pelos moradores das áreas de atuação dos CEVAEs, nesses primeiros contatos.

Com isso, o convênio de cooperação técnica assinado entre a REDE e a prefeitura, através das secretarias de abastecimento e meio ambiente, define os CEVAEs como sendo

“espaços destinados a desenvolver projetos de agricultura urbana, de educação ambiental e de segurança alimentar com atividades agrícolas e educativas, bem como atividades de difusão, fomento e acompanhamento de práticas agrícolas e ações ambientais, incentivadas pelo projeto junto às comunidades carentes locais, buscando o fortalecimento dessas comunidades e possibilitar o auto-abastecimento das mesmas” (BELO HORIZONTE, PMBH, 1995b).

Essa conceituação, com o passar do tempo, muda, incorporando mais tarde a definição do CEVAE enquanto equipamento de política pública:

“Os Centros de Vivência Agroecológica são equipamentos públicos comunitários de política de meio ambiente e segurança alimentar do Município de Belo Horizonte, com atuação específica em programas de intervenção sócio-ambiental, através de ações nas áreas de educação ambiental, segurança alimentar e saúde, agroecologia, capacitação e geração alternativa de rendas”.
(CONSELHO MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE, 1999).

De acordo com o convênio, seria de incumbência da prefeitura: contribuir com a infraestrutura necessária ao funcionamento dos quatro CEVAEs, relativo a aquisição de

equipamentos, custeio de material de consumo e pessoal de apoio administrativo; colaborar na coordenação geral do projeto e na sua gestão técnico-administrativa; colocar à disposição da REDE a infra-estrutura da secretaria de meio ambiente e da secretaria municipal de abastecimento para o desenvolvimento dos trabalhos; fazer o desembolso mensal acordado, para pagamento dos técnicos contratados pela REDE; avaliar o relatório de trabalho apresentado pela REDE, e ainda, repassar os recursos necessários à execução de pesquisas e produção de materiais didáticos e de comunicação que por ventura fossem solicitados pelo município.

Quanto a REDE, teria as seguintes responsabilidades: coordenação e acompanhamento técnico das atividades agrícolas dentro da base do CEVAE e nos espaços comunitários e individuais eleitos pelo projeto; desenvolvimento, fomento e difusão dos princípios e métodos da agroecologia, e de reciclagem de materiais disponíveis pela comunidade e de práticas agrícolas (horticultura, fruticultura, etc...), visando o auto-abastecimento das famílias locais; difusão e divulgação dos princípios da educação ambiental; responsabilizar-se pela coerência e adequação das metodologias adotadas, tanto no âmbito técnico agroecológico como no âmbito pedagógico; apresentar relatório de trabalho com periodicidade bimestral ou em prazo mais reduzido, quando solicitado pela secretaria de meio ambiente ou de abastecimento; executar pesquisas relativas à produção agroecológica, no âmbito do Estado de Minas Gerais e produzir materiais didáticos e de comunicação; atuar no fortalecimento dos grupos comunitários envolvidos no projeto, fomentando a participação e envolvimento desses grupos; designação dos profissionais a serem contratados no projeto, especificamente: 01 educador (coordenador), 04 técnicos em educação ambiental, 03 técnicos agrícolas, com experiência no setor e competência comprovada, que deveriam permanecer em tempo integral compondo as equipes dos CEVAEs e um consultor para desenvolver programa de produção e uso de plantas medicinais; acompanhamento dos consultores e técnicos, fornecendo assessoria e supervisão visando a compatibilização do desempenho com as funções ocupadas no projeto; e responsabilizar-se pelos profissionais e pessoas envolvidas no projeto, com encargos trabalhistas, previdenciários e tributários ou acidentes de trabalhos (BELO HORIZONTE, PMBH, 1995b).

Não foi possível avaliar, a partir de uma observação direta, qual o grau de satisfação das atribuições assumidas no convênio por cada uma das partes, uma vez que, no período em que a observação ocorreu (março/2001 a setembro/2001), a relação entre a prefeitura e a REDE estava bastante estremeada. A continuação do convênio estava em discussão e as atividades nos CEVAEs paralisadas, uma vez que a prefeitura não mais repassava

recursos para a ONG realizar as atividades e pagar os salários dos técnicos. As atividades que continuavam a serem desenvolvidas, em alguns CEVAEs, devia-se à decisão individual de alguns técnicos da REDE, que entendiam que as atividades não poderiam ser interrompidas em percurso.

Assim, para se realizar essa avaliação teve que se recorrer aos documentos e às entrevistas, que retratam, às vezes de forma clara e outras de forma conflitante e divergente, como cada um dos parceiros, envolvidos no Programa CEVAE, compreendia e se posicionava em relação ao que entendia ser o seu papel na parceria, ou seja, na execução do programa e do convênio. O que se percebe é que essa “compreensão” não foi uma constante no período de vigência da parceria. Verifica-se que ao longo do percurso, com a entrada e a saída de novos atores, muda-se o entendimento sobre o que seria o programa CEVAE, em termos de concepção, metodologia e papéis dos envolvidos. Essa é uma das questões cruciais para o programa e será retomada no próximo capítulo e ali melhor analisada.

O convênio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com a REDE, envolvendo as duas secretarias da administração municipal, permanece até o final de 1998, quando, então, sai do programa, a Secretaria Municipal de Abastecimento. O programa passa, então, a ser vinculado somente à Secretaria Municipal de Meio Ambiente, que assume todas as atribuições do poder público, determinadas pelo convênio.

Justificando a saída da SMAB do programa, o atual secretário argumenta em entrevista para esta pesquisa:

“a secretaria de meio ambiente falou pra nós, que ia ficar com o programa sozinha, que ia interferir mais no processo... Se o foco central é meio ambiente, então que fique com o meio ambiente, porque foi a própria secretaria do meio ambiente que proclamou essa participação, queria ter o controle sobre o programa. Então ficou a secretaria de meio ambiente sozinha. Nós praticamente saímos do processo. É por causa desse confronto é que a secretaria de abastecimento sai...” (COLOMBINI, 2001).

A atual Gerente de Apoio à Produção, Processamento e Comercialização de Alimentos, da SMAB acrescenta:

“nós tínhamos, (e temos) de prestar conta todo final de ano, do que foi gasto na secretaria. Nós tínhamos um gasto, só

com o pessoal, dessa ONG, de R\$ 220 mil reais/ano, fora contas, tarifas públicas. Então o secretário colocou que já que não podiam atender as nossas determinações, nós iríamos entregar esse convênio ao meio ambiente...”.(BARBOSA, 2001).

A saída da Secretaria de Abastecimento do programa possui versões controversas. Percebe-se, por meio das entrevistas, que cada uma das partes envolvidas possui uma justificativa que conflita, em grande medida, com a das outras partes. Assim, são apresentadas razões de ordem interna da prefeitura, envolvendo a Secretaria de Abastecimento e Secretaria de Meio Ambiente, onde cada uma delas reivindicaria a “paternidade” do programa, o que teria gerado um certo mal-estar na relação entre as duas secretarias; outra explicação, mais ou menos relacionada com a anterior, diz respeito ao forte enfoque ambiental que o programa assume, fato que teria despertado o “descontentamento” da Secretaria de Abastecimento; existe ainda uma versão que aponta para as dificuldades de relacionamento entre Secretaria de Abastecimento e REDE. Sendo assim, é difícil dizer qual das versões seria mais “realista”. Prefere-se assinalar que a melhor explicação estaria na conjunção das três versões.

Uma outra ruptura que vem influenciar fortemente os rumos do programa, é a saída de um número significativo de integrantes da REDE - técnicos e sócios -, no final de 1999, sendo a maioria deles idealizadores do programa. O ex-secretário executivo da entidade, explica essa ruptura:

“Primeiro, foi a questão orçamentária da Rede. A Rede era uma entidade muito pequena, que tinha em torno de dois a três técnicos durante muito tempo, e ao aceitar esse convênio com a prefeitura, isso significou um crescimento enorme. De três técnicos, passou para dezoito. Isso significou uma dependência financeira, muito grande, com a prefeitura. Os recursos do convênio, passaram a significar 70% do orçamento da Rede, e como muitas vezes os esquemas burocráticos da prefeitura faziam com que os repasses dos recursos atrasassem, isso colocava uma dificuldade enorme, financeira, dentro da Rede. Não tinha como saudar os compromissos, fazer pagamentos de despesas...Tinha de buscar empréstimos juntos aos outros projetos internos da Rede... Isso acabou trazendo um desgaste muito intenso, do ponto de vista administrativo e financeiro. Os salários abaixaram, ficaram defasados... Mas teve também questões de concepção... As questões relacionadas com a relação com a prefeitura, com a parceria, do ponto de vista dos compromissos, das responsabilidades que estavam contidos nos convênios... os equipamentos e a manutenção dos equipamentos não eram servidos pela prefeitura, o que trazia desgastes para as equipes locais. Isso tudo levou a um desgaste intenso, e aí surgiu

a oposição: uma pela ruptura imediata do convênio com a prefeitura, e a outra, acreditando na possibilidade de reverter essa relação, uma vez que a gente poderia estar fortalecendo as comissões locais, porque, na verdade, tinha um convênio com a REDE, mas quem deveria estar controlando o projeto, seriam as comissões regionais, o parceiro gestor, quer dizer, a briga seria então entre a comunidade e a prefeitura e não entre Rede e Prefeitura. O interesse seria esse. Assim, havia um grupo que apostava nessa possibilidade e daí haveria uma reversão, e o outro, achava que não tinha mais sentido a parceria. Na verdade começa em agosto de 99, a sinalização da saída desse grupo e se concretiza no final de 99. O grupo sai fazendo críticas. Foi um momento de tensão muito forte na equipe, de desestruturação e o grupo que fica ainda renegocia o projeto, recompõe a equipe, um quadro de pessoal novo, e aposta ainda na continuidade da parceria. Mas durante o ano de 2000 a coisa acaba não se acertando” (GADELHA, 2001).

Ainda sobre a ruptura no âmbito interno da REDE, o ex- secretário executivo adjunto e ex-coordenador técnico do Programa CEVAE, argumenta que,

“Algumas pessoas não acreditavam mais nessa possibilidade de parceria. E outros ainda acreditavam. A relação com a prefeitura, o convênio, contribuiu para a ruptura na Rede, mas eu não acho que foi o único fator. Tiveram outros de ordem de concepção, de ordem política, de ordem pessoal, de disputa de poder interno, na entidade. Tiveram outros fatores com certeza” (JOTA, 2001)

A parceria entre a REDE e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, firmada pelo convênio de outubro de 1995, manteve-se até abril de 2001. Como o convênio vinha sendo renovado através de termos aditivos, por cinco anos, após o décimo termo aditivo não se pôde mais, do ponto de vista legal, manter a parceria através de termos aditivos³⁶. Deveria ser celebrado novo convênio. Após intenso processo de negociações entre a Prefeitura e a REDE, para se firmar as bases de um novo convênio, não se consegue um consenso e a parceria é então rompida, com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente assumindo integralmente a gestão dos CEVAEs.

³⁶ GADELHA (2001) explica que “na verdade, mantinha-se a questão central do convênio, porque o convênio na verdade não mudava. Se fazia o sistema de aditivo, com algumas pequenas alterações de orçamento. Então, toda data de assinatura de um novo termo aditivo, apresentava-se um plano de trabalho. Um plano de trabalho do termo aditivo, que estabelecia o que ia ser feito, as atividades, etc”.

4. A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR NO CEVAE/TAQUARIL

4.1. A educação vista a partir de dois adjetivos: ambiental e popular

Inicialmente, faz-se necessário abordar uma questão que desperta, muitas vezes, acaloradas discussões. Educação é algo singular ou plural? Dito de forma diferente, é pertinente colocar adjetivos qualificando a educação? Muitos defendem que a Educação deveria ser uma só, englobando em si toda a realidade vital do homem e da mulher. Nesse sentido, Dom Lourenço de Almeida Prado, ex-conselheiro do Conselho Federal de Educação, ressalta:

“...creio na Educação, mas não creio em educações. Há uma tendência em multiplicar as educações em detrimento da Educação. Por isso não sei se se deve instituir uma educação contra a droga, como não sei se há uma educação cívica, uma educação sexual ou uma educação para a saúde. Sei que há a Educação, educação do homem em sua integridade {...} É aprendendo português, matemática, história, geografia, ciências que se vai aprendendo, sem se dar conta, a ser cidadão, a tirar do trabalho as suas alegrias e amar o próximo {...} A Educação envolve e realiza as educações {...} diríamos da mesma forma: a educação geral já engloba em si a pretendida educação ambiental. O problema está, desse modo, em fazer com que essa educação geral se desenvolva na abrangência maior do conceito” (citado por DIAS, G., 1994: 333).

Nessa mesma linha, se posicionam outros estudiosos que também questionam a validade de se adjetivar a educação, argumentando que já seria próprio dela as características que lhe são ressaltadas pelos adjetivos que lhe são adicionados. DIAS, G. (1994:24) diz que *“na verdade, existe a Educação, e esta, quando fiel à sua natureza integradora, incluiria tudo”* (cf. também BRÜGGER, 1999). Para muitos, os qualificativos “ambiental”, “popular”, “libertadora”, “libertária”, “comunitária”, “crítica”, “cidadã”, “ecológica”, e outros tantos, colocados junto à educação, seriam fruto da fragmentação da realidade e do saber, própria da modernidade, de uma opção ideológica que busca aprisionar a educação, ressaltando alguns aspectos da realidade e deixando outros no obscurecimento.

Outros estudiosos, contudo, defendem que o qualificativo possui um caráter contestatório e propositivo, criticando os marcos referenciais da educação dominante (tradicional) e procurando definir uma base epistemológica e uma concepção teórico-metodológica

diversa do modelo de educação vigente. Nesta perspectiva, Michèle Sato³⁷, durante o Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, realizado na UNESP/Rio Claro em julho de 2001, afirma que a educação ambiental tem o seu próprio contorno epistêmico. Tirar-lhe o atributo “ambiental” é suprimir-lhe o caráter político (informação verbal). Nessa mesma linha de argumentação, Antônio Joaquim Severino³⁸, durante esse mesmo Encontro, diz que discriminar a educação é tentar ver a partir das diferentes perspectivas, é um modo de focar, uma vez que não se pode fazer tudo de uma só vez, de um só modo. Ressalta ainda que as divisões da educação são pertinentes, que o que não se pode fazer é cair no reducionismo ou na supervalorização, como, por exemplo, achar que a educação ambiental vai resolver tudo (informação verbal). Carlos Rodrigues BRANDÃO (s.d.: 63), um dos principais nomes da educação popular no Brasil, salienta que *“há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação”*. Segundo ele, *“para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”* (s.d.: 9). Portanto, segundo este autor, não se deveria falar em educação, mas em educações, que variariam conforme os sujeitos, a cultura, os tipos de sociedade.

Entende-se que um processo educativo, ou a “educação”, seja no âmbito formal ou informal, deveria ser globalizante, no sentido de contemplar, no ato de “educar”, todos os aspectos necessários à formação humana, política, social e crítica da criança/homem/mulher. Não deveria ser necessário à “educação”, adjetivações de qualquer ordem. Contudo, uma vez que a história e a realidade da humanidade não são homogêneas, ao contrário, mostram-se extremamente complexas, permeadas de interesses diversos e contradições e uma vez que a educação reflete e é reflexo dessa diversidade e dessas contradições e de diferentes visões de mundo e lugares sociais, o entendimento desta pesquisadora é que há a necessidade (pelo menos ainda no atual momento histórico) de qualificar-se a educação, com o intuito de marcar a diferença, de revelar o lugar de onde se fala e esclarecer a que e a quem serve essa educação. Como bem diz LAYRARGUES (2000: 103), *“o uso de novos termos definidores não é fortuito. Ele se constitui no esforço para definir a especificidade do momento histórico atravessado pela sociedade”*.

Antes de enveredar na discussão/reflexão sobre o estudo do tema deste trabalho a

³⁷ Professora e pesquisadora em Educação Ambiental do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) e do Programa de Pós-Graduação em Ecologia da UFSCar – (Universidade Federal de São Carlos).

³⁸ Professor do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da FE/USP.

educação ambiental popular, a partir da experiência do CEVAE Taquaril, faz-se necessário refletir sobre algumas questões: o que caracteriza a Educação Ambiental? E a Educação Popular? Apresentar-se á, dessa forma, e de modo breve, cada uma dessas “educações”. A intenção nesse momento é trazer uma breve referência histórica, conceitual e metodológica sobre cada uma delas, para num momento posterior, quando se discutir a Educação Ambiental Popular, poder-se identificar qual o ponto de partida epistemológico e conceitual da pesquisadora ao desenvolver essa temática.

4.1.1. Educação ambiental e a questão ambiental

O termo “ambiental”, e quase tudo aquilo que está relacionado a este conceito, tem padecido de imprecisão, generalização e confusão conceitual. Isto vem gerando diversas práticas ambíguas e, até mesmo, equivocadas (CARVALHO, 2001a). Reconhecendo isto, LAYRARGUES (1999: 140) esclarece que *“meio ambiente não é sinônimo de natureza, e a problemática socioambiental não é sinônimo de desequilíbrio ecológico, a educação ambiental não é sinônimo de ecologia”*. O intuito dessa seção é, pois, precisamente, tentar elucidar de onde parte a pesquisadora, quando se refere à problemática ambiental atual, ao movimento ecológico e à educação ambiental.

Nos últimos trinta anos, a questão ambiental vem ganhando destaque nos meios científicos, econômicos e políticos e nos *mass media*. Tornou-se comum ver manchetes nos jornais e noticiários sobre “desastres ecológicos” ou sobre iniciativas que estariam tentando evitar esses desastres. Multiplicaram-se os encontros, seminários, fóruns, congressos, cursos relacionados à temática ambiental. A preocupação com o meio ambiente popularizou-se. Mas em que consiste mesmo essa tão propalada *“questão ambiental”*?

Parece que existe quase um consenso generalizado, de que a humanidade tem agredido o meio ambiente de forma violenta e isso vem causando inúmeros problemas. Essa agressão tem significado o decréscimo da biodiversidade, o desequilíbrio e a destruição de ecossistemas, a contaminação do solo, águas e ar, a multiplicação de desastres (como, por exemplo, inundações e incêndios), o crescimento de doenças e o recrudescimento de epidemias, e o risco de falência do sistema produtivo com a crescente exaustão dos recursos naturais. A Terra correria o risco, segundo alguns, de sucumbir definitivamente, por causa da ação irresponsável do ser humano. E, juntamente com o planeta, o seu algoz – o ser humano - também estaria condenado. As condições

para a sobrevivência da humanidade estariam se tornando críticas. Assim, o planeta estaria na iminência de uma hecatombe e a espécie humana, de sua extinção.

Outros consensos prevalecem. Primeiramente, de que os problemas ambientais adquiriram uma dimensão global, planetária. Todo o globo terrestre sofre hoje com os efeitos das agressões que o meio ambiente vem sofrendo. Assim, as questões ambientais não respeitam fronteiras geopolíticas, nem tampouco “colorações” ideológicas. Além disso, é consensual – pelo menos ao nível do discurso - que o modelo de desenvolvimento que prevaleceu na maior parte do mundo, pelos menos nos últimos 200 anos, têm sido um dos principais responsáveis pelos problemas ambientais que a humanidade hoje enfrenta. Portanto, o modelo desenvolvimentista, que tem imperado entre nós, mostrou-se inadequado, também, do ponto de vista ambiental. Também existe uma concordância, quase geral, de que os problemas ambientais apontam para uma profunda crise que estaria vivendo o mundo moderno. Mas aqui começam as divergências.

As opiniões sobre o que seja essa questão ambiental, quais as causas, a que está relacionada, quais as soluções para ela, são bastante variadas. BRÜGGER (1999: 27) aponta que

“há pois uma luta para se designar o que seja a questão ambiental. Essa batalha abrange os mais variados segmentos da sociedade, desde aqueles que dizem que ‘o Homem está destruindo a natureza’ até aqueles que vão muito além. Mas por trás do debate em torno da questão ambiental sempre há uma relação da sociedade com a natureza e dos homens entre si”.

Mas se o mundo está em crise, que crise é essa? As respostas e explicações são variadas. Dentre essas respostas, três tem sido muito comuns: uma crise espiritual, uma crise ecológica (de exaustão de recursos naturais) e uma crise civilizacional.

Alguns afirmam que vivemos uma “crise espiritual”. O ser humano perdeu sua referência com o transcendente. A natureza foi dessacralizada, o mundo desencantado e a história tornaram-se o único *locus* da existência humana. O homem e a mulher foram “expulsos do paraíso” e perderam a sua ligação com o cosmos, com Gaia, a Grande Mãe-Terra. Seria necessário então re-ligar o ser humano à natureza e à transcendência presente no mundo. Defensores dessa compreensão de que a crise que vive o mundo é espiritual são, por exemplo, o movimento *New Age* e outros movimentos esotéricos e algumas

correntes religiosas que tentam incorporar elementos da tradição mística oriental (xamanismo, etc.) na experiência religiosa ocidental (CARVALHO, 2001a).

Diferentemente, a racionalidade econômica hegemônica diz que vivemos uma “crise ecológica” (LAYRARGUES, 1998). Que os recursos estão se tornando escassos e que isso seria uma ameaça à economia mundial. É urgente, pois, a adoção de um desenvolvimento que seja sustentável como forma de garantir a continuidade do funcionamento da economia. Para se chegar a esse desenvolvimento sustentável, dois “atores” possuem um papel decisivo: o mercado e a tecno-ciência. Ao mercado caberia repensar os valores atribuídos aos recursos disponíveis, internalizando nos custos da produção a variável ambiental. Além disso, deve-se incentivar a expansão de um “mercado verde”, ou seja, pensar estratégias de marketing e de regulação que garantam a criação de uma demanda cada vez maior de produtos “ambientalmente corretos”³⁹. De outra parte, o desenvolvimento de “tecnologias limpas” e a busca de alternativas energéticas e de novos materiais para substituírem aqueles que estão escasseando, seria o papel a ser cumprido pela tecno-ciência moderna.

Há, ainda, outros que asseveram que a questão ambiental seria o indicativo de algo mais profundo e abrangente. LAYRARGUES (1999: 140) afirma de forma incisiva: *“a crise que ora a sociedade industrializada de consumo vivencia não é ecológica, e sim civilizacional”*. Segundo essa concepção, a crise que o mundo atravessa não é simplesmente de escassez de recursos ou, então, de falência dos ecossistemas. É uma crise paradigmática que coloca em xeque os fundamentos da civilização tecno-científica ocidental. Essa crise, chamada de ambiental por muitos, não seria, como esclarece BRÜGGER (1999: 14), *“nada mais do que uma ‘leitura’ da crise de nossa sociedade”*. Desse modo, o que se convencionou chamar de crise ambiental, seria, mais amplamente, uma crise cultural, científica, social, espiritual, econômica, política e, também, ambiental, ou seja, uma crise civilizacional. O enfrentamento dessa *“crise da civilização ocidental moderna”* somente seria possível por meio da sintonia e da articulação de todas as dimensões que a compõe. Soluções meramente técnicas não são suficientes. Tampouco é suficiente empreender o que se tem chamado de desenvolvimento sustentável. Também, disparatado é querer voltar a uma civilização pré-moderna, abolindo a tecnologia e a ciência, abandonando as cidades, negando os inúmeros avanços que

³⁹ São exemplos de mecanismos de regulação que o mercado tem imposto no intuito de fomentar a preservação ambiental, por exemplo, a criação da ISO 14000 e do selo-verde para empresas e produtos poderem operar no mercado internacional, e a inserção de cláusulas, que determinam ações de proteção

foram conquistados pela humanidade nesses últimos séculos de modernidade. É mister fazer construir uma alternativa de modelo civilizacional, onde ser humano e meio ambiente estejam intimamente interligados⁴⁰, a ciência seja reconhecida como um momento segundo com relação ao saber comum, a subjetividade, negada pelo objetivismo moderno, seja restabelecida, a multiversidade que compõe a realidade seja reconhecida e respeitada, onde novos valores sejam recriados e aqueles antigos valores⁴¹, que se mostram benfazejos, sejam fortalecidos, novos comportamentos e conceitos sejam forjados, e que seja restituído o direito à vida com qualidade à maioria da humanidade, direito este espoliado por uns poucos que hoje controlam e usufruem sozinhos da riqueza e das benesses da modernidade.

Esta crise ambiental – ou civilizacional – traz consigo um elemento inédito. Pela primeira vez na história, a humanidade enfrenta uma crise ambiental provocada, em grande parte, por sua ação, com repercussões globais⁴². É a partir dessa incerteza sobre o futuro do planeta e da humanidade e dessa percepção, que surge o movimento ecológico em meados do século XX. Pessoas nos mais diferentes pontos do planeta mobilizam-se procurando enfrentar as causas dessa crise ambiental. Esse movimento ecológico, nos primeiros anos de sua existência, cresce lentamente até que no início da década de 1970 dois acontecimentos significativos dão um grande impulso para a expansão do movimento ecológico em um grande número de países ocidentais: a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia (de 05 a 16 de junho de 1972); O Relatório Meadows (1972), ou como mais comumente é chamado “Relatório do Clube de Roma”, sobre os limites do crescimento. É esse o

ambiental, nos contratos de financiamento das grandes agências multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano (BID).

⁴⁰ No projeto da modernidade a cultura (presença humana no mundo) foi colocada em contraposição à natureza. Cabia ao homem moderno dominar a natureza e fazê-la escrava a fim desvendar todos os seus segredos para que a sociedade humana desenvolvesse. Disso é exemplar a asserção de Francis Bacon de devemos “subjugar a natureza, pressioná-la para nos entregar seus segredos, amarrá-la a nosso serviço e fazê-la nossa escrava” (citado por BOFF, 1995:25)

⁴¹ Mauro GRÜN (1996: 22) diz que, “talvez mais do que criar ‘novos valores’, a educação ambiental deveria se preocupar em resgatar alguns valores já existentes, mas que foram recalçados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano”.

⁴² Jean DORST (1981) analisando diversas civilizações antigas, conclui que algumas dessas civilizações - por exemplo, os maias, a Khmeriana e a Índia - desapareceram em virtude de crises que foram causadas pela interferência humana que potencializaram fenômenos naturais, levando ao colapso os ecossistemas onde se localizavam. Contudo, segundo o mesmo DORST (1973: 29), os impactos causados por essas civilizações eram restritas, não podendo se “comparar com o que se observará quando o mundo inteiro tiver acesso à civilização industrial vinda da Europa ocidental”. Seguindo esta posição, Eduardo VIOLA (in PÁDUA, 1987: 68), falando sobre o “despertar da consciência ecológica na década de 70”, afirma que “pela primeira vez, os problemas de degradação do meio ambiente provocados pelo crescimento econômico são percebidos como um problema global que supera amplamente diversas questões pontuais, que eram arroladas nas décadas de 50 e 60 pelas agências estatais de meio ambiente dos países do primeiro mundo”.

momento em que, no Brasil, o movimento ecológico teria o seu “momento fundacional” (VIOLA, 1991).

É necessário fazer aqui um esclarecimento. Falar em movimento ecológico é falar em heterogeneidade e diversidade de concepções e práticas (LAGO & PÁDUA, 1984). Isso se deve ao fato de que *“a ecologia tem interessado aos mais diversos segmentos da sociedade, apesar de nem todos partirem da mesma motivação política e ideológica”* (GONÇALVES, 1990: 13). Portanto, ao falar em movimento ecológico está-se colocando sob um mesmo “guarda-chuva” coisas que são contraditórias e, algumas vezes, até antagônicas. Mesmo na identificação das diversas correntes que formariam o movimento ecológico, os autores não se aproximam, nem de um longe, de um consenso⁴³. O importante reter aqui é que o que comumente tem se chamado por “movimento ecológico” ou “ecologismo” apresenta tão-somente uma homogeneidade aparente e superficial, ou seja, que, na realidade, ele guarda diversas tendências que apresentam profundas diferenças. Essas diferenças explicam-se, por um lado, pela diversidade cultural, ideológica, de formação, de classe, de interesses, dentre outras, dos sujeitos que formam o movimento ecológico e, por outro lado, a partir da aproximação da questão ambiental com outras questões que desafiam a humanidade. Assim, se o ecologismo surge no contexto do alerta feito quanto a iminência de uma “catástrofe global”, com uma feição naturalista, à medida que ele dialoga com outros movimentos, como o feminismo, o sindicalismo, a luta pelos direitos humanos e o movimento popular, sua feição vai transformando-se por meio da ampliação de seus horizontes, refundando suas práticas e concepções teóricas.

⁴³ VIOLA (1988) divide o ecologismo mundial, de forma sintética, em quatro posições: ecologistas fundamentalistas, de herança anarquista-nihilista e bastante pessimistas com relação ao ser humano, acreditam que o fim é inevitável; ecologistas realistas, influenciados pelo socialismo utópico, do socialismo democrático, do liberalismo e do Gandhismo, acreditam que a solução para a questão ambiental está na superação dos modelos capitalista e socialista de desenvolvimento; ecosocialistas, legatários do socialismo revolucionário-democrático, apregoam a estatização ampla do sistema produtivo, gerenciado através de um planejamento participativo centralizado; e ecocapitalistas, devedores da social-democracia, do liberalismo social e do conservadorismo social, possuem uma visão bastante otimista do futuro e sustentam a necessidade de se ampliar o Estado de Bem-Estar Social em Estado de Bem-Estar Social-Ecológico. LAGO & PÁDUA (1984) falam de ambientalismo-conservacionismo, que, ainda, viria marcado pela oposição ser humano X natureza, e de um ecologismo, que incluiria o homem e as relações sociais na discussão da questão ambiental. LEIS & VIOLA (1991) falam da existência de um ambientalismo-conservacionista, de um ecologismo radical, da “Política Verde”, do ecologismo camponês e do ecologismo de ação global. Já REIGOTA (1999) fala que as tendências são bastante diversas e cita como alguns exemplos de correntes do ecologismo o ecofeminismo, eco-socialismo, ecocapitalismo, ecologia profunda, conservacionistas, ecologia new-age, ecologia de resultados e os ecoportunistas.

Na esteira do movimento ecológico nasce no final da década de 1960 e princípio da década de 1970⁴⁴, a Educação Ambiental (CRESPO, 2000). Ela é uma resposta do movimento ecológico, a partir do âmbito educativo, à crise ambiental que se anuncia (VILLAVERDE, 1996). Isabel CARVALHO (2001a: 45) destaca que

“o qualificador ambiental surge como uma nova ênfase para a educação, ganhando legitimidade dentro deste processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza”.

A partir de então, a educação incorpora em seu ideário a discussão dos problemas ambientais e de possíveis soluções para essa crise ambiental, dando a sua contribuição no fortalecimento e crescimento da nova mentalidade nascente, o ecologismo. No Brasil, apesar de já se poder identificar algumas iniciativas isoladas durante a década de 1970, a Educação Ambiental ganha um maior impulso na década de 1980, quando aqui tem início e expandem-se os chamados novos movimentos sociais e as inúmeras ONGs ambientalistas (CARVALHO, 2000: 125)⁴⁵.

Surge então uma pergunta: *“Afiml, para que a educação ambiental veio ao mundo?”* (LAYRARGUES, 2001: XVIII). GUIMARÃES (1995) chama a atenção para o fato de que apesar da expressão Educação Ambiental ter conhecido uma ampla divulgação e estar hoje massificada, contudo, o seu significado ainda é pouco claro para uma grande parcela da população em geral e, especificamente, para uma parte considerável dos educadores. Isso se explica, em grande medida, por ter a Educação Ambiental assumido diferentes interesses (CARVALHO, 2000) e pressupostos filosóficos (BRÜGGER, 1999), gerando, assim, diversas práticas educativas com orientações metodológicas e políticas também variadas. Refletindo sobre essa variedade de concepções e práticas de Educação Ambiental no Brasil, REIGOTA (1994: 17-18) assinala que

“se por um lado temos uma grande variedade de práticas que se autodefinem como sendo ‘educação ambiental’, mostrando a sua criatividade e importância, por outro lado temos práticas muito

⁴⁴ Segundo DIAS, G. (1994), em março de 1965, durante uma conferência de educação realizada na Universidade de Keele (Inglaterra) ouve-se pela primeira vez a expressão environmental education. Três anos após, em outra conferência de educação na Inglaterra, agora no College of Education (Leicester), recomenda-se a criação da Society for Environmental Education – SEE, criada em março de 1969.

⁴⁵ Optou-se por não trazer a rica história dos já mais de trinta anos de surgimento e evolução da Educação Ambiental por não ser, a narrativa dessa história, essencial para o que se propõe nesta pesquisa. Com isso buscou-se não alongar muito. Contudo, existem disponíveis uma significativa de obras que tratam da temática e que aqui estão indicadas:

simplistas que refletem a ingenuidade, oportunismo e confusão teórica, conceitual e política”.

Assim, ao mesmo tempo em que essa variedade de ‘educações ambientais’ no Brasil é uma de suas forças é, também, uma de suas fraquezas. Um dos riscos é a falsa impressão, que geralmente se tem, de que existe uma convergência entre essas diversas práticas de educação ambiental e que todos teriam a mesma visão de mundo e as mesmas opções pedagógicas, ideológicas e políticas (CARVALHO, 2001a). Isso estaria levando, conforme alguns autores, a educação ambiental a enfrentar uma crise de credibilidade (LAYRARGUES, 2000), pois, se coisas tão diversas, contraditórias e, até antagônicas podem receber o nome de educação ambiental, o que seria mesmo Educação Ambiental?

Para se diferenciar as diversas concepções existentes de Educação Ambiental, muitos critérios podem ser adotados. Por exemplo, REIGOTA afirma que *“a educação ambiental tem sido realizada a partir da concepção que se tem de meio ambiente”* (REIGOTA, 1995: 11)⁴⁶. Então, pode-se tentar identificar as diferenças existentes entre as práticas de educação ambiental segundo esse critério, ou seja, a partir de qual seja a compreensão – ou como chamaria REIGOTA (1995, 1999), a *“representação social”*⁴⁷ - de meio ambiente. E porque o conceito de meio ambiente é ambíguo e a expressão possui uma grande quantidade de acepções, a educação ambiental apresentaria essa diversidade de enfoques e práticas⁴⁸.

⁴⁶ Nesse mesmo sentido, GIDDENS (1996: 231) pergunta: “de que maneira deveríamos entender a noção de ‘meio ambiente’ e, mais especificamente, a de ‘natureza’? E completa: “em qualquer interpretação do pensamento ecológico, muita coisa depende desses termos”.

⁴⁷ A expressão representação social foi utilizada pela primeira vez pelo cientista social Serge Moscovici no seu livro *La Psychanalyse: son image et son publicque* (1961) – traduzido no Brasil pela Zahar com o título *A representação social da Psicanálise* – (REIGOTA, 1995). Moscovici define que *“as representações sociais são um conhecimento de segunda mão, cuja operação básica consiste na contínua apropriação de imagens, das noções e das linguagens que a ciência não cessa de inventar”* (citado por REIGOTA, 1999: 71)

⁴⁸ Henri LEFEBVRE (1999: 169) criticando o conceito de meio ambiente, a quem ele chama de pseudoconceito por sua imprecisão e fragmentação, questiona-se: *“O que designa? A ‘natureza’? O ‘meio’? Isso é claro, mas trivial. O que envolve? Quem e o quê? Não se sabe. Há l’environment [os arredores] da cidade: é o campo. Há l’environment [o envoltório do indivíduo: é a série de envoltórios, cascas ou ‘conchas’ (A. Moles) que o contém, de suas roupas à sua vizinhança. O quarteirão? O bairro? Têm l’environment [seus arredores] e são l’environment [contexto]. É o horizonte da cidade ou a cidade como horizonte que se denomina desse modo? Por que não? Mas isso é indispensável? Desde que se queira precisar, recorre-se a uma especialista, a um técnico. Tem-se, portanto, l’environment [o meio] geográfico, sítio, paisagem, ecossistema. Haverá l’environment [o contexto] histórico, l’environment [o ambiente] econômico ou sociológico. O semiólogo descreverá os sistemas simbólicos e os signos que environnent [envolvem] os indivíduos e os grupos. O psissociólogo descreverá os grupos que environnent [cercam] os indivíduos. E assim por diante. Ao final, ter-se-á à disposição uma soma de descrições parciais e de enunciados analíticos. Serão expostas na mesa ou postas no mesmo saco. Isso será l’environment [o meio ambiente]”.*

Então, o que seria meio ambiente? Para GADOTTI (2000: 90),

“ao contrário dos termos “educação” e “saúde” – que correspondem a áreas bastante conhecidas da população -, a expressão “meio ambiente” é quase totalmente ignorada. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata, mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla”.

É bem verdade que o conceito de meio ambiente, como já se disse acima, junto à população em geral, é ainda muito confuso e pouco claro, mas talvez fosse mais acertado falar que, de uma forma geral, o brasileiro identifica meio ambiente com florestas, animais, montanhas, ou seja, com a natureza, em seu sentido mais comum e que, portanto, estaria ainda fortemente marcada pela separação entre natureza e sociedade humana (GONÇALVES, 1990). Uma recente pesquisa realizada nas cinco regiões brasileiras, que buscou apreender *“O que o brasileiro pensa sobre do meio ambiente”*, indica claramente essa separação⁴⁹. Nesta pesquisa, somente 30% dos entrevistados consideraram que o ser humano faz parte do meio ambiente. Outro dado significativo é que a maioria dos entrevistados não considera que a cidade (82%) e a favela (84%) sejam também parte do meio ambiente⁵⁰.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa apresentam quadros de representações do meio ambiente, em alguns casos, semelhantes ao verificado na pesquisa mencionada anteriormente, onde a idéia prevaiente é a de um “meio ambiente” “natural”, sem contextualização histórica, social e política e, sobretudo, sem qualquer ligação com o imediato, o cotidiano e o urbano. Um exemplo disso é expresso quando Mariinha, moradora do Alto Vera Cruz, diz: *“eu sempre gostei de meio ambiente. Gosto de plantas. Não posso viver sem elas...”* (BARBOSA, 2002). Verificou-se também, que a partir do trabalho desenvolvido pelo CEVAE, a representação de meio ambiente de moradores envolvidos no programa modificou-se, passando de uma visão onde meio ambiente é identificado estritamente como natureza para outra que inclui aí o meio social e suas

⁴⁹ Essa pesquisa foi realizada pelo ISER – Instituto de Estudo da Religião - e pelo Ministério do Meio Ambiente, durante o ano de 2001, fazendo parte de uma série histórica, que iniciada no ano de 1992 se repetirá a cada 4 anos.

⁵⁰ Os entrevistados foram convidados a reagir, indicando em um cartão com 14 elementos (matas, rios, animais, água, ar, solo/terra, mares, minerais, energia, campos/sítios, homens/mulheres, índios, planetas, cidades e favelas) aqueles que fazem parte do meio ambiente. É interessante dizer aqui que, analisando as três pesquisas já realizadas, o número de pessoas que indicam que o homem e a mulher, a cidade e a favela não fazem parte do meio ambiente vem crescendo. Assim, em 1992, 40% dos entrevistados diziam que homem e mulher faziam parte do meio ambiente, em 1997 esse número cai para 38% e em 2001 para 30%. Da mesma forma, em 1992, a cidade e a favela foram consideradas como parte do meio ambiente por, respectivamente, 22% e 18% dos entrevistados, enquanto que em 1997 esse percentual cai para 19% e 15%. Em 2001, o percentual cai ainda mais, indo para 18% com relação às cidades e 16% às favelas.

relações. Assim, por exemplo, segundo Crisóstomo RAMOS (2002), moradora do Taquaril, referindo-se a época anterior ao trabalho do CEVAE em seu bairro: *“Nós entendíamos meio ambiente na época, a população como um todo, e principalmente nós como liderança comunitária, que meio ambiente era a mata lá longe, e não o ambiente onde a gente vivia”*. Para Dona Valdete CORDEIRO (2002), moradora do Alto Vera Cruz, fazendo também referência ao entendimento que tinha anterior ao CEVAE *“Antes pra mim, meio ambiente era isso, era a mata da baleia, a mata do inferno... Agora o meu entorno não era meio ambiente”*.

Meio ambiente está, pois, muito associado ao conceito de natureza (ou “natureza natural”, como diria Milton Santos⁵¹). Paula BRÜGGER (1999) evidencia que, apesar de existir um grande consenso de que falar de meio ambiente é falar em uma totalidade que abrange os aspectos naturais e culturais, sendo uma interação de fatores biológicos, sociais, econômicos e físicos, na realidade verifica-se, em relatórios, publicações e projetos, que o conceito de meio ambiente ainda é bastante contraditório e fortemente marcado por um sentido naturalista ou preservacionista⁵². Por isso, MENDONÇA (2001: 117) diz que *“inserir na abordagem ambiental a perspectiva humana – portanto social, econômica, política e cultural – parece ser um desafio para toda uma geração de intelectuais, cientistas e ambientalistas que se encontram vinculados a tais discussões no presente, e certamente também no futuro próximo”*.

⁵¹ Milton SANTOS (1997, 2000), considera que existe uma “natureza natural”, que nos dias de hoje existe somente considera na sua existência isolada, e uma “natureza construída” (ou “natureza artificial”) e que, ambas fazem parte de uma “natureza social”. Esse nome deriva do fato de que mesmo que ainda um determinado lugar ainda tenha suas características naturais plenamente preservadas, permanecendo intocado pelo ser humano, *“ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social”* (SANTOS, 1997: 64). Nesse sentido, a natureza *“vai registrando, incorporando a ação do homem, dele adquirindo diferentes feições, que correspondem às feições do respectivo momento histórico”* (SANTOS, 1997: 88-89) e assim, temos visto a crescente substituição da “natureza natural” pela “natureza construída” e a natureza vai conhecendo um processo de humanização ou culturalização cada vez maior. Os objetos da natureza vão assumindo paulatinamente (e hoje em dia num ritmo muito maior que há cem anos atrás) a forma de objetos artificiais, culturais e históricos. Nesse sentido, *“para o homem, isto é, para o grupo social que a defronta, a natureza deixa de ser algo que funciona apenas segundo as leis naturais, e passa a ser um grande conjunto de objetos dos quais o homem escolhe alguns que aprende a utilizar. Esses objetos são, para o grupo, natureza útil, um subsistema do sistema natural total, o seu subsistema eficaz. Esse subsistema é ainda a natureza, mas já é, igualmente social, porque deliberadamente escolhido pelo homem”* (SANTOS, 1997: 90).

⁵² Segundo DIEGUES (1996: 283), “a noção de mito naturalista, da natureza intocada do mundo selvagem, diz respeito a uma representação simbólica, segundo a qual existiriam áreas naturais intocadas e intocáveis pelo homem, apresentando componentes num estado ‘puro’, até anterior ao aparecimento do homem. Esse mito supõe a incompatibilidade entre as ações de quaisquer grupos humanos e a conservação da natureza. O homem seria, desse modo, um destruidor do mundo natural e, portanto, deveria ser mantido separado das áreas naturais que necessitariam de uma ‘proteção total’. Assim, os movimentos ecológicos chamados de preservacionistas são aqueles grupos “constituídos, em geral, por profissionais oriundos da área das ciências naturais para os quais qualquer interferência humana na natureza é negativa. Ideologicamente foram e são influenciados pela visão preservacionista americana, e consideram que a natureza selvagem é intocada e intocável” (DIEGUES, : 293).

Mas, apesar dessa forte separação entre cultura e natureza, ainda prevalecente no Brasil, é fato que a compreensão do que seja meio ambiente alterou-se bastante, não somente por parte da população em geral, mas, sobretudo, entre os cientistas e pesquisadores. Falando a respeito destes, Bailly et Ferras (citado por MENDONÇA, 2001:116) observa que

“em 1917, o meio ambiente, é para uma planta ‘o resultante de todos os fatores externos que agem sobre ela’. Em 1944, para um organismo ‘a soma total efetiva de fatores aos quais um organismo responde’. Em 1964, Harant e Jarry propõem ‘o conjunto de fatores bióticos (vivos) ou abióticos (físico-químicos) do habitat’. Em 1971, segundo Ternisien: ‘Conjunto, num momento dado, dos agentes físicos, químicos e biológicos e dos fatores sociais susceptíveis de ter um efeito direto ou indireto, imediato ou a termo, sobre os seres vivos e as atividades humanas’. E aí está a palavra na moda, vítima da inflação jornalística (...)”.

Como se percebe a expressão meio ambiente conheceu um alargamento de seu significado. Este alargamento, conhecido primeiramente no âmbito das ciências, é incorporado paulatinamente pela população em geral, sobretudo por seu uso e divulgação pelos meios de comunicação social. Aspectos que dizem respeito à produção social foram incluídos no conceito, que anteriormente referia-se exclusivamente ao meio natural. Maria NOVO diz que *“foi trabalhoso para que se entendesse que meio ambiente não era somente um ecossistema natural (um alagadiço, uma mata), mas que a cidade, os sistemas econômicos, etc. também eram sistemas ambientais de enorme incidência nos impactos globais”*. O conceito de meio ambiente não é “natural”, um *a priori*, mas é socialmente construído, ou seja, a sua definição se dá a partir da condição cultural e ideológica das pessoas e grupos (GONÇALVES, 1990; CARVALHO, 2001a).

Nesse caminho da transformação do conceito de meio ambiente, tem-se cada vez mais ressaltado que, como bem afirma Milton SANTOS (1997), não existe separação entre o ser humano e a natureza. Ao contrário, ser humano e natureza desenvolvem uma relação que é progressiva e dinâmica, onde ambos modificam-se mutuamente. Assim, *“a natureza se socializa e o homem se naturaliza”* (SANTOS, 1997: 89).

Essa transformação do conceito de meio ambiente, onde cada vez mais haveria essa separação entre natureza e o ser humano, colocou-se bastante explícita na fala do Márcio ANDRADE (2002), técnico da REDE, em entrevista concedida para esta pesquisa, onde relata sobre o trabalho da entidade nesse campo:

“eu acho que as pessoas trabalham meio ambiente muito nessa idéia do ambiente físico, e a gente incorpora o elemento humano em todos os momentos, o indivíduo em todos os ambientes, ele e sua casa, ele e seu bairro e o seu meio ambiente imediato, ele e o planeta, essa coisa da relação humana, incorporando essas questões sociais, distribuição da renda, miséria, fome, de associar esses outros problemas com os problemas ambientais”.

Importante dar destaque a duas conceituações apresentadas por dois prestigiados ambientalistas brasileiros. Segundo o geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves (citado por BRÜGGER, 1999: 104-105) meio ambiente é

“uma segunda natureza (Feuerbach), que resulta do agir humano, através do processo do trabalho, sob determinadas relações sociais, localizadas no espaço-tempo, ao procurar satisfazer suas necessidades do estômago e da fantasia. Sendo assim, o Meio Ambiente é um espaço-tempo socialmente constituído, é um Meio-ambiente histórico (Rosa Luxemburg) enfim, é a materialização do modo como os homens sócio-historicamente se apropriam do que convencionaram chamar natureza”.

Com uma compreensão semelhante o biólogo Marcos REIGOTA (1995: 14) ressalta que:

“Defino meio ambiente como o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído”.

Nossa compreensão é a de que não há dicotomia entre sociedade e natureza. Compreende-se, assim como (BRÜGGER, 1999), que meio ambiente diz respeito à relação/interação entre as sociedades humanas e a natureza, incluindo as relações sociais, mediatizadas pela história. É um espaço/tempo construído pelas relações sociais e transformado continuamente pela técnica e pelo trabalho humano. Nesse sentido, torna-se entende-se a cidade, também, como meio ambiente⁵³. Ela é o exemplo mais expressivo de como a ação humana transforma o meio ambiente, recriando seus elementos, criando uma natureza que predomina o “construído” sobre o “natural” (SANTOS, 1997). Nesse sentido, Milton SANTOS (1997: 44) coloca que *“nesse mundo, a primeira natureza que conta não é mais a natureza natural, mas, sim, a natureza já artificializada”*. É preciso que se tenha clareza disso. Tentar reduzir meio ambiente à

natureza natural é limitar a ação dos movimentos ecológicos e da educação ambiental. Pior ainda. Como enfaticamente afirma GIDDENS (1996: 239), “é um erro”, já que hoje em dia “a maioria dos modos de vida com os quais temos de lidar são sistemas ecossociais: eles dizem respeito ao meio ambiente socialmente organizado” (GIDDENS, 1996: 239). Assim, a postura muito comum – e parece que crescente – de hostilizar e demonizar a cidade seria “ingênua e irreal, quando não completamente deslocada” (GIDDENS, 1996: 239). Pode-se dizer que a cidade é, de fato, o ecossistema⁵⁴ onde prevalentemente vive a maior parte da humanidade⁵⁵. É nas cidades que florescem a maior diversidade social e cultural. É também nelas que se torna mais patente os conflitos que hoje permitem caracterizar a existência de uma crise civilizacional. Portanto, ao invés de se abandonar e negar o urbano, o que se faz mais urgente é, precisamente, responder aos seus desafios. Essa é, portanto, uma das maiores tarefas da ecologia e da educação ambiental.

Quanto à definição do que se entende, neste trabalho, por educação ambiental, coaduna-se com a concepção de REIGOTA (1994) e LAYRARGUES (1999: 139) quando dizem que educação ambiental não é transmitir informações ou conhecimentos científicos e técnicos sobre ecossistemas e processos ecológicos. Esse tipo de abordagem da educação ambiental é “absolutamente insuficiente para a promoção de uma educação que se pretenda crítica e transformadora da realidade” (LAYRARGUES, 1999: 139). Apesar das atividades que busquem esse tipo de abordagem terem o seu valor, não

⁵³ Milton SANTOS (1997: 69) assinala que “na realidade, há duas coisas que estão sendo confundidas, gratuita e alegremente, isto é, a cidade e o urbano. O urbano é freqüentemente o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno. Não há que confundir.”

⁵⁴ Segundo ODUM (1988: 11), “os organismos vivos e o seu ambiente inerte (abiótico) estão inseparavelmente ligados e interagem entre si. Qualquer unidade que inclua a totalidade dos organismo (isto é, a ‘comunidade’) de uma área determinada interagindo com o ambiente físico por forma a que uma corrente de energia conduza a uma estrutura trófica, a uma diversidade biótica e a ciclos de materiais (isto é, troca de materiais entre as partes vivas e não vivas) claramente definidos dentro do sistema é um sistema ecológico ou ecossistema”.

⁵⁵ A população mundial segue uma tendência, que parece não se arrefecerá tão cedo, de uma crescente urbanização. Segundo o Relatório do Desenvolvimento humano de 2002, documento elaborado todos os anos pelo PNUD/ONU para monitorar o desenvolvimento em 180 países do mundo, 47,2% da população mundial em 2000 era urbana, sendo que em 1975 esse índice era de apenas 37,9%. Pelas projeções do relatório essa taxa de população urbana chegará, em 2015, à 53,7%, ou seja, ultrapassará mais da metade da população mundial. No Brasil, a urbanização atingiu índices ainda mais expressivos. Em 1940, segundo SANTOS (1996) a população urbana no Brasil representava 26,35% da população total. Em 1970, essa população urbana já representava mais da metade da população total, com um índice de 56,80%. No último censo demográfico, realizado em 2000, a população urbana já compreende 81,24% da população. Segundo este mesmo Censo, as doze cidades brasileiras que já ultrapassaram um milhão de habitantes vivendo em sua área urbana (São Paulo, 9.813.187; Rio de Janeiro, 5.857.904; Salvador, 2.442.102; Belo Horizonte, 2.238.526; Fortaleza, 2.141.402; Brasília, 1.961.499; Curitiba, 1.587.315; Recife, 1.422.905; Manaus, 1.396.768; Porto Alegre, 1.320.739; Belém, 1.272.354; Goiânia, 1.085.806), concentram 19,16% de toda a população brasileira.

podem ser consideradas, segundo REIGOTA (1994), como sendo Educação Ambiental, mas sim ensino de ecologia ou ciências biológicas.

Para Marcos JOTA (2002), ex-coordenador, pela REDE, do Programa CEVAE,

“quando a gente fala em educação ambiental, ainda, no Brasil, é aquela coisa mais elitizada, muito “ambientalista”, assim... de preservação que não contextualiza a questão social, econômica, cultural. A gente traz esse contexto também para a educação ambiental. Entendemos que educação ambiental é também, trabalhar com as pessoas que fazem parte desse ambiente”.

Então, o que especificamente caracterizaria a Educação Ambiental? REIGOTA (1994: 10) defende que *“a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”.* Portanto, a Educação Ambiental, por ele proposta, distingue-se radicalmente de uma “educação conservacionista”, que, como bem define BRÜGGER (1999: 34), seria *“essencialmente aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem”.* Assim, enquanto a “educação conservacionista” define-se por seu caráter tecnocrático e comportamental a Educação Ambiental seria marcadamente voltada para o desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, a Educação Ambiental pode ser definida nos termos que o fez Chosica⁵⁶, como

“a ação educativa permanente, sob a qual a comunidade educativa tende à tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido para a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação” (citado por LOUREIRO, 1992: 51)⁵⁷.

Sendo assim, a grande contribuição que o debate acerca da Educação Ambiental desenvolvida no Brasil tem dado ao debate internacional é, não somente a incorporação,

⁵⁶ Chosica é uma cidade do Peru onde foi realizado, no período de 1º a 9 de março de 1976, a Reunião Sub-Regional de Educação Ambiental para o Ensino Secundário, patrocinado pela UNESCO.

⁵⁷ Texto original em espanhol traduzido pela autora pela autora.

mas a priorização dos aspectos políticos, filosóficos e culturais e a centralidade para a Educação Ambiental de conceitos como cidadania, autonomia, justiça social, participação e democracia. Essa é, portanto, a marca-característica de um importante e expressivo segmento da Educação Ambiental no Brasil, com a qual a autora deste trabalho compartilha suas crenças, ideais e valores. (REIGOTA 1997),

4.1.2. Educação Popular

Sem a pretensão de fazer aqui uma história da Educação Popular, quer-se inicialmente tentar oferecer algumas indicações, e tão-somente indicações, de como esta surgiu⁵⁸. Este pequeno histórico da Educação Popular tem o objetivo contribuir para que o leitor possa conhecer o contexto em que ela surge e, assim, melhor compreender o que seja essa Educação Popular.

O que historicamente firmou-se sob o nome de Educação Popular no Brasil, e na maioria dos países latino-americanos, surge na passagem da década de 1950 para 1960. Segundo BRANDÃO (1986), alguns fatores foram decisivos para que fosse possível o seu nascimento: a subida ao poder, em vários países latino-americanos, de governos populistas; o engajamento de um considerável número de agentes provenientes dos setores médios da sociedade, pertencentes à intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e militante, nas lutas populares – como, por exemplo, no Brasil, a Ação Católica, os movimentos estudantis, dentre outros; e a ampliação de espaços dos movimentos populares existentes e o aparecimento de novas formas de organização popular, seriam alguns desses fatores que mereceriam destaque.

A Educação Popular, aparece num contexto populista e reformista, mas logo assume um caráter *“de revolução do saber e de transformação do mundo através de um saber popular”* Carlos Rodrigues BRANDÃO (1994: 36). Assim, para esse autor, partindo de uma existência que num primeiro momento apresenta-se como um movimento pedagógico que busca refletir sobre a educação das camadas populares, a Educação Popular busca constituir-se como movimento popular que incorpora um movimento pedagógico, transitando de uma educação para o povo para uma educação construída pelo próprio povo, isto é, uma educação do povo. BRANDÃO (1986: 70) afirma que

⁵⁸ Não aprofunda-se aqui numa elaboração mais completa da história da educação popular no Brasil e na América Latina, por não ser algo propriamente necessário, e mesmo relevante, para esta pesquisa.

“pela primeira vez surge uma proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários ou camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ‘ensina’ vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia”.

A Educação Popular nasce, então, como uma alternativa no campo educacional, político e pedagógico, gestada não somente a partir e com as camadas populares, mas por elas mesmas, frente às iniciativas educativas estatais *“que não representavam ou até afetavam os interesses populares”* (GADOTTI & TORRES, 1994: 9).

Assim, no nível organizacional, *“o lugar social que gera a educação popular na década de 60 é o dos movimentos e centro militantes de educação e cultura: Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base, Centro Popular de Cultura”* (BRANDÃO, 1994: 36). Por outro lado, no plano teórico, o trabalho pioneiro de educadores como Paulo Freire (Brasil), Fals Borda (Colômbia) e Juan Eduardo Garcia Huidobro (Chile), que realizaram uma profunda crítica ao modelo de educação vigente, veio a estabelecer uma nova epistemologia da educação que serviu de base para a construção dos princípios originários da educação popular (GADOTTI & TORRES, 1992).

Segundo BRANDÃO (1986: 66), a Educação Popular

“surge no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes”.

Esse primeiro momento de florescimento da Educação Popular sofre um duro golpe com a implantação em diversos países da América Latina de ditaduras militares. A expectativa de ampliação da proposta vê-se frustrada pela truculência dos regimes militares, que combatia energeticamente todas as tentativas de organização que contrariasse os interesses dominantes.

Porém, se durante a década de 1970, em grande parte da América Latina, a Educação Popular conhece uma ampla difusão nos meios acadêmicos, mesmo que de forma clandestina, por meio dos escritos de Paulo Freire e outros tantos autores que passaram a refletir sobre ela, não tem, contudo, uma grande expansão em termos de experiências, por causa mesmo da repressão dos governos militares, ficando as experiências restritas, quase sempre, no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Com o arrefecimento e a progressiva queda das ditaduras militares na América Latina, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a Educação Popular ganha força e, já dentro dos anos 80, ela deixa *“de ser somente um modelo emergente e auto-referenciado de educação, para se transformar numa prática político-educativa”* (VARGAS, 1994:105). Assim, um grande número de movimentos e organizações populares, sindicatos, partidos políticos e, inclusive, governos municipais, como é o caso de São Paulo, com a administração de Luiza Erundina, quando Paulo Freire exerce o cargo de secretário municipal de educação, e governos nacionais, como no caso da Nicarágua, após a vitória da revolução sandinista, desenvolvem experiências pautadas nas propostas da Educação Popular.

Na década de 1990, a Educação Popular parece perder fôlego. A crise do socialismo real, a redemocratização dos países latino-americanos com a conseqüente perda de sentido dos movimentos contestatórios e o aparecimento de novas demandas sociais, a globalização, as mudanças estruturais e sociais acontecidas durante esse período, o cansaço de alguns agentes, parecem ser algumas das causas desse “enfraquecimento” da Educação Popular. DURAN (s.d.: 3), falando do Chile, diz que *“é evidente que a Educação Popular perdeu forças, recursos e também mística na mesma medida que se debilitam os movimentos sociais populares e avançava a idéia – e a prática – de uma transição institucional para a democracia”*⁵⁹. Esta é uma realidade que se pode transferir para inúmeros países da América latina, entre eles a Argentina, Brasil, México, Nicarágua, Uruguai, Peru e outros tantos.

Cabe aqui esclarecer que sob o nome de *Educação Popular*, como também já foi dito à respeito da Educação Ambiental, existem idéias e práticas diferentes usando de um mesmo nome, propostas diversas, com concepções, horizontes e intenções diferentes,

⁵⁹ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

muitas até opostas⁶⁰. Portanto, é necessário que se esclareça sobre qual proposta de Educação Popular se estará discutindo.

Necessário reafirmar que a Educação enquanto prática social é sempre política, uma vez que todas as práticas sociais são políticas, ou seja, nelas se dão as relações de poder (COSTA, 1987; FREIRE & FAUNDEZ, 1985). Essas práticas sociais se dão sob formas variadas, segundo seus objetivos, concepções e projetos. Assim, *“o que diferencia uma prática social da outra é aquilo que cada uma delas transforma (produz, cria, elabora) na sociedade, dentro das relações sociais dadas”* (COSTA, 1987: 8). Nesse sentido, um outro elemento fundamental para se determinar uma prática de Educação Popular é o seu modo de se realizar enquanto prática social e os objetivos perseguidos. A Educação Popular não se define pelo fato de ser um processo educativo voltado basicamente para grupos populares. Esse é um elemento necessário e fundamental, mas não é suficiente. A educação é popular quando seu projeto político está centrado no empoderamento das camadas populares visando uma transformação substancial e radical da sociedade (FARIA et al., 1988). A Educação Popular busca criar novas formas de poder que sejam capazes de se contraporem às relações de poder que garantem e perpetuam o poder das classes dominantes, rompendo com o sistema social vigente e superando a contradição opressores-oprimidos (BRANDÃO, 1986). Assim, a Educação Popular *“busca criar condições para a emanção do poder a partir das bases”* (FARIA et al., 1988: 48). Qual poder? Um poder que supere as relações de dominação; que esteja voltado para a realização dos interesses e necessidades das camadas populares e, por conseguinte, do conjunto da sociedade, a partir das decisões tomadas pelas próprias classes populares; que reconheça e valorize as formas de pensar, aprender, expressar e explicar a realidade, próprias das camadas populares; poder sobre os métodos utilizados no processo educacional, de forma que as próprias camadas populares sejam capazes de realizar sua educação. Em outras palavras, a Educação Popular tem como objetivo

⁶⁰ Carlos Rodrigues BRANDÃO (1984) realiza uma primeira distinção onde ele aponta para a existência de formas “primitivas” de educação popular e formas atuais. As formas primitivas consistiam nas campanhas de alfabetização de adultos surgidas, no Brasil por exemplo, a partir da década de 1930 e no “ensino complementar de emergência” que surge como uma forma de suprir a defasagem escolar das massas populares da cidade que trabalhavam, sobretudo nas fábricas e comércio. Inscrevem-se como cursos de ensino complementar de emergência dos cursos de madureza e os supletivos, além dos cursos “técnico-profissionalizantes” oferecidos por entidades patronais como o SENAC e o SENAI. Já as formas atuais de educação popular podem ser divididas também em duas correntes. Uma primeira, que ele chama de “educação fundamental”, foi importada dos Estados Unidos e da Europa para serem aplicadas na América Latina, recebendo nomes como “educação de adultos”, “educação fundamental”, “alfabetização funcional”. Esta “educação fundamental” foi patrocinada, sobretudo, pela UNESCO. Como derivação dessa educação fundamental temos, no Brasil, alguns projetos de desenvolvimento sócio-econômico promovido pela SUDENE, por exemplo, além do MOBREAL e do Projeto Minerva. A segunda corrente seria aquela que deu origem à educação de base (onde o MEB seria o exemplo concreto mais característico) e à Educação Popular, fundada, em grande parte, nas idéias de Paulo Freire.

ajudar na criação, consolidação e empoderamento de diferentes formas de organização popular (FARIA et al., 1988; GADOTTI & TORRES, 1992; BRANDÃO, 1986).

Um outro elemento que determinaria uma educação como popular é o fato de ter seu ponto de partida nos saberes e fazeres da vida cotidiana das camadas populares. Porque as camadas populares têm geralmente seu conhecimento negado pelas classes dominantes (e até por si mesma) é preciso antes de mais nada que se reconheça a existência e validade desse conhecimento. Aqui se entende por conhecimento “o modo como cada um apreende e explica todos os acontecimentos da vida” (COSTA, 1987: 14). Assim, é uma das funções principais da educação popular garantir, como bem o disse Paulo Freire, o direito fundamental (entre outros tantos) que as camadas populares possuem de “conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática” (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995: 69). O próprio Paulo Freire explica o que significa esse “conhecer melhor”: “ultrapassar esse conhecimento que se fixa ao nível da sensibilidade dos fatos conhecidos, para alcançar a razão de ser dos fatos” (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995: 69). Isso não significa, contudo, que a educação popular deva restringir-se ao conhecimento que os grupos possuem. A esse primeiro direito fundamental, deve-se agregar um segundo, também fundamental, que é o direito das camadas populares de conhecerem o que ainda não conhecem (GADOTTI & FREIRE & GUIMARÃES, 1995).

Considerando o que foi dito acima, pode-se definir a Educação Popular como sendo,

“um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvem (expressam, criticam, enriqueçam, reformulem, valorizem) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade: é esse conhecimento que aumenta a sua capacidade de discernir e recusar as regras de dominação, e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social” (COSTA, 1987: 22).

Evidencia-se que a educação popular deve ser considerada uma prática social – juntamente com outras – voltada para a construção, transformação e desenvolvimento do conhecimento das camadas populares. Esse conhecimento proposto pela Educação Popular não se refere a um saber abstrato, de cunho acadêmico. Ele diz respeito aos assuntos concretos da vida, que interessam às camadas populares (COSTA, 1987), à

sua *“situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo”* (FREIRE, 1987: 86). E mais. Também a dinâmica das discussões, a lógica do pensar, as formas de enfrentar o cotidiano são captadas do modo próprio de viver do povo. Isso porque se é pretensão que a educação seja realmente popular, ela deve levar em consideração que as camadas populares elaboram seu conhecimento utilizando caminhos distintos dos caminhos utilizados pelas outras camadas sociais. Assim, *“a prática da educação popular não é um mundo à parte (do mundo dos grupos populares). Ela se insere nas condições de existência das camadas populares em cada lugar”* (COSTA, 1987: 30). Contudo, esse conhecimento gerado pela Educação Popular não deve partir apenas do saber popular. O saber popular deve ser confrontado com os dados da “realidade”, a fim de renovar criticamente este saber. Portanto, o conhecimento elaborado pela Educação Popular torna possível vencer a distância, que geralmente existe, entre teoria e prática, uma vez que são os grupos populares os sujeitos dos processos que geram tanto uma quanto a outra.

Uma outra característica da Educação Popular é que o conhecimento por ela produzido não é resultado de uma produção individual, mas coletiva. É uma obra coletiva, onde, nos grupos, um questiona a posição do outro; a experiência de um acrescenta algo à proposta de outro; as histórias de cada um juntam-se para construir uma história comum; as necessidades e os desejos do grupo são o fruto da confluência das necessidades e desejos de seus participantes. Nesse sentido, a Educação Popular valoriza a diversidade das experiências encontradas no interior dos grupos populares e busca se adaptar à multiculturalidade que caracteriza as camadas populares.

A redefinição do papel do educador no processo educativo é outro traço característico da Educação Popular. O educador popular é aquele que se insere organicamente em um grupo popular e contribui no processo de construção coletiva do conhecimento, participando das discussões que se realizam, apresentando seus pontos de vistas, indagações, questionamentos, informações, sugestões, tomando o cuidado para não levar a discussão para o universo de seu conhecimento e de sua forma de pensar (COSTA, 1987). Dito de uma outra maneira: *“trata-se de contribuir numa discussão que é conduzida pelas próprias camadas populares”* (COSTA, 1987: 25). Com isso, não se quer dizer que o educador popular tem de “esconder” seus conhecimentos que são úteis para as discussões das camadas populares, mas que ele não deve realizar as críticas ou refletir no lugar do grupo, nem, também, dizer como devem analisar os acontecimentos e sim usar seu conhecimento para reforçar as críticas e reflexões feitas pelos grupos (COSTA, 1987). Assim, o educador

“não sai de cena, apenas perde o papel principal. E é imprescindível que isto ocorra para que se possa falar de autonomia e controle do processo educativo pelos grupos populares. Trata-se de ser coerente com a possibilidade dos populares forjarem a sua própria educação” (GARCIA, 1986: 51).

Portanto, é tomando a palavra, discutindo sua vida, dialogando entre si e com outros grupos (ou pessoas) que as camadas populares desenvolvem sua autonomia e descobrem-se como construtoras de relações democráticas na sociedade. Não se quer, contudo, reduzir a Educação Popular ao político – no sentido estrito do termo –, uma vez que, como disse FARIA et al. (1988), uma transformação radical nasce de todas as instâncias da vida e a educação popular tem uma amplitude muito maior que um saber gerado da militância política.

Sendo assim, a Educação Popular à qual este estudo quer se referir é aquela que (i) surge da identificação da dimensão política na vida cotidiana, ou seja, do desvelamento do caráter político de todas as ações que se dão no dia-a-dia, e (ii) do caráter pedagógico do agir de cada pessoa, ou seja, de que toda e qualquer ação humana traz em si um caráter pedagógico (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995). A Educação Popular é, então, uma proposta de (re-)conhecimento, pelas camadas populares, da realidade em que estão inseridas e do caráter político e potencialmente libertador de suas práticas e teorias.

4.2. A Convergência do Ambiental e do Popular: a Educação Ambiental Popular⁶¹

A chamada Educação Popular e a Educação Ambiental nascem com aproximadamente uma década de distância uma da outra. Não somente a época é diferente, mas também os contextos, os pontos de partida são diferentes. A primeira nasce da crescente mobilização das camadas populares e da tentativa de se criar na América Latina, utilizando-se uma matriz marxista, um projeto de desenvolvimento que fosse alternativo

⁶¹ A expressão Educação Ambiental Popular (PEÑA, 1994; MARTÍNEZ, 1994; CARVALHO, 2001b; REIGOTA, 1991) às vezes aparece como Educação Popular Ambiental (RUIZ, 1994, 1997; PERALTA & RUIZ, s.d., PERALTA, 1992; GONZÁLEZ-GAUDIANO, 1999; CTERA, 2001). Parece que a troca de posição dos adjetivos não altera o significado da expressão. O que poderia explicar essa alternância seria a origem de cada um dos que usam a expressão. Assim, aqueles que originalmente vêm do movimento ambientalista colocariam o adjetivo ambiental em primeiro lugar, enquanto que aqueles que viriam da Educação Popular, inverteriam e colocariam o adjetivo popular antes do ambiental.

ao modelo capitalista vigente. A sua crítica dirigia-se ao modelo societário dos países latino-americanos, marcado pela opressão e marginalização de grandes massas da população e pela condição de dependência e periferia em que esses países se encontravam com relação aos países ricos, chamados centrais ou primeiro mundo. A segunda, a Educação Ambiental, ao contrário, nasce nos países centrais, e tem como principal preocupação a possibilidade da falência da economia capitalista mundial com a possibilidade da exaustão dos recursos naturais como, por exemplo, o petróleo, necessários para a sustentação das sociedades industriais. Assim, enquanto a Educação Popular, em sua origem, centrou suas preocupações na transformação das relações sociais, defendendo a necessidade de uma revolução a partir das classes populares, sobretudo, do proletariado, a Educação Ambiental deu relevo ao conhecimento e à formação para o “cuidado” com a natureza, apregoando a necessidade de se rever a relação homem/natureza e defendendo a necessidade de mudança de comportamento dos seres humanos e a reforma do modelo de desenvolvimento vigente (PERALTA & RUIZ, s.d.).

Nos anos 80, tanto a Educação Ambiental quanto a Educação Popular passam por significativas transformações. A Educação Ambiental na América Latina, e de uma forma mais específica no Brasil, firma-se enquanto educação política, passando a contar com importante contingente de integrantes daqueles que são chamados de “nova esquerda”⁶². Os seus objetivos ampliam-se e adequam-se à realidade própria de nosso subcontinente. A Educação Ambiental não fica mais restrita à transmitir conhecimentos que ajudem na conservação e preservação da natureza. Nem, também, à conscientizar a população para gerar uma mudança comportamental, de hábitos de consumo, de disposição de lixo, de respeito às áreas verdes e aos animais, por exemplo. O seu escopo abrange agora a formação de uma cidadania planetária, e a sua crítica dirige-se ao modelo de civilização ocidental, considerado insustentável e injusto. Isabel CARVALHO (2001a:179-180) reconhece que

“... mesmo demarcando seu lugar fora e contra os marcos da ação política vista como tradicional, não se poderia pensar os

⁶² “Expressão qualificadora de uma série de movimentos nascidos nos finais da década de cinquenta e principalmente nos anos sessenta, no universo anglo-saxónico. Dita new left, também assume a designação de new radicals. Assumindo-se como movimentos de contra-cultura são o caldo ideológico em que assentam os movimentos estudantis dos finais da década de sessenta. Associam-se ao processo ideológico do neo-marxismo assumido pela Escola de Frankfurt e ao renascimento analítico das teses de Lukacs, Gramsci e Althusser. Contudo, o principal doutrinador do movimento será Herbert Marcuse, atingindo o seu clímax com o Maio de 1968 francês. Insurgem-se contra o sistema (establishment), defendendo a necessidade de uma democracia participativa.” (texto extraído de http://www.iscsp.utl.pt/~cepp/ideologias/nova_esquerda.htm; 18/08/2002)

movimentos ecológicos, a ecologia política, nem o leque mais amplo da questão ambiental no Brasil, sem levar em conta o importante papel que tiveram em sua configuração os movimentos sociais rurais e urbanos dos anos 70 e 80, bem como os movimentos populares ligados à educação popular, à Igreja da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base”.

A Educação Popular, por outro lado, após a desilusão com a queda do socialismo real e a crise do marxismo, abre-se para dialogar com outros sujeitos sociais emergentes – os novos movimentos sociais –, resultando em uma fecunda revisão da Educação Popular. As mudanças acabam se impondo e a Educação Popular é obrigada a repensar-se e a se “reconceituar-se”. Suas preocupações ampliam-se, incorporando agora questões como relações de gênero, meio ambiente, direitos humanos e diversidade cultural (GARCIA, 1994). Passa a se autocompreender como *“um movimento cultural, integrado por pessoas com vocação e experiência para participar ativamente na formação dessas novas capacidades democráticas e na determinação do sentido da ação popular. Neste enfoque, não deveria apresentar-se como uma atividade setorial (de educadores, de comunicadores que apóiam outros processos substantivos, como promover o desenvolvimento de microempresas, da gestão municipal, etc...), mas como uma corrente que percorre as mais variadas formas de ação social”* (CORAGGIO, 1994: 99-100).

Assim, na segunda metade da década de 1980, a Educação Ambiental e a Educação Popular aproximam-se e iniciam um processo de integração, reconhecendo a existência de inúmeras coincidências de temas e propostas – como a relação entre conhecimento e poder, a ênfase na democracia e na construção da cidadania, a dimensão ética do agir humano – e da afinidade teórico-metodológica – expressa sobretudo pela ênfase na ação local para resolução de problemas da comunidade, no reconhecimento e na valorização de outros saberes diversos da racionalidade científica, na não oposição entre teoria e prática, na concepção da educação como processual, numa metodologia voltada para fortalecer a prática da participação direta e na autocompreensão de que enquanto educação ambas são sempre políticas. Sobre essa proximidade entre a Educação Ambiental e a Educação Popular, em entrevista concedida à autora deste trabalho, Marcos REIGOTA salienta que *“nós temos vários pontos em comum como a perspectiva política, uma preocupação com as camadas mais pobres, com a população, o aprendizado, o conhecimento dessas pessoas, que antes não havia”* (REIGOTA, 2002). De igual forma RUIZ (1999: 33), entende que a educação popular *“encontra seu ponto de inserção com o pensamento ambiental, na politização das propostas de reorganização e*

ação social que estabelece o ambientalismo”.⁶³ Deste encontro, pois, nasce o que se chamaria por Educação Ambiental Popular, que busca considerar de maneira integrada as relações sociais e ambientais numa perspectiva popular (PERALTA & RUIZ, s.d.).

Essa terminologia surge primeiramente em outros países da América Latina, ao que parece, no âmbito do Consejo de Educación de Adultos de America Latina - CEAAL, onde vários centros afiliados assumem explicitamente a perspectiva ambiental em seus trabalhos, lançando a proposta, no ano de 1987, durante a sua Assembléia Geral realizada em Guanajuato, México, de criação da Red de Educación Popular y Ecología – REPEC. A REPEC

“nasceu para ser um espaço dinâmico de intercâmbio de educadores populares que têm projetos de ação em áreas rurais e/ou urbanas que respondem à busca de uma nova racionalidade ambiental, aportando elementos teóricos e metodológicos da educação popular” (PERALTA, 1992).

A Rede inicia, então, um processo de divulgação da Educação Ambiental Popular, por meio de encontros, oficinas e publicações. Mas a REPEC, após realizar algumas assembleias, sendo que a segunda foi realizada no Brasil, acaba se desarticulando e sendo extinta, ainda na década de 90.

No Brasil, a terminologia Educação Ambiental Popular não é muito conhecida e utilizada. Parece que, em termos de publicação, a primeira vez que a expressão aparece é em um artigo de Marcos REIGOTA (1991). Contudo, o autor esclarece, na entrevista concedida a esta pesquisa, que esse artigo foi escrito *“num contexto muito particular”* ressaltando *“eu não tenho um trabalho voltado para a educação ambiental popular, educação popular ambiental. Não é isso que caracteriza meu trabalho”*. (REIGOTA, 2002) Esclarece ainda que o artigo foi escrito atendendo, em trabalho de consultoria, à solicitação da Associação Internacional de Educação de Adultos (ICAE)⁶⁴, não conhecendo posteriores desdobramentos do trabalho.

Depois disso a expressão reaparece, um pouco modificada (Educação Popular Ambiental), no livro *“Manual Latino-Americano de Educação Ambiental”*, organizado por

⁶³ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

⁶⁴ Entidade canadense de promoção de educação de adultos. Segundo REIGOTA a ICAE o contrata para fazer um estudo sobre a educação ambiental popular, pois, era intenção da entidade trabalhar com essa perspectiva e, que para tanto era necessário construir-se um referencial teórico.

Moema L. Viezzer e Omar Ovalles, publicado originalmente na Venezuela pelo CEAAL e traduzido para o Brasil pela Editora Gaia. Contudo, o livro não traz maiores esclarecimento do que seja essa Educação Popular Ambiental.

Somente sete anos mais tarde, Isabel CARVALHO (2001b) retoma a expressão e escreve um artigo intitulado *“Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural”*. Nesse artigo, pode-se encontrar pistas mais consistentes para uma reflexão inicial do que seja uma Educação Ambiental Popular.

No estudo de caso desta pesquisa, ou seja, no âmbito do Programa CEVAE, a definição pela terminologia “educação ambiental popular”, para designar práticas educativas desenvolvidas pelo programa, segundo relato de Marcos JOTA (2001), surge da seguinte forma:

“No início do projeto se trabalhava com “educação popular” e “educação ambiental”. A gente usava os dois termos. Dentro desse quadro de organização comunitária a gente usava o termo de educação popular. Aí, com o desenrolar das ações e com o aprendizado que a gente teve na prática, a gente falou: “não, as duas coisas são juntas, a gente não faz educação ambiental e educação popular, faz as duas coisas juntas”. Então a gente começou a encontrar meios de caracterizar isso que a gente fazia. A gente começou a usar esses termos aí que você diz que achou nos documentos: educação ambiental popular, educação popular ambiental, educação sócio-ambiental [...] É uma trajetória de construção de achar uma designação que caracterizava melhor o que a gente estava fazendo. Na realidade a gente procurou o encontro da educação popular que é a origem das próprias metodologias que a REDE vem trazendo, com a questão da educação ambiental. Então foi uma tentativa de construção”.

Complementando esse histórico da origem da terminologia “educação ambiental popular” no programa CEVAE, Márcio ANDRADE⁶⁵ (2001) diz que

“a REDE tem em sua origem essa preocupação de estar trabalhando educação popular a partir da fonte de Paulo Freire. Dessa significação de mundo que as pessoas tem, da compreensão delas sobre sua realidade. A gente sempre trabalhou nessa linha. Eu acho que essa talvez seja uma boa conceituação da educação ambiental popular, que faz esse misto

⁶⁵ Márcio Andrade (Marcinho), já fazia parte do quadro da REDE quando a entidade assumiu o programa CEVAE. Trabalhava com comunidades rurais e foi remanejado de função, saindo do rural para o urbano, tendo iniciado os primeiros trabalhos no CEVAE Taquaril, juntamente com Marcos Jota.

da educação popular procurando os temas ambientais. [...]Eu acho que a gente trabalha num campo conceitual muito amplo. Você vai perceber isso nos muitos documentos da REDE. Na REDE, a gente muda a nomenclatura, muda os conceitos dos programas de trabalho, até nos projetos, porque a gente vai incorporando conceitos, discutindo conceitos novos. A gente participou de muitos congressos, muitos seminários e vimos que na educação ambiental as coisas deixavam muito a desejar, principalmente politicamente. Em muitos projetos, a preocupação é com o ambiente físico, é a fauna, a aflora, a ararinha azul, a tartaruga marinha, o córrego tal, mas a comunidade, não está incorporada na preocupação das pessoas, dos projetos, como se aquele ambiente ali, existisse sem as pessoas, que fosse melhor conservar o santuário ecológico, as espécies, esquecendo o ser humano que está ali, interagindo, que tem vida, pobrezas, misérias, necessidades. A gente percebeu uma fragilidade muito grande do que a gente via da educação ambiental. Então houve a discussão de juntar as experiências que a REDE tinha de educação popular e metodologias participativas com a educação ambiental”.

Como já foi dito acima, a Educação Ambiental Popular nasce da constatação de que, nos países latino-americanos, as questões ambientais e sociais convergem e se complementam (LAYRARGUES, 2000). Outro elemento que realiza a ponte entre a Educação Ambiental e a Educação Popular no surgimento da Educação Ambiental Popular é o postulado assumido por ambas as partes de que a emancipação política é absolutamente imprescindível para se alcançar os objetivos a que aquelas se propõem (CARVALHO, 2000).

Uma vez relatado, ainda que de forma superficial, o processo histórico da gênese da Educação Ambiental Popular, cabe responder: qual o seu específico? RUIZ (1994) dá uma primeira resposta: *“a educação popular ambiental é uma síntese que incorpora os delineamentos ecológicos da educação ambiental e os princípios sócio-políticos da educação popular”*⁶⁶. Mas esta resposta é ainda muito ampla e não é capaz de satisfazer a exigência de uma melhor compreensão do sentido assumido pela expressão Educação Ambiental Popular. Um caminho possível para melhor esclarecimento dessa questão seria questionar sobre a contribuição trazida pela Educação Ambiental e pela Educação Popular para dentro da expressão.

Assim, é necessário ressaltar que para que seja acrescentado o adjetivo ambiental à educação popular, não é suficiente que sejam adicionados conteúdos e temáticas ambientais à educação popular. Da mesma forma, acrescentar o popular na educação

ambiental não significa tão-somente realizar atividades e projetos de educação ambiental com as camadas populares (RUIZ, 1994). A EAP busca coadunar o desenvolvimento socioeconômico com o meio ambiente. Propõe a transformação da relação do ser humano com o meio ambiente (CARVALHO, 2001a) e realiza uma crítica à concepção que reduz a exclusão somente ao fator econômico. Por isso, é objetivo da EAP não somente trabalhar pela transformação das relações sociais injustas e criticar a distribuição de riqueza que tem levado uma imensa maioria da população latino-americana à pobreza extrema, mas também criticar as formas não sustentáveis de relação ser humano/meio ambiente que a humanidade tem conhecido nos últimos tempos, propondo a construção de um novo modelo de sociedade que seja sustentável do ponto de vista social mas também ambiental (PERALTA, 1992). Assim, a EAP insere na agenda da sociedade civil e, sobretudo, das camadas populares, debates sobre o acesso aos recursos ambientais, a desigual distribuição dos “danos” ambientais, entre outros, ampliando, assim, a esfera pública das lutas das camadas populares (CARVALHO, 2001a). Além disso, uma contribuição do ambiental é o alargamento da base à qual o trabalho é dirigido. Se numa perspectiva corrente de Educação Popular os protagonistas – geralmente apontados como únicos – de toda a transformação social são as camadas populares, mais especificamente o proletariado⁶⁷, na perspectiva da EAP reconhece-se que *“para a criação de uma sociedade ambientalmente sã se requer uma pronta e eficiente participação e compromisso interclassista, ainda que se dê prioridade aos sujeitos populares”* (PERALTA, 1992).

Mas, por outro lado, a EAP denuncia de forma veemente o engodo e o cinismo do discurso que responsabiliza a todos, de forma indistinta, pelos problemas ambientais que o mundo hoje atravessa. Se é verdade que vivemos uma crise civilizacional que a todos atinge, contudo, a responsabilidade por essa crise não pode ser dividida igualmente para todos, nem tampouco suas conseqüências afetam de forma igual a todos, conforme LOUREIRO (2000: 30) denuncia: *“a poluição não atinge a todos com a mesma*

⁶⁶ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

⁶⁷ “Originariamente este termo começou aplicando-se às pessoas pobres. A partir do século XVIII designava o ‘povo baixo’ e a partir do século XIX designa aos trabalhadores assalariados, especialmente urbanos. Porém adquire seu significado mais técnico na terminologia marxista, segundo a qual o proletariado é a classe social constituída pelos trabalhadores industriais e os camponeses sem recursos próprios, ou seja, o conjunto da classe trabalhadora que, em troca do salário tem de vender sua força de trabalho, que é seu único modo de sobrevivência na sociedade capitalista. Segundo Marx e Engels, o proletariado é uma classe social que emerge uma vez que se forma o modo de produção capitalista, e como classe estruturada aparece a partir da revolução industrial, que expropria aos antigos artesãos de seus meios de produção” (RIU & MORATO, 1992)

intensidade e nem é produzida de forma igual".⁶⁸ Um bom indicador dessa dessemelhança na responsabilidade é a distância no nível de consumo e de rendimento entre faixas da população. No Brasil, por exemplo, no ano de 1998, enquanto os 10% mais ricos acumulavam 48% de toda riqueza, os 10% mais pobres ficavam com somente 0,7% de tudo o que era produzido no país, ou seja, os 10% mais ricos consumiam 65,8 vezes mais do que os 10% mais pobres⁶⁹. Essa realidade de extrema desigualdade ainda perdura.

Baseada nessa situação, a EAP propugna a *"construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários."* (CARVALHO, 2001b: 47). Assim, a EAP vai bem mais além do que a simples proposição de uma harmonia entre o desenvolvimento econômico e o meio ambiente. Ela compreende que o conceito de meio ambiente é socialmente construído, marcadamente ideológico, e que em torno da definição do seu uso e apropriação existem interesses conflitantes (CARVALHO, 2001b). É, então, pretensão sua, formar sujeitos políticos que sejam capazes de agir com vistas a recriar as estruturas de poder existentes – que são uma das principais causas de todo esse desequilíbrio nas relações tanto entre o ser humano e o meio ambiente quanto entre o ser humano e o seu semelhante – e efetivar uma verdadeira transformação social.

Assim, para a EAP

"os problemas ambientais se devem às relações econômicas, sociais e políticas. Considera que a causa principal da problemática ambiental é o modelo de civilização dominante, que se baseia na desigual repartição da riqueza e do poder. Coloca como inerente à crise, a destruição de valores básicos, a alienação e a participação dos indivíduos na edificação de seu futuro" (PEÑA, 1994)⁷⁰.

⁶⁸ Com palavras fortes, Eduardo GALEANO (1999: 221-222) denuncia: "os expertos do meio ambiente, que se reproduzem como os coelhos, envolvem a ecologia no papel celofane da ambigüidade. A saúde do mundo está um bagaço e a linguagem oficial generaliza para absolver: 'Somos todos responsáveis', mentem os tecnocratas e repetem os políticos. [...] a humanidade inteira paga as conseqüências da ruína da terra, da intoxicação do ar, do envenenamento da água, dos distúrbios do clima e da dilapidação dos bens mortais que a natureza outorga. Mas as estatísticas confessam e os numerozinhos não mentem: os dados, ocultos sob a maquiagem das palavras, revelam que vinte e cinco por cento da humanidade é responsável por setenta e cinco por cento dos crimes contra a natureza. [...] Chama-se 'suicídio coletivo o assassinato que a cada dia executam os membros mais prósperos do gênero humano, que vivem bis países ricos ou que, nos países pobres, imitam seu estilo de vida: países e classes sociais que definem sua identidade através da ostentação e do esbanjamento".

⁶⁹ Informações retiradas do Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD/ONU referente ao ano de 2002.

⁷⁰ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

Respondendo ao questionamento desta pesquisa sobre o que a categoria “popular” traz para o ambiental e vice-versa, Frederico Loureiro explica que

*“o popular traz para o ambiental a complexidade das relações sociais, a historicidade e a necessidade de um posicionamento político comprometido com as classes populares em nome da igualdade cidadã. O ambiental traz para o popular a certeza de que o fim da desigualdade e da opressão de classes não resulta, em si, em uma sociedade sustentável. Acoplado ao projeto de emancipação humana deve estar o projeto de construção de uma nova relação sociedade-natureza, de compreensão do humano na natureza e de respeito à vida como direito maior”.*⁷¹

Philippe Layrargues, afirma, na entrevista concedida, que a EAP é

*“um modelo de EA comprometido com a transformação social, no sentido freireano, de uma Educação Popular e libertária, que tem como eixo temático, isto é, como tema gerador, a questão ambiental em sua expressão cotidiana, do dia-a-dia, como chamamos, os problemas ou conflitos (socio)ambientais”.*⁷²

Uma importante contribuição dessa conceituação é a ênfase dada à resolução de problemas e/ou conflitos socioambientais existentes no dia-a-dia considerando a inserção da dimensão crítica nas reflexões. Primeiramente, porque a EAP pretende dotar-se de ferramentas teóricas e técnicas que ajudem as pessoas, a partir da realidade concreta e cotidiana, a identificar criticamente os problemas socioambientais que os afligem e encontrar soluções que resolvam, ou pelo menos, mitiguem esses problemas. Segundo PERALTA & RUIZ (s.d.),

“este aspecto é fundamental quando se trabalha com os setores mais desfavorecidos, pois sua autoestima é geralmente baixa e, por isso mesmo, tendem a subvalorizar sua autoexpressão sobre as interpretações que têm da realidade e as propostas próprias para solucionar os problemas”.

Além disso, o conceito de LAYRARGUES explicita o reconhecimento da natureza conflitiva existente nas relações sociais em geral e, por conseguinte, nas relações de apropriação do meio ambiente. Sendo assim, aparece aqui outros elementos fundamentais para compreender o que seja a EAP: o desvelamento da educação

⁷¹ Mensagem eletrônica recebida no dia 24 de junho de 2002.

⁷² Mensagem eletrônica recebida no dia 22 de julho de 2002.

enquanto *“instrumento ideológico de reprodução social”* (LAYRARGUES)⁷³, a desigualdade estrutural existente na sociedade em que vivemos e o comprometimento da EAP com a transformação das relações sociais a partir dos conflitos existentes entre as diversas classes sociais. Esses elementos aparecem, de forma ainda mais explícita, no conceito dado por Carlos Frederico LOUREIRO para a EAP. Segundo ele a EAP

“seria uma educação ambiental voltada para as classes populares, com o intuito de transformar radicalmente as relações sociais e de poder existentes na sociedade capitalista, em um processo educativo que considere o conhecimento produzido pelas classes populares, suas necessidades e visões de mundo, na construção de conhecimentos, valores e atitudes emancipatórias pautadas em uma nova relação sociedade-natureza e na ética ecológica”.⁷⁴

Nesse conceito de Loureiro aparece claramente algo central na discussão do que seja a EAP: qual o seu sujeito e a quem ela está destinada? Com relação a isso, PERALTA (1992) afirma existir diferentes concepções, que se justificariam pela existência de uma diversidade de visões e práticas entre os educadores, e de formas de relacionar o político, o ambiental e o educativo.

PERALTA (1992) esclarece que *“os sujeitos da EPA podem ser diferentes, atendendo aos distintos contextos e realidade de cada experiência”*. E este mesmo autor acrescenta logo adiante: *“na atualidade não tem sentido fazer EP (ou EAP) exclusivamente com setores populares. Existem novos atores no movimento social que requerem também da educação popular”*⁷⁵. Esta posição é também defendida por RUIZ (1997) que afirma ser possível

“entrever um acordo de que a EPA não pode atender de maneira única e exclusiva, ainda que sim predominante, às organizações populares”. E ele justifica: *“um argumento para reforçar esta linha é que a gravidade da situação ecológica obriga a criar consciência e desenvolver propostas de solução também entre os setores dominantes”*⁷⁶.

Seguindo essa linha de argumentação, Paula BRÜGGER, em entrevista para esta pesquisa, argumenta que *“na verdade todas as classes sociais precisam de uma mesma educação ambiental, entendendo a EA como uma educação questionadora, que ensina a*

⁷³ Mensagem eletrônica recebida no dia 22 de julho de 2002.

⁷⁴ Mensagem eletrônica recebida no dia 24 de junho de 2002.

⁷⁵ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

pensar em vez de só fazer, que está ligada ao exercício da cidadania e que visa a sustentabilidade dos sistemas naturais, sociais, políticos, econômicos, éticos, culturais, etc.”.⁷⁷

Diante de tais posicionamentos, cabe indagar sobre o sentido de se colocar o adjetivo popular na Educação Ambiental. Continuando com as argumentações de BRÜGGER⁷⁸, ela esclarece: *“não vejo a necessidade de inclusão do ‘popular’ na EA (é mais um adjetivo) e acho que isso pode ser até perigoso”*. Para ela, agregar outro adjetivo à EA é compartimentalizá-la, fragmentá-la. Isso estaria dentro do paradigma cartesiano moderno de compreensão do conhecimento e da realidade. Segundo ela,

*“o fato é que quando se compartimentaliza a chamada educação ambiental ou, no caso, quando ela é dirigida a determinados setores produtivos ou classes sociais, aumenta-se o risco de se estabelecer um processo de adestramento, de mera incorporação de habilidades técnicas ou novos comportamentos, sem que haja uma real mudança de valores”*⁷⁹. Para ela, *“não deveria haver portanto essas dicotomias ‘popular’, ‘crítica’, ou quaisquer outras, para a educação ambiental.*

Posição similar à de Paula Brügger é adotada por Leila CHALUB, em resposta a nós enviada: *“particularmente, não concordo com essa adjetivação da educação ambiental”*. Segundo ela, uma educação ambiental de *“caráter não-formal”*, que envolve o trabalho comunitário, deve ser sempre comprometida, de forma intrínseca, *“com a organização, a participação e o aumento de poder das pessoas”*⁸⁰.

Dentro dessa mesma perspectiva, Marcos REIGOTA (2002) considera que *“tem de ter muito cuidado com esses termos”*, referindo-se à EAP e à Educação Sócio-ambiental. Ele discute que a adjetivação da educação como ambiental é necessária *“porque a educação que a gente tinha até então, não dava conta dessa perspectiva ambiental”*. E ele prossegue dizendo que *“ao longo prazo, nossa perspectiva é de educação”* (REIGOTA, 2002), ou seja, ele acredita (e deseja, conforme ressalta na entrevista) que, com o passar do tempo, pode ser que não seja mais necessário qualificar a educação com nenhum adjetivo, que ela por si só tenha condições de responder a todas as demandas da

⁷⁶ Texto original em espanhol traduzido pela autora

⁷⁷ Mensagem eletrônica recebida no dia 25 de julho de 2002.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Mensagem eletrônica recebida no dia 20 de junho de 2002.

sociedade. Por isso, Reigota considera que acrescentar mais um outro adjetivo, considerando que agora também o ambiental não tem dado conta de responder ao que se propunha, é um equívoco. Isso porque a EA, pelo menos a nível de Brasil, já propõe o que geralmente se quer “incluir” quando se adicionam esses adjetivos. Ou seja, a EA no Brasil, expressa Marcos REIGOTA (2002) com uma certa veemência, *“já é sócio-ambiental na raiz. É isso inclusive o que nos diferencia no cenário internacional. Então essa coisa de acrescentar a expressão sócio-ambiental é uma redundância no nosso contexto”* (REIGOTA, 2002). Isso demonstraria, segundo ele, que essas pessoas e grupos ou se “esquecem” do que pretende a Educação Ambiental ou, o que para ele é pior ainda, “desconhecem” o que ela propõe. Contudo, REIGOTA (2002) reconhece que essas terminologias vêm *“ganhando espaço entre os que fazem uma educação mais engajada”*. Para ele essas novas terminologias *“estão pautadas numa representação, sobre o que seja, educação ambiental”* e que, por isso, as pessoas e grupos sentem a necessidade delas. Afirma que essas terminologias encontram-se, ainda, *“desprovidas de fundamentação teórica”*. Sendo assim, considera que não é necessário adjetivar, com a categoria “popular”, a Educação Ambiental. Para ele o mais importante é que os educadores ambientais unam suas forças para legitimar a EA numa perspectiva política e sócio-ambiental. E que a EA deve ser realizada nos espaços e contextos mais diferenciados. Portanto, a EAP seria tão-somente uma perspectiva da EA, feita com camadas populares, ou seja, num contexto popular específico. Nesse sentido, *“o mais importante é que tenha gente trabalhando com isso (com EA dirigida a camadas populares)”*, conclui o pesquisador. Quando durante a entrevista, fazemos relato das experiências de organização e iniciativa da própria comunidade do Taquaril, em resposta aos problemas-demandas sociais e ambientais aí vividos, ele pondera: *“Eu não acho que isso precisa ter um nome educação popular ou educação ambiental, isso é educação, processo de participação política, é processo das pessoas se organizarem, trocarem informações, conhecimentos”*. (REIGOTA, 2002).

Suzana PÁDUA, em resposta, também, a nossos questionamentos, posiciona-se que: *“não sei se há a necessidade de diferenciar e colocar mais um adjetivo (o popular na Educação Ambiental)”*⁸¹. E continua: *“já não seria necessário ‘educação ambiental’ se a educação tivesse envolvido todas as áreas que fazem parte de fato de um processo educacional. Conclui posicionando que ‘colocar mais uma definição só mostra o que não vem sendo feito’*.”⁸² Portanto, acrescentar o “ambiental” à educação popular e o “popular”

⁸¹ Mensagem eletrônica recebida no dia 20 de julho de 2002.

⁸² Idem.

à educação ambiental seria uma crítica a essa ausência na educação de hoje, de um compromisso com o ambiental e o popular. No entanto, refletindo sobre seu trabalho em unidades de conservação e sobre os questionamentos que a pesquisadora lhe coloca, ressalta:

“nunca pensei em classificar o que faço como popular, mas não deixa de ser. Tento “empoderar” ou fortalecer as comunidades para que elas possam valorizar as áreas naturais e reconhecer seu próprio valor como capazes de reivindicar seus direitos e exercer mais plenamente seu papel como cidadã. Creio que tudo isso poderia estar incluído na definição de EAP, apesar de nunca ter pensado nesses termos”⁸³.

Não obstante, a pertinência do que esses autores argumentam, alguns outros apresentam um posicionamento mais favorável à adjetivação de “popular” (e outras adjetivações, como a “crítica” ou a “socioambiental”), à educação ambiental, trazendo importantes contribuições para o debate. Philippe LAYRARGUES, questionado sobre a inclusão da categoria “popular” qualificando a EA, diz que:

“Bom, se há necessidade da inclusão da categoria “POPULAR” para qualificar a EA, creio ser de ‘gosto’ de cada um, porque esse momento que estamos passando é de uma total imersão nisso, haja vista a proliferação de nomenclaturas definidoras de uma nova EA. O que vai sair como resultado, não é muito fácil de prever”. Mas, por outro lado, ele afirma que “justifica-se a necessidade de um modelo de EA classificado como “popular” devido ao fato da educação ser um instrumento ideológico de reprodução social, que pode se dar no sentido da conservação ou da transformação social, dependendo das forças sociais dominantes (conservadoras ou progressistas)”⁸⁴.

Para esse pesquisador, as novas e variadas denominações que ultimamente a Educação Ambiental vem recebendo, reflete a necessidade que se tem sentido de criticar uma Educação Ambiental que ele chama de “convencional”, que se preocuparia tão-somente com a dimensão ambiental, sem preocupar-se com as implicações e desafios sociais:

“creio que quase todas as novas denominações da EA (Crítica, Popular, Emancipatória, Educação no processo de Gestão Ambiental) tem em comum uma característica que a diferencia da EA convencional: é a necessidade de articular a dimensão social com a dimensão ambiental da sustentabilidade, ou seja, o compromisso de resolver (ou enfrentar) ao mesmo tempo as

⁸³ Idem.

⁸⁴ Mensagem eletrônica recebida no dia 22 de julho de 2002.

questões ambientais e sociais. Introduzir o vetor social nas preocupações ambientais. Creio ser de desejo comum a todos que estão cunhando esses novos termos, a hipótese de que só é possível promover uma mudança ambiental se estiver acompanhada de uma transformação social. Só poderemos reverter a crise ambiental se a crise social também for resolvida. Eis o diferencial com relação à EA convencional, que desconsidera os mecanismos de reprodução social, que no modelo capitalista, omite-se em relação à concentração de renda, exclusão social, etc.”⁸⁵.

Semelhante a Layrargues, Mauro GUIMARÃES, respondendo ao mesmo questionamento, salienta:

“acredito que a nossa necessidade de qualificar a EA é uma reação ao movimento hegemônico de cooptar todas idéias inovadoras e questionadoras do status quo. Sendo assim, vejo vários autores tentando diferenciar suas propostas da visão conservadora hegemônica de educação e que, por conseguinte, também se apresenta na EA. Eu por exemplo trabalho com o adjetivo crítico, outros com libertadora, emancipatória, popular, progressista. Acredito que isso se dê por não termos ainda um consenso entre nós que nos opomos a uma vertente conservadora”⁸⁶.

Completa dizendo entender que *“essas diversas denominações, com suas diferentes ênfases, compõe um movimento contra-hegemônico que vem se construindo na EA”⁸⁷.*

Isabel CARVALHO aponta outras implicações nessa busca de qualificação da Educação Ambiental, salientando na entrevista que

“seria interessante pensar que todas estas palavras/conceitos (socio-ambiental, crítica, popular) estão circulando e atribuindo sentidos a uma prática educativa que está tentando se firmar como educação ambiental. Pensar nestas categorias como um sistema de muitas possibilidades de nomear, destacando ênfases e aspectos em cada uma delas sem um caráter excludente em relação as outras categorias”⁸⁸.

Para ela o mais importante, não é o nome que se dá ou usa, mas a experiência em si, como tem sido a práxis das experiências que carregam esses nomes. Nesse sentido, ela

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Mensagem eletrônica recebida no dia 20 de julho de 2002.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Mensagem eletrônica recebida no dia 24 de julho de 2002.

ressalta que gosta *“de pensar em como estes sentidos vão se construindo socialmente, historicamente e semiologicamente também”*⁸⁹. Ela diz que esses diversos nomes tem disputado espaço, por meio de artigos, falas e intervenções, no intuito de atribuir o seu sentido à Educação Ambiental. Mas que, de fato, *“o interessante seria vê-los em ação, e então pensá-los na sua práxis, na sua dinâmica de produção deste campo de relações sociais, que é o campo ambiental”*⁹⁰.

Frederico Loureiro, por sua vez, assume na entrevista concedida, uma posição completamente favorável ao uso do adjetivo popular na qualificação da EA. Segundo ele, haveria a necessidade de se incluir a categoria popular na EA

“na medida em que o processo educativo ambiental hegemônico no Brasil tende a naturalizar as relações sociais historicamente situadas, a dissociar o social do ambiental e a ignorar as desigualdades estruturais da sociedade capitalista, construindo um discurso ambiental romântico, ingênuo, tecnocrático, comportamentalista e reprodutor do que já existe. Como o termo EA comporta vários tipos de educação, é preciso qualificar as tendências existentes”.⁹¹

A EAP justificaria-se, portanto, por predominar, na sociedade brasileira, relações injustas, e uma vez que a EA, enquanto prática social determinada ideologicamente, assume ora um caráter reformista e de fortalecimento do *status quo* ora de caráter emancipatório e revolucionário.

Questionado *sobre o que e com o que a EAP se comprometeria*, LOUREIRO ressalta que *“a educação ambiental popular se compromete com a construção de um processo conjunto com as classes populares de transformação da realidade de vida e de exercício de cidadania, visando a transformação global a partir da ação cotidiana”*⁹².

Numa linha parecida, Marcos JOTA (2002), ao referir-se à Educação Ambiental Popular assumida nos trabalhos do CEVAE, argumenta:

“quando a gente fala em educação ambiental popular é um pouco para dar esse destaque de dizer que é educação ambiental, mas que é diferenciada porque ela está ali valorizando o conhecimento

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Mensagem eletrônica recebida no dia 24 de junho de 2002..

⁹² Idem.

popular, as práticas populares daquela região. Essa valorização do saber popular”. É partir dessa posição que ele define: “a educação popular ambiental que eu falo é a que possibilita às pessoas terem um reconhecimento maior de sua realidade, e do que causou elas estarem nessa realidade, e assumirem uma posição crítica e propositiva, no sentido mesmo delas começarem a ser protagonistas do seu desenvolvimento, da sua comunidade, então.. é no sentido de empoderamento dessas pessoas, desses agentes”. E acrescenta: “Eu acho que ela tem o principal objetivo de trazer à tona a discussão mesmo da relação que a população urbana tem com o ambiente que ela está, o que causou isso... Quer dizer, o que e o porque daquelas comunidades hoje morarem numa favela”. [...] “Eles construirão o conhecimento a partir deles, a partir da realidade deles. Com essa coisa mesmo da educação popular. Essa compreensão do que gerou a realidade deles. Quer dizer, eles não estão ali no Taquaril só porque eles pegaram um ônibus “lá” e vieram para cá. Isso tem toda uma história por trás, muita coisa....”.

Diante dessa diversidade de opiniões aqui apresentadas sobre a educação ambiental popular, percebe-se que o mais importante nesse momento, não seria atribuir “razão” a este ou aquele detentor de um ou de outro ponto de vista. Todas as ponderações possuem relevância e validade e contribuem sobremaneira para o atual momento da EA, em sua vertente que esforça-se em se assumir enquanto prática social engajada com as premências do contexto socioambiental brasileiro e latino-americano dando sua contribuição no sentido da superação das desigualdades e do alcance de uma sociedade democrática, justa e sustentável. Certo é que hoje em dia é cada vez mais urgente e necessário o compromisso da EA com as classes populares. Mas, a sua qualificação enquanto EAP é um debate aberto e ainda recente. Só com o tempo e os desdobramentos históricos da EA, ter-se-á condições de se avaliar, com um maior grau de rigor, se há ou não a necessidade de se acrescentar o qualificativo popular à EA. Caso aquelas práticas de EA que se mostram conservadoras, naturalistas e desengajadas da luta pela transformação das relações sociais assumam uma condição hegemônica, talvez aí, seja inevitável qualificar-se a EA como “popular” ou “sócio-ambiental” ou “crítica” ou outro termo qualquer que venha a surgir para diferenciar-se daquela EA.

Mas se a necessidade de acrescentar-se o termo popular à EA é algo que ainda é discutível, como fica a definição de quem seja o sujeito e para quem está direcionada a EA que se qualifica como Popular? Então, a pergunta retorna: qual é mesmo o sujeito da EAP e a quem ela se destina?

Antes de mais nada, é preciso reafirmar que, apesar de uma aparente igualdade, que se proclama garantida de direito, a sociedade é manifestadamente desigual. Essa desigualdade tem a sua raiz em fatores estruturais que levam a maior parte da população, no caso do Brasil, dos países latino-americanos e da humanidade considerada como um todo, a não ter acesso às mesmas condições de vida que têm uma minoria abastada, dona dos meios de produção, e à eqüitativa participação nos resultados da produção de riquezas. Assim, a sociedade é composta de classes sociais, que não somente possuem interesses diferentes, mas até mesmo antagônicos⁹³. A EAP reconhece a existência dessa diversidade de interesses e posições dentro da sociedade e marca sua posição. Ela posiciona-se, em virtude mesmo do adjetivo popular, comprometida com as chamadas classes populares.

Portanto, se hoje em dia é indiscutível, a partir do reconhecimento que se atravessa uma crise civilizacional que a todos ameaça, a necessidade de se ter uma EA interclassista, ou seja, que busque atingir a todos – pobres e ricos; brancos, negros e indígenas; homens e mulheres; adultos e crianças; o sul e o norte; empresários e trabalhadores; o urbano e o rural; enfim, a todos e todas –, contudo, ao se falar em uma EA definida como sendo popular, não se pode colocar todos “num mesmo barco”, pois nem todos segmentos da sociedade podem ser qualificados como “popular”. Mas então quem é, na sociedade, qualificado como popular? Quem pode ser designado como pertencente às classes populares? Respondendo a essa pergunta, assume-se aqui o conceito de Luis Eduardo Wanderley (citado por BRANDÃO, 1980: 63-64) para classes populares:

“Abrangemos pelo termo classes populares, ou classes subalternas, aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas que se produz e se reproduz também em outras dimensões do processo econômico como um todo. E dominação nos planos social e político, vinculada à exploração econômica, que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia”.

⁹³ Conceito de classe social.

São, pois, as classes populares os destinatários da EAP. Primeiramente, porque a preocupação ambiental não é algo que diz respeito somente à especialistas ou a técnicos, nem somente à órgãos estatais de proteção ambiental, nem mesmo é algo que é privativo da classe média, precursora do ecologismo. A questão ambiental diz respeito, hoje em dia, a todos os segmentos sociais, devendo estar presente também nas organizações populares e nas comunidades de periferia (VIEZZER & OVALLES, 1995: 21). Portanto, responder ao desafio de ser um espaço que ajude às populações marginalizadas a enfrentar os seus problemas de sobrevivência socioeconômica e, ao mesmo tempo, buscar alternativas de enfrentamento da situação de degradação e contaminação ambiental que, em geral, tem suas conseqüências maiores para essas mesmas populações é, hoje em dia, uma tarefa premente da EA. Mas não é somente isso o que justifica uma EA que tenha como destinatários e sujeitos as camadas populares. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que são as camadas populares que podem, objetivamente, gerar uma verdadeira e duradoura transformação. Essa afirmação não está baseada em uma concessão ideológica, mas num princípio pragmático, já que as classes dominantes, que, é preciso dizer, muito poderiam fazer se quisessem, buscam em geral manter o *status quo*, ou seja, colocam-se contra qualquer transformação que altere a situação que lhes vem favorecendo e que, ao mesmo tempo, tem sido a principal causa da crise civilizacional em que nos encontramos. Dessa forma, se é bem verdade que *“a história do esforço do homem por sujeitar a natureza é também a história da sujeição do homem por parte do homem”* (Horkheimer citado por BRÜGGER, 1999: 24), somente pelo esforço de se restabelecer a subjetividade daqueles que foram assujeitados historicamente em nossa sociedade, é que a EA poderá cumprir o seu objetivo de contribuir na recriação da civilização moderna ocidental. Ou dito de outra forma, é necessário, se pretende-se seriamente criar uma alternativa à sociedade em que vivemos, trabalhar em prol do empoderamento das classes populares, para a qual se faz necessário uma nova configuração das relações entre sociedade e Estado, com vistas a enfrentar os problemas sócio-ambientais existentes, de uma forma particular os urbanos, e criar uma sociedade sustentável.

4.3. Uma Educação Ambiental voltada para o empoderamento das camadas populares.

Após explicitar o que seja Educação Ambiental Popular no âmbito desta pesquisa e para quem ela está dirigida, é, agora, de fundamental importância, discutir-se como implementar a EAP ou, dito diferentemente, qual a metodologia mais adequada para realizar uma EAP? Da mesma forma que as concepções de EA, EP e EAP, a resposta a esta questão também é plural, não podendo dizer que existe um só modelo metodológico adequado (PERALTA & RUIZ, s.d.; LOUREIRO, 2002). As formas de atuação variam conforme os contextos, os agentes, os objetivos, e muitos outros fatores. Mauro GUIMARÃES (1995: 37), falando da EA – mas o mesmo vale para a EAP –, diz que esta

“se realizará de forma diferenciada em cada meio para que se adapte às respectivas realidades, trabalhando com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, aos aspectos psicológicos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade”.

Assim, a pluralidade de possibilidades metodológicas é algo inclusive que se impõe à EAP, pois, se ela quer partir da realidade concreta e cotidiana daqueles a quem se destina e que dela participam, não há como negar essa pluralidade. Contudo, é preciso dizer que, no caso da EAP, algo é fundamental e inevitável, o caráter participativo da metodologia a ser utilizada. Essa exigência tem sua fundamentação nas raízes da Educação Ambiental Popular que estão fincadas na Educação Popular propriamente dita, e, portanto, segundo afirma Gadotti *“não podemos entender a educação popular sem a participação popular”* (GADOTTI & TORRES, 1992: 69), por conseguinte, também não se pode entender a EAP sem a participação popular.

Essa constatação, porém, por si só não elucida a questão. Por isso, ainda cabe perguntar: existem outros critérios, além da participação que balizam a escolha da metodologia? Essa questão é fundamental, pois a opção metodológica possui um papel importante na definição da prática que estará se realizando. E como bem afirma GADOTTI & TORRES (1992: 105), *“a melhor maneira de pensar a educação, a mais correta, é pensar a prática”*. Como ponto de partida para se resolver a questão que se coloca, é bom que se esclareça o que se entende por metodologia. É HURTADO (1993: 47) quem esclarece: *“uma metodologia é, pois, a coerência com que se devem articular os objetivos a alcançar, os métodos ou procedimentos utilizados para isto e as técnicas ou instrumentos aplicados em relação ao marco teórico que dá origem aos objetivos buscados”*.

Se a metodologia está, como disse Hurtado, intimamente ligada ao marco teórico e aos objetivos buscados, já se pode, então, estabelecer um segundo critério que limita a escolha metodológica. Este critério é que a metodologia esteja coerente com o projeto político que impulsiona a prática da EAP, ou seja, que ela contribua para o desenvolvimento de conhecimentos e ações que promovam a transformação social que se pretende (PERALTA & RUIZ, s.d.), que ela esteja comprometida com o empoderamento das camadas populares e com seu projeto político de construção de uma sociedade mais justa, participativa, democrática, sustentável.

Desse critério surge um terceiro: que a metodologia esteja voltada para a construção coletiva do conhecimento e do agir das camadas populares. Este critério está baseado no axioma freireano: *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 1987: 69). Assim, a metodologia deve buscar criar vínculos de pertença nos indivíduos, criando identidade e permitindo que eles possam “sonhar” juntos e construir juntos o seu projeto de sociedade.

Uma vez colocado os critérios observados na escolha da metodologia a ser trabalhada na prática da educação ambiental popular, cabe aqui, resgatar o processo de formação da metodologia utilizada pelo CEVAE, para alcançar os seus objetivos de trabalho na perspectiva de uma EAP. No processo de implantação do CEVAE, a REDE definiu uma metodologia *“que foi concebida a partir dos princípios da nossa proposta de trabalho e do acúmulo de experiências da REDE, tendo como eixos principais a ação educativa e participação das comunidades”* (REDE, 1997). Essa metodologia *“passa por etapas que são interdependentes, recorrentes e podem ser subdivididas em sensibilização, diagnóstico, planejamento participativo, experimentação, difusão e multiplicação”* REDE (1997). No entanto, é preciso esclarecer, que essas etapas não foram pensadas para serem realizadas de forma estanques e seqüenciais, mas, ao contrário, elas *“podem ser desenvolvidas paralelamente de acordo com a dinâmica e exigências do processo de trabalho junto às comunidades”* (REDE, Relatório 1996a). Explica que essas etapas

“tem como lógica a abertura de canais de comunicação com os grupos comunitários, reconhecimento do universo cultural, do processo histórico e evolutivo das comunidades e sobretudo o estabelecimento de um ambiente educativo que favoreça o resgate do saber popular, o fortalecimento da identidade cultural e o exercício da cidadania”. (REDE, Relatório 1996a)

A *sensibilização* foi a fase inicial dos trabalhos do programa CEVAE, consistindo na “*compreensão do processo histórico e das atividades dos grupos comunitários formais e informais e das interfaces entre o CEVAE e os objetivos dos grupos locais*” (FERNANDES, 1997:157). Tem por objetivo identificar os grupos formais e informais existentes no bairro; compreender a trajetória e as atividades de cada um desses grupos que foram visitados; apresentar a proposta do CEVAE e a sua concepção político-pedagógica à comunidade; e identificar as possíveis interfaces entre os objetivos dos grupos e instituições que foram visitadas, com o projeto CEVAE (REDE, 1996a). Essa sensibilização continuou por toda a trajetória do CEVAE, buscando fazer, apesar das limitações e entraves - que foram explicitados nas falas dos entrevistados - com que o programa fosse cada vez mais conhecido e apropriado pelas comunidades em que atuava e mobilizasse um maior contingente de pessoas para participarem das atividades e projetos desenvolvidos pelo CEVAE. Dá-se nessa fase de sensibilização, como dito anteriormente, o início do processo de inserção do CEVAE e da REDE na comunidade. É uma fase essencial onde se começa a delinear a forma de relação e o grau de integração entre os agentes/educadores e comunidade. Aí está em jogo, em grande parte, do sucesso (ou não) de se garantir a participação da comunidade nos processos educativos, pois nesses primeiros contatos, começa-se a definir os laços de confiança e a empatia entre os que vem de fora (agentes/educadores) com aqueles que já se encontram vivendo “dentro” da situação (comunidade), principiando-se a diminuição da distância entre eles. Normalmente, nessa fase a aproximação se dá com, principalmente, aqueles que possuem uma posição de liderança ou representação na comunidade e é a partir delas que se inicia o processo de mobilização do restante da comunidade (LOUREIRO, 2002). Aqui aparece uma primeira característica da EAP, a necessidade de uma mobilização contínua da população para a sua participação e engajamento no projeto de transformação social. TORO & WERNECK (1995) dizem que “*mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados*”. Assim, a mobilização ou a sensibilização tem o propósito de levar as pessoas à participação, que se dará ou não, em grande parte, conforme o grau de eficácia da mobilização realizada. A mobilização busca levar as pessoas a assumirem, coletivamente, os seus processos históricos, levando-as a criarem um “consenso” de vontades, ou seja, buscarem alcançar um objetivo comum determinado.

A segunda fase é a preparação e realização do diagnóstico participativo. Em um documento da REDE (1996b: 3), ao que parece uma espécie de “cartilha”, o diagnóstico participativo é definido como sendo

“um instrumento ou um conjunto de técnicas, que permite o levantamento de informações que irão nos possibilitar o conhecimento da realidade da comunidade, a partir do ponto de vista dos moradores. Ele não se esgota num só momento, pois percorre todo o processo de interação entre os pesquisadores e as comunidades para o desenvolvimento adequado das propostas de planejamento dos trabalhos que se pretendem realizar. O diagnóstico deve ser aberto à participação, criando a oportunidade da vivência democrática, isto é, produzindo conhecimento coletivamente e criando opções para as decisões coletivas”

Assim, por meio do diagnóstico participativo, o programa CEVAE procurou conhecer a história dos bairros, a evolução da sua infra-estrutura e das formações sociais aí existentes e realizar uma leitura da realidade socioeconômica, ambiental, organizacional e cultural, com a participação ativa dos próprios moradores. Para que fosse facilitado o domínio do processo de realização do diagnóstico, pelos moradores, foram utilizadas diversas técnicas lúdicas de representação, como, por exemplo, mapas, diagramas, matrizes, fluxogramas, caminhadas (travessia), percepção a partir de fotografias, colagens, privilegiando o uso de outros códigos além da palavra oral, o que facilitou o desenvolvimento do diagnóstico pelos moradores-pesquisadores e possibilitou a manifestação, também, dos moradores que não tinham o domínio da leitura e da escrita e ainda, de crianças e jovens.

Alguns relatos de moradores que estiveram envolvidos nessa fase de desenvolvimento do programa, explica com muita propriedade a metodologia utilizada e seus desdobramentos. Segundo Crisóstomo RAMOS (2002),

“foi tudo junto, não teve muita separação, a questão da sensibilização e diagnóstico, porque nós fomos fazer o levantamento de grupos formais e informais pra poder tá falando o que era o projeto CEVAE, isso era a sensibilização, e junto disso veio o diagnóstico, onde descobrimos que o Alto Vera Cruz e o Taquaril eram cheios de grupos formais e informais e também no diagnóstico, pela rotina diária, nós percebemos que a maior população trabalhadora era as mulheres. [...] trabalhadoras fora de casa, empregadas domésticas, a maior mão de obra da zona sul. E nós percebemos a falta de lazer pros homens, o lazer dos homens era no bar. E a falta de lazer dos adolescentes, era uma coisa tremenda. A rotina dos jovens e adolescentes era brigar, usar droga e jogar bola, isso era uma coisa mais forte, alguns faziam parte do grupo de capoeira, outros do grupo de rap, mas assim... isso era ainda muito pouco, acho que tinha um grupo de rap só. Agora a turma do pagode era um pouquinho maior. O Diagrama de Vem, ele apresentou, ele trouxe pra gente, qual é as intercessões da comunidade com o poder público e as ONGs

dentro do bairro. [...] Com o mapa, aí que eu percebi que eu conhecia o Taquaril. Eu era trabalhadora, eu trabalhava fora, e tinha pouco tempo que eu estava me envolvendo com a comunidade. [...] Mas importante foi perceber os pontos de ações dentro do Taquaril, onde já estava sendo construído, centros de saúde, escolas, onde já tinha ações da prefeitura, e ações das ONGs, porque o mapa nos mostrou os bairros. Nós desenhamos e montamos o bairro como um todo. [...] Eu pude perceber que as pessoas não conheciam bem o bairro onde moravam, como até hoje elas não conhecem. Não conheciam as associações de dentro do bairro, elas conheciam muito pouco as ações da associação. Nós detectamos através da técnica do mapa que tinha pouca informação, pouco envolvimento da associação, diretamente com os moradores local [...]Do meio ambiente aparece a questão da degradação ambiental, a questão das árvores que foram cortadas para construção de moradias, dos barrancos que foram cortados. A questão do lixo. A água não aparece. [...] Nós fizemos uma técnica, acho que a matriz, para as plantas medicinais, ver a flora que a população mais gostava, mais usava. Nós detectamos arruda, boldo, hortelã, o que foi mais forte foi o boldo, o boldo era uma das plantas mais usada. As plantas são usadas pra tensão, dor de cabeça, gripe, coriza... nós percebemos que a questão do alcoolismo, é questão de doença. O alcoolismo é uma das coisas mais fortes, tanto no Alto Vera Cruz, como no Taquaril. Então o boldo era uma das plantas mais usadas por causa do alcoolismo, [...] a arruda, por uma questão de superstição, por causa que no Vera Cruz tinha muito centro espírita, e os centros espíritas do Vera Cruz, faziam os despachos no Taquaril. Então, o Taquaril era ponto de muitos despachos, tradição de usar muita arruda, comigo ninguém pode, guiné, mas a arruda, de todas, era a mais forte. [...] Eu lembro que houve encontros com vários grupos e nesses grupos, aparecia muita pergunta como se fosse um questionário, mas era um questionário natural, a gente elegia um pesquisador, aquele que era um interlocutor que fazia as perguntas, um observador e um animador. Então, a gente foi fazendo o mapa dos quintais, com os grupos...Nós sentamos com eles e perguntamos: ‘como é o seu quintal?’ ‘E aí, o que tem de planta no seu quintal?’ ‘Planta o que?’ ‘Tinha abacate, manga, banana, muita couve, salsa, cebolinha, boldo, hortelã, se criava porcos... são questionamentos que a gente fazia com os grupos”.

Relato semelhante é feito por Alcides, que também explica passos desenvolvidos pela metodologia adotada pelo CEVAE no início de sua implantação, com detalhes bastante significativos quanto à percepção dos moradores em relação ao bairro e aos problemas do bairro e o impactos da metodologia de intervenção do CEVAE:

“Era em conjunto, tudo feito em conjunto, principalmente com as lideranças comunitárias, depois, as lideranças puxaram os moradores e os moradores, como os moradores tem muitas informações do local, eles traziam pra gente. Era aí onde que a gente resolveu tá, de uma certa forma, expandindo isso, não só no

sentido relacionado com a problemática do lixo. A gente também começou a discutir as questões cultural do próprio bairro, aonde que a gente envolveu também os grupos culturais daqui. [...] Então foi um trabalho muito em comunhão mesmo entre o CEVAE e a comunidade, principalmente com apoio dos grupos culturais...[...] A discussão é a seguinte: a gente fez as chamadas travessias, aquelas de atravessar pelo bairro, de um lado ao outro, observando as questões do meio ambiente. Acompanhei. A gente tirava fotos do lixo, das caçamba de lixo, das encostas que tinha entulhos e os córregos. Também tirava muitas fotos desses córregos e depois que a gente fizemos todo esse trabalho conjunto com eles, andando no bairro, colocava as fotos no slides pra gente ver. Então isso causou pra gente um impacto, porque a gente convivia com isso mas não prestava atenção, sabe? O tanto que isso era prejudicial, a gente não tinha uma noção clara... objetiva, dos problemas que esse lixo causava tanto em relação a questão da saúde e tanto com a questão da estética mesmo do bairro. Então isso pra gente foi um grande avanço, uma grande novidade que o pessoal do CEVAE trouxe. [...] Nós é que priorizávamos os locais de atravessar e a gente passava nos locais que tinham os problemas e nós apontava e eles anotavam. Então era um processo assim... a comunidade apontando os problemas pra ser avaliado no diagnóstico participativo, porque eram tantos problemas que até então a gente tinha que priorizar aqueles que tavam mais gritantes. Porque olha, pra você vê, era a questão do lixo, das caçambas de lixo, era a questão dos entulhos, dos que a gente chama de aterros em lotes vagos e era a questão dos lotes sujos também que tavam no entorno, e a questão do Córrego Santa Terezinha e até o próprio hábito do pessoal, que a gente observava que jogava tudo quanto é lixo na rua.[...] Nessa discussão preliminar, a primeira coisa que nós tínhamos que identificar era o mapa das ruas do bairro. Então quando a gente tava identificando, fazendo um mapa dessas ruas, nós já colocávamos pro técnico, como era de conhecimento nosso, os locais que tinha os problemas. Então a gente no fazer o mapa, já identificava, pro exemplo, perto da igreja tem esse problema, que é o desmoronamento. Perto do super mercado tem esse problema que é o lixo. Em torno do córrego Santa Terezinha já é a questão do esgoto a céu aberto, que é um problema também, e do lixo. E assim a gente ia definindo. [...] Então todos nós que estávamos sentados ajudando fazer o mapa, a gente já tava apontando para o diagnóstico, os problemas. E o diagnóstico no caso, ele traria pra gente o impacto dos problemas – como eu falei no início – que a gente não sentia de forma tão contundente. E aí, nessa questão do diagnóstico era interessante que a gente diagnosticava não só o problema do lixo, mas as entidades e as instituições que tem no bairro, do comércio, discutia também o quanto que o comércio contribuía pra poluição do próprio bairro. Também existia outra discussão que a gente fazia no sentido mesmo até da gente nos ater para o problema do próprio meio ambiente daqui, que no caso, era a problemática da densidade, que as pessoas também moravam muito junto, né? Então todo esse processo a gente, no mapa, desenhando os becos, as ruas, os locais onde ficavam as entidades, os pontos de lixo, via isso. Então foi todo esse processo preliminar que no qual nós todos

tivemos assim, uma contribuição, cada um do seu modo e da sua forma, que tava colocando aquilo ali, pra poder levantar até a auto crítica da comunidade em relação ao procedimento dela mesma com o meio” (SOUZA, 2002).

Alcides acrescenta, demonstrando a importância do papel do educador/mediador

“A gente foi aos poucos se apropriando dos problemas por que por mais que você mora no bairro, por mais que você observa, que você está em contato, o seu olhar é diferente de quem vem de fora, porque quem vem de fora sente o impacto imediato. É a mesma coisa que dizer pra uma pessoa que mora na beira de um córrego sanitário, que lá fede. Ele já não sente tanto mau cheiro quanto aquele que vem de fora, assim também é a minha compreensão do pessoal que vem de fora em relação a questão do meio ambiente aqui. Eles tem um olhar mais crítico até”. (SOUZA, 2002)

Essas técnicas utilizadas pelo CEVAE, coadunam com as recomendações de JARA (1994: 108):

“as técnicas que podemos utilizar deverão ser sempre técnicas ativas e participativas, que incentivem à reflexão e intervenção de todos os participantes. Evidentemente, para escolhê-las, tem que ter presente o tipo de participantes no processo educativo, e utilizar a mais adequada para o tratamento que requer cada tema”⁹⁴.

No entanto, é preciso salientar que o uso dessas técnicas lúdicas variadas não é no intuito de se ter, como diz JARA (1994: 108), *“técnicas ‘novedosas’ para fazer ‘divertida’ uma atividade educativa”*. Falando a esse respeito PERALTA & RUIZ (s.d.) ressaltam o fato da EAP utilizar de técnicas participativas e dinâmicas de animação, não quer dizer que o uso dessas técnicas por si só fazem com que qualquer prática educativa possa ser automaticamente considerada como sendo de EAP. Essas técnicas que são utilizadas pela EAP são instrumentos úteis por seu caráter dinâmico, motivador, provocativo, reflexivo e acessível, e são usadas intencionalmente para cumprir um objetivo pré-estabelecido. Contudo, elas não são - e nem podem ser – o *“fundamento central dos processos de educação”* (PERALTA & RUIZ, s.d.). O central para a prática da EAP – e principal e fundamental razão pela qual são utilizadas essas técnicas – é *“a construção ou fortalecimento de sujeitos coletivos”* (PERALTA & RUIZ, s.d.). O uso dessas técnicas somente ganham sentido quando utilizadas nessa perspectiva, ou seja, quando facilitam

⁹⁴ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

a apropriação por parte da população, da metodologia de diagnóstico e planejamento participativos, ou seja, quando aprendem a aprender (PERALTA & RUIZ, s.d.).

No caminho da perspectiva metodológica participativa adotada pela REDE, após realizada a pesquisa de campo com o envolvimento da comunidade,

“os resultados do diagnóstico foram devolvidos às comunidades através de um seminário e de uma cartilha que se chama ‘História da Gente do Lugar e do Lugar da Gente’. Nesse seminário, os resultados do diagnóstico foram utilizados para se elaborar um planejamento participativo das ações que o CEVAE viria a desenvolver, sendo divididos em 03 eixos básicos: Alimentação e Saúde, Meio Ambiente e Organização Comunitária”. (REDE, 1999b).

Qual seria a finalidade de um diagnóstico participativo? A “cartilha”, elaborada pela REDE (1996b: 4) sobre diagnóstico participativo, responde que *“quando pretendemos transformar a realidade, o primeiro passo que devemos dar é conhecê-la”*. Essa é precisamente a posição que defende Paulo FREIRE (1982). Nesse sentido, o diagnóstico assumido pela REDE tem por propósito possibilitar à população local conhecer sua realidade, ou seja, captá-la para poder refletir criticamente sobre ela. Paulo FREIRE (1982: 61) ensina que o sujeito

“quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais”.

Assim, gerar mecanismos e oportunidades para que as camadas populares adquiram o seu saber próprio sobre a realidade na qual se encontram, é condição necessária para se lutar por um projeto de transformação social. Essa seria uma outra característica exigida por uma metodologia adotada na EAP: *“nós temos que partir do respeito do saber explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade”* (FREIRE, 2001: 134).

Quando se fala em saber popular, quer-se dizer que

“se trata dos conhecimentos, maneiras de compreender e de interpretar que cotidianamente se fazem necessários para um adequado desenvolvimentos social. É o acervo de conhecimentos que, entre os setores populares, garante a reprodução e produção do mundo ao qual se pertence. Este conhecimento proporciona um conjunto de objetivações, certezas e parâmetros que permitem o

sujeito compreender sua experiência e, ainda mais, fazê-la inteligível para os demais. É um conhecimento compartilhado que se produz e segue sendo real na medida em que permite um reconhecimento coletivo” (MARTINIC, 1994: 72)⁹⁵

O saber popular, portanto, é aquele que resulta da experiência de vida, da prática cotidiana dos indivíduos pertencentes às camadas populares. Vida vivida em comunidade. É por esse “saber” que o indivíduo se identifica com o grupo ao qual pertence, e é também a partir dele que ele interpreta a realidade em que vive (BRANDÃO, 1980).

É nesse horizonte que Carlos Rodrigues BRANDÃO (1980: 126-127) afirma:

“as gentes de qualquer favela, vila ou lugar de camponeses têm os seus sábios, seus cientistas, sacerdotes, artesãos, artistas, juízes, professores e estrategistas. Eles são como nós, nossos iguais do povo em artes e ofícios. Mas às vezes o educador popular olha em volta e não os vê e assim trabalha sem eles, ou contra eles; passa ao largo da sua sabedoria subalterna, nada aprende com eles sobre as práticas populares e nem ajuda a fazê-los aprenderem a reinventar os seus símbolos e os usos sociais deles”.

Desnecessário dizer que o conhecimento das camadas populares não é estático, algo imutável. Ao contrário ele está em permanente recriação. É, por isso, que o saber de grupo em determinada época é distinto do saber que este mesmo grupo possui em outra época (MARTINIC, 1994). Assim, o saber popular se atualiza e é permanente e freqüentemente re-significado. Ele recolhe “contribuições” de outros saberes, apropriando-se deste novo saber e dando a ele um uso adequado às suas necessidades e ao seu universo cotidiano.

Partindo desse reconhecimento de que as camadas populares possuem o seu próprio conhecimento e da condição do contínuo fazimento de seu saber, a partir de outros saberes com os quais dialoga, é que o educador que trabalha com a EAP – e que tem um saber distinto do saber popular – têm a missão de contribuir para a produção e reprodução deste saber popular (BRANDÃO, 1986). Para tanto, o educador tem que se deixar “molhar” pela realidade em que vive o grupo, pela sua forma de perceber o mundo, de definir o seu papel no mundo, suas representações do ambiente em que vive, para que possa compreender o cotidiano vivido por ele.

⁹⁵ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

É, justamente, essa diferença entre esses dois saberes que torna possível que ocorra um processo educativo (BRANDÃO, 1980: 112). Isso porque *“em toda relação entre educador e educando está sempre em jogo algo que se procura conhecer”* (BRANDÃO, 1980: 139). Apesar da diferença dos saberes, não se pode falar que existe uma oposição entre educador e educando, mas, ao contrário, entre o educando e o educador tem-se *“relações de colaboração e aprendizagem”* (PEÑA, 1994)⁹⁶.

Crisóstomo RAMOS (2002) ilustra bem essa “troca” de conhecimentos entre educadores e educandos, ao relembrar ações do CEVAE, em que participou:

“Nós trocamos o nosso saber popular com os técnicos. Então, foi a troca do saber, do saber popular com o saber técnico. Então, nós aprendemos muitas coisas, técnicas, e ensinamos também para os técnicos, o saber popular. Essa troca do saber foi riquíssima pra nós, valorizou demais a nossa comunidade e a nossa auto estima. Nós trabalhamos nossa auto estima, enquanto lideranças, enquanto participação. Nós percebemos o valor que tínhamos como pessoa. Até então, nós não reconhecíamos o nosso saber. O saber que era importante era o intelectual, um diploma, faculdade e a partir daí nós percebemos que a gente também sabia. [...]

Tudo que a gente discutia na reunião, eles devolviam pra gente, aí nós fomos trocando, ao mesmo tempo que eles aprendiam com a gente, no nosso dia a dia na comunidade, a vivência que nós tivemos com a nossa cultura, com o lugar onde nós vivemos, eles iam passando pra gente também o saber deles, de organização, tecnologia, de sistematizar a coisa, praticando tudo junto, íamos todo mundo pra cozinha fazer comida juntos.”

Sendo assim, em uma prática educativa de EAP *“a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação”* (FREIRE, 1987: 40). O educador deve buscar, em primeiro lugar, criar condições para que, como bem o disse Paulo Freire, o educando realize dois direitos básicos: que conheça melhor o que ele já conhece a partir de sua prática e, também, que conheça o que ainda não conhece (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1995: 69).

Mas, para se conseguir cumprir essa missão é preciso que o educador busque *“ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que sou parte”* (FREIRE, 2000: 83). Ou seja, o

⁹⁶ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

educador não pode, em hipótese alguma, desconsiderar o saber que o educando possui, saber nascido do cotidiano a partir de sua prática. Nesse sentido, o educador não pode deixar-se seduzir pela tentação de querer impor seu saber às camadas populares, substituindo suas crenças e conhecimentos “ingênuos” pelo “saber superior e erudito” dele, educador. Diferentemente disso,

“à leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 39).

Assim, processo educativo não é uma substituição de um saber “menor” por um outro saber “mais perfeito”, mas a construção conjunta (educador e educandos) de uma reflexão sobre a cotidianidade, descortinando os mecanismos de desumanização e assujeitamento e gerando uma práxis transformadora.

Por outro lado, o educador também não pode, ingenuamente, atribuir valores e virtudes que o saber popular não possui (BRANDÃO, 1980: 109). Há de se reconhecer suas limitações e a “sombra” do opressor que nele se esconde também. Por isso, o que se deve buscar é que as camadas populares conheçam e reconheçam a natureza contraditória e processual da realidade de onde estão mergulhados (FREIRE, 2000), pois, *“quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente”* (FREIRE, 1987: 40).

O *“planejamento participativo”* constituiu-se no terceiro momento da metodologia adotada pelo CEVAE, tendo sido construído a partir das informações coletadas com o diagnóstico participativo. O Planejamento foi feito de forma conjunta com grupos das comunidades, divididos em comissões temáticas, usando-se o método participativo conhecido por *Método Altair de Planejamento Participativo* (MAPP), que consiste na identificação de problemas, suas causas e alternativas de solução para se construir o *plano*. De acordo com documentos da REDE, o objetivo com a elaboração do planejamento consistiu em que *“O planejamento indica eixos estratégicos de trabalho e define o plano de ações, que podem acontecer no âmbito de toda comunidade ou em parcerias com grupos específicos ou moradores dos bairros”* (REDE, 1996a). Do planejamento participativo pode-se inferir uma outra característica da metodologia na EAP: ela deve buscar a aprendizagem para a participação social.

Segundo LIMA (2002: 134-135) o processo de participação:

“significa fazer parte e tomar parte, significa influir ativamente na escolha e na construção dos destinos sociais e na solução dos problemas vividos pela comunidade. [...] Semelhante participação só é verdadeira quando conquistada. Conquista do direito de fazer parte e, sobretudo, de tomar parte nas decisões que dizem respeito à vida pública e que se refletem na vida dos indivíduos, grupos e comunidades. Contudo, para alcançar seus objetivos, a participação requer organização consciente dos interessados, motivação comunitária e mobilização contínua a fim de resistir aos arbítrios do poder dominante, defender os interesses em questão e o avanço dos direitos já conquistados”.

Nesse sentido, a participação, enquanto característica e exigência metodológica da EAP, faz parte do processo de aprendizagem que é realizado por ela. Esse processo implica que as camadas populares sigam construindo o seu próprio discurso, fortalecendo, assim, a sua identidade, tanto particular quanto grupal, constituindo-se enquanto sujeitos de sua própria história, protagonistas de uma nova história da sociedade humana. Esse aprendizado da participação possui uma importância fundamental. A de restabelecer a condição de confiança em si mesmo das camadas populares, de elevar a auto-estima das pessoas, que, em geral, por causa de sua situação de exploração e humilhação, costumam desvalorizar-se enquanto sujeitos capazes de autoexpressar-se, de encontrar por si mesmos soluções para seus problemas, enfim, de construir a sua história particular e coletiva. Assim, como diz GADOTTI & TORRES (1992: 79), *“a participação é fundamental para a construção do conhecimento”*. Essa participação das camadas populares é um direito inalienável necessário, não somente, porque que elas têm direito de “dizer” para si mesmas a sua própria história, mas também porque elas tem direito, como já se disse, de dar a sua palavra na construção de um novo mundo. E Paulo FREIRE (2000: 43) relembra que *“participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente ‘guiadas’ ou empurradas até o sonho por suas lideranças”*.

Assim, o papel do educador é garantir as condições para a participação dos sujeitos, criando espaços de uma verdadeira e autêntica aprendizagem participativa. E isso, como já se disse, não é uma concessão realizada por um educador “bonzinho”, mas direito inalienável das camadas populares de poderem construir seus próprios sonhos. Ao educador cabe sonhar junto. Contudo, é preciso que se diga que o direito a que tem as camadas populares de participarem e construir o seu próprio saber, o seu mundo, não significa que o educador não participe também dessa construção. Assim, o educador não pode incorrer no

erro orgulhoso e arrogante de assim pensar: “eu construo o sonho que será sonhado pelas camadas populares”. Nem tampouco pode também incorrer no erro ingênuo de assim achar: *“as camadas populares têm de construir sozinhas o seu próprio sonho; eu não posso participar em nada, em nada posso contribuir”* (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 70).

O *planejamento participativo* gera ações concretas que estão denominadas nos documentos da REDE como *experimentação participativa*. Esta é a quarta etapa da metodologia do CEVAE. A etapa a qual a REDE denomina por *experimentação participativa* é a que acontece

“a partir do diagnóstico sócio-ambiental dos bairros, com mapeamento dos primeiros problemas, passamos para um levantamento de tecnologias adaptadas às condições sócio-culturais dos moradores. Feito isto, partimos para um estímulo e viabilização de experimentos participativos com moradores” (REDE, 1998b).

Os experimentos aos quais se alude, constam nos documentos de planejamento das ações do CEVAE como sendo o *“desenvolvimento e resgate de experiências locais: quintais, revegetação, recuperação de espaços públicos, oficinas de medicina caseira, alternativas alimentares, reciclagem, educação ambiental e realização de feiras com produtos locais”* (FERNANDES, 1997: 157).

Chama a atenção nessa listagem apresentada acima, o fato da EA aparecer destacada das outras atividades, sendo colocada como uma atividade específica, desenvolvida independente das outras atividades. Assim, o texto parece confirmar algo percebido durante esta pesquisa: a EA não seria considerada como uma dimensão do agir do CEVAE. Nos documentos analisados e na maioria das falas dos entrevistados, a EA ou a EAP, aparece como sendo uma atividade à parte, não sendo relacionada como algo intrínseco, por exemplo, às práticas de agricultura urbana, de medicina caseira, alimentação alternativa, e organização e fortalecimento da comunidade.

Questionado a respeito da EA aparecer como atividade “à parte” nos documentos de planejamento e/ou de sistematização como que desvinculada de outras atividades que consideramos ser-lhe inerente, Márcio ANDRADE (“Marcim da REDE”) expõe que a intenção e concepção da EAP perpassava todas as atividades do CEVAE, não havendo a necessidade de nomeá-la. Entende que todo o processo do CEVAE é um processo educativo. Compreendemos que essa questão deveria ser melhor evidenciada, explicitada nos documentos. Uma outra questão que chamou a atenção foi o fato de não se ter

verificado nenhum projeto ou programação de atividades de EA ou EAP dirigidas para adultos, nomeados como tal. Todos os projetos e atividades de EA estão direcionados para crianças e adolescentes e com públicos de escolas, creches ou outros projetos que trabalham com o público infantil (como o projeto Curumim).

Um outro ponto que merece ser destacado nessa discussão é a ausência de consenso dentro da própria REDE quanto à terminologia que denomina a prática educativa ambiental do CEVAE. Uns, como mostram os documentos e as entrevistas, preferem somente o termo educação ambiental, outros, preferem educação ambiental popular, outros ainda, educação popular ambiental e alguns, educação socioambiental. Isso demonstra uma ausência de reflexão teórica por parte da equipe que trabalhava no programa e uma carência na sistematização das idéias, dos processos, ou, também, poderia refletir um dissenso interno existente na REDE, sobre essa questão. Vale registrar que nenhum dos entrevistados da prefeitura e dos moradores do Taquaril disse já ter ouvido falar no termo “educação ambiental popular”, para designar a prática educativa ambiental do programa CEVAE. Todos disseram conhecer, somente, o termo educação ambiental nos projetos e atividades que eram desenvolvidas.

No processo da pesquisa documental, chama também a atenção, a existência de grande número de documentos com conteúdo repetido, embora sejam documentos diferentes ou com títulos e finalidades também diferentes. Ou o contrário, mesmos documentos com terminologias distintas, como mencionado no parágrafo anterior. O que, entende-se, retrata a carência e precariedade na sistematização dos trabalhos/experiências do programa. Nota-se, inclusive, que as informações/sistematizações produzidas são, em sua maioria, de autoria da REDE e que a prefeitura limita-se em reproduzir tais informações/sistematizações/análises. Mesmo esses documentos, os produzidos pela REDE, causam confusão na sua compreensão, devido à ausência de uma padronização/consenso de definições e terminologias. Os projetos, planos, atividades, dependendo do CEVAE que o originou (Taquaril, Morro das Pedras, Capitão Eduardo e Serra Verde), falam de, isto é, realizam uma mesma atividade em termos de conteúdo, porém, com denominações diferentes. Parece ter ficado a cargo da equipe responsável por cada CEVAE, a sua elaboração, carecendo de acordos/planejamento conjunto. Em que pese os documentos apresentarem uma riqueza de criatividade de denominações, de objetivos e de definições, o que demonstra a liberdade de/para criação dos técnicos, tal permissividade nos confunde e dificulta uma sistematização.

Muitos documentos tiveram de ser eliminados do processo de análise em função da

impossibilidade de identificação dos elementos básicos que caracterizariam o documento (autoria, destinatário, data, local). Esse também é outro aspecto que chama a atenção. É expressiva a quantidade de documentos sem essas referências básicas. Inclusive, devido à relevância de alguns desses documentos para este estudo, foi preciso empreender esforços em termos de alargamento do tempo, uma vez que se teve de procurar pessoas que pudessem confirmar dados importantes como data e autoria. Aspectos importantes para identificação da sequência dos fatos, de circunstâncias, conceitos etc.

Retomando com a discussão da *experimentação participativa*, se depreende uma outra característica da metodologia voltada para a EAP: a resolução de problemas sócio-ambientais locais, já mencionado. Quanto a essa questão, LAYRARGUES (2000) faz lembrar que se antes existia – e em grande parte isso ainda persiste – uma grande ênfase nas discussões e preocupações das agências internacionais (ONU e outras mais), dos governantes (pelo menos os que representavam nações), da mídia e de uma grande parte dos ambientalistas, quanto aos problemas ambientais globais enquanto ameaça à sobrevivência da espécie humana, a cada dia que passa, pelo menos nos países chamados em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, vem ganhando destaque, os problemas ambientais locais, cada vez com maior agudeza e urgência. Assim, à EAP caberia possibilitar a identificação desses problemas e suas possíveis soluções, contudo, sempre a partir da perspectiva daqueles que vivem e são afetados pelos problemas, valorizando o seu saber enquanto repositório de respostas para esses problemas (PERALTA & RUIZ, s.d.).

Dando a dimensão concreta dessa afirmação, Marcos JOTA (“Markim da REDE”), explicita como se dava o trabalho com grupos de adolescentes nos bairros de atuação do CEVAE, demonstrando uma preocupação pelo desvelamento da realidade desses adolescentes para e por eles próprios, num caminho de construção coletiva e crítica dessa realidade. E, sobretudo, tendo como eixo norteador, os problemas concretos vividos cotidianamente pelos jovens. Ele relata:

“Quando a gente faz por exemplo os cursos com os adolescentes, partimos do universo daquele jovem. Qual a origem dele? Ele veio do Vale do Jequitinhonha, foi morar em Capitão Eduardo. E lá, como era a vida dele? Como é a vida dele aqui? Como é a relação dele dentro de casa, com o bairro, com a cidade... então, tem toda essa contextualização, para depois começar a trazer outros temas, como o modelo de desenvolvimento, porque ele veio da roça para cá, o que ele está fazendo... e fazer todas as conexões, entende? A gente faz a discussão ambiental mais contextualizada

e valorizando o conhecimento das pessoas, a visão de mundo delas” (JOTA, 2001).

E acrescenta, trazendo a fala dos meios oficiais, tecendo críticas à atuação/concepção desses atores e apresentando a concepção da REDE/CEVAE que nos indica uma clara concepção e um fazer calcado nos parâmetros de uma educação ambiental popular:

“Nós temos que conscientizar esse povo para eles não jogarem esgoto no córrego Santa Terezinha, para eles não jogarem lixo no meio da rua, para eles não encherem a caçamba com cachorro, com tudo... para eles não construírem em área de risco. Eles sabem que vai desabar, mas ainda constroem.. Nós precisamos conscientizar”... Essa é a fala oficial’. E a nossa é um pouco contra essa coisa... então, educação ambiental popular é pra fazer o trabalho de reeducação popular, quer dizer, de trazer o seguinte: ‘qual que é a compreensão que eles tem sobre aquilo? A percepção ambiental que eles tem sobre aquilo? Quais as opções que eles tem? Quais as opções que eles tiveram? Será que eles tiveram opção de construírem em outro lugar? Eles tem opção de colocar o lixo em outro lugar? Então, é contextualizar isso. Não é só a coisa de que os pobres são mal educados, de que eles precisam ser conscientizados. Mas é de trabalhar todas essas concepções. A gente vai dentro da origem delas, quer dizer, o modelo de desenvolvimento que gerou essa aglomeração urbana, trazer toda essa abordagem para a educação e a partir dela tentar ter uma visão mais crítica sobre essa realidade e uma nova postura... Então, é no sentido deles construírem o conhecimento a partir deles, a partir da realidade deles. Com essa coisa mesmo da educação popular, essa compreensão do que gerou a realidade deles. Quer dizer, eles não estão ali no Taquaril só porque eles pegaram um ônibus “lá” e vieram para cá. Isso tem toda uma história por traz” (JOTA, 2001).

Esse procedimento encontra-se de acordo com o que propõe Antônio Faundez (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 104). Segundo ele,

“todo projeto de ajuda ao desenvolvimento desses povos deve propor-se não só descobrir junto ao povo suas próprias necessidades, mas também descobrir as formas tradicionais de satisfazê-las. Somente em seguida a esses passos, poderíamos propor técnicas desenvolvidas por outras culturas, técnicas simples que podem ser rapidamente apropriadas pelo povo. A essas técnicas poderíamos chamar técnicas apropriadas. Portanto, todo esse processo educativo, porque é um processo educativo, de resolver os problemas do povo, deve começar, insisto, a partir do conhecimento empírico, que é o poder do povo para resolver os seus problemas”.

Assim, a solução dos problemas concretos locais admite, em geral, mais de uma solução tecnológica. A escolha de qual será utilizada não pode ser considerada neutra, isenta de implicações políticas e econômicas, sendo *“condicionadas por mecanismos de poder e interesses de classe”* (LAGO & PÁDUA, 1984: 62), pois, *“soluções tecnológicas são muito mais freqüentemente ideológicas do que lógicas”* (BRÜGGER, 1999: 49). Nesse sentido, então, é preciso que a EAP identifique e/ou construa

“espaço para que ele (as camadas populares) desenvolva ainda mais sua tecnologia, seus conhecimentos para responder a suas necessidades, nesse jogo de descobrir necessidades e reinventá-las, ou de recriar técnicas, ou utilizar ao máximo técnicas e conhecimentos que permitam solucionar essas necessidades” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 102-103).

As recriações de técnicas, as inventividades criativas, pelos moradores locais, para suprirem suas necessidades emergentes, na cidade grande, com o pouco espaço disponível, foi algo relatado, em entrevista, por Jaqueline, agrônoma, atual secretária executiva da REDE. Relata demonstrando sua surpresa:

“...quando a gente chegou lá, era incrível! Eu ficava abismada como em poucos metros quadrados tinha dezoito tipos diferentes de plantas. Eles vão desenvolvendo as tecnologias dentro de pequenos espaços, para plantar e também em terrenos com grande declividade. Eles vão moldando suas próprias tecnologias. Isso tudo a gente foi experimentando. Hoje a gente tem 117 tipos de plantas medicinais no quintal da Mariinha e é quase tudo encimentado. É importante dizer que numa pesquisa recente que a gente fez, 78% das pessoas com as quais a gente trabalha, lá no Taquaril, é do interior” (DIAS, 2001).

A “última” etapa da metodologia utilizada pelo CEVAE é a *“multiplicação e difusão”*. Nessa etapa, a tentativa é a da sistematização das experiências vivenciadas no CEVAE para *“difusão para toda a comunidade”* (FERNANDES, 1997: 157-158). Sobre esse aspecto, o da sistematização, faz-se necessário tecer aqui algumas considerações.

Primeiramente, o que seria a sistematização?

“Entendemos a sistematização como um processo permanente e acumulativo de criação de conhecimentos a partir de experiências de intervenção em uma realidade social”⁹⁷. Isso alude a um tipo

⁹⁷ Barnechea, M., Gonzalez, E. y Morgan, M. *¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización* Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992.

particular de intervenção, aquela na promoção e educação popular articulando-se com setores populares e buscando transformar a realidade. Sistematizar experiências significa então entender porque esse processo está se desenvolvendo dessa maneira, entender e interpretar o que está acontecendo, a partir de um ordenamento e reconstrução do que sucedeu em dito processo” (MORGAN, 1996)⁹⁸.

A sistematização das experiências/processos desenvolvidos, constitui-se em um principais problemas metodológicos enfrentados pelas organizações e movimentos sociais, e, não fugindo à regra, pela REDE/CEVAE. Segundo JARA (1994: 90),

“muitos grupos se tem conformado com ter uma definição implícita de seu trabalho, orientando suas atividades educativas, ‘em uma perspectiva de libertação das classes populares’. E, geralmente isto tem estado acompanhado de uma ausência de sistematização das próprias experiências, tanto pela falta de tempo para fazê-la, como pela impossibilidade de intercambiar com outras experiências, ou a falta de elementos claros de análise para revisá-la criticamente”.

Confirmando essa realidade, Jaqueline destaca:

“...sistematizar e disponibilizar, isso não existe na REDE, então essa é uma meta da REDE, é um desafio. Em 2002, já vamos começar um processo de sistematização de seminários, pra ter um olhar coletivo do que é a Rede Local de Desenvolvimento, pra sair um documento participativo coletivo, em forma de cartilha sobre esse processo de Rede Local. Existe também em andamento sobre as experiências com as plantas medicinais, com a agricultura urbana. Vamos sistematizar com eles, com quem faz as experimentações. Será um livro participativo” (DIAS, 2001)

Tais considerações já indicam a resposta para uma grande indagação quando se fala em sistematização. Quem sistematiza? Se a finalidade é buscar a apropriação, pelas camadas populares, do seu saber e de novos saberes que são adquiridos no encontro com o saber do agente, a sistematização tem de ser realizada pelas próprias camadas populares. Isto porque a sistematização não é um processo neutro, meramente técnico. Mas, ao contrário, ao se sistematizar, fazem-se opções, determinam-se relevâncias, realizam-se leituras e releituras. Portanto, se pretende-se que a sistematização seja palavra dita e refletida das camadas populares, é ela que tem de realizar essa tarefa. É claro que o agente também participa do processo e dá a sua contribuição. Contudo, a última palavra deve ser das camadas populares (BRANDÃO, 1980: 114-115).

⁹⁸ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

Discutir a questão da metodologia na EAP, é fundamental, uma vez que *“a questão metodológica está referida ao processo de conhecimento que tem que realizar para apropriar-se criticamente da realidade e transformá-la”* (JARA, 1994: 100)⁹⁹. Dessa forma, os educadores devem objetivar que os sujeitos apropriem-se da própria metodologia, pois, disso dependerá, em grande parte, a formação das condições necessárias para que a transformação da realidade possa viabilizar-se. É no processo de apropriação da metodologia participativa que os grupos populares poderão aperfeiçoar a sua capacidade de agir e refletir sobre esse seu agir concreto. Isso porque vão, como ressalta Paulo FREIRE (2000), *“metodizando a curiosidade”*, ou seja, a sua percepção e leitura do mundo ultrapassa a mera conjectura, que vai sendo criticamente transformada em projeto de mundo: *“o projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política”* (FREIRE, 2000: 42).

Esse projeto viabiliza-se a partir da experiência concreta, vivenciada na prática educativa, de participação e de luta, refletida criticamente e assumida como saber para resistência, a partir da cotidianidade em que se está mergulhado. Nessa resistência assumida e renovada criticamente pelas camadas populares é que ela pode se contrapor ao poder de dominação. Segundo Antônio Faundez (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 77), *“é a partir daí que temos de desenvolver um novo conceito de poder”*. Um poder que emergirá das lutas cotidianas das camadas populares. Assim, o objetivo da EAP *“deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder de classe na comunidade”* (BRANDÃO, 1986: 81). Nesse sentido, *“o impulso básico da educação popular é reorganizar as bases sociais do poder nas comunidade e em toda sociedade”* (GADOTTI & TORRES, 1992: 53), ou seja, o empoderamento (*“empowerment”*) das camadas populares.

Marcos JOTA (2001), comentando a respeito dessa questão, do CEVAE como instrumento de empoderamento das comunidades, afirma que *“a REDE assumiu a implantação de uma política pública, porque o contexto que estava dando suporte era esse, quer dizer, de empoderamento, de co-gestão, de educação popular. Depois isso deixou de ser e a gente perdeu chão”*.

A questão do poder na prática da EAP está presente, conforme distingue BRANDÃO (1980: 90), em dois níveis: um primeiro interno, que é aquele da relação

⁹⁹ Texto original em espanhol traduzido pela autora.

agente/comunidade; um outro, externo, que diz respeito à construção de um projeto político alternativo para a sociedade. Esses dois níveis mantêm uma dinâmica de interação dialética que leva a superação do poder de dominação, ou, ao contrário, à sua perpetuação. A proposta agora é tentar aprofundar um pouco mais essa discussão, partindo do CEVAE e de sua experiência.

Em primeiro lugar, o CEVAE constitui-se enquanto espaço de realização de uma prática educativa participativa. Como já foi tratado anteriormente, todo o processo de construção e funcionamento do CEVAE pauta-se em princípios participativos. O ponto de partida para o empoderamento dos grupos populares está no respeito por seus sonhos e aspirações e na capacidade de estimular a construção desses sonhos e aspirações, lembrando o mestre Paulo FREIRE (2001: 37), *“a mim, como educador, é impossível construir os anseios do outro ou da outra. Essa tarefa cabe a ele ou a ela, não a mim”*. A função do educador é ajudar na formação dos quadros de lideranças locais, que sejam para esses grupos a sua vanguarda política: *“não se pode pensar que se deva esperar pelo surgimento de uma vanguarda política que determine as lutas das massas populares; estas devem criar suas próprias formas de luta, sua próprias vanguardas”* (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 81).

Assim, pode-se aferir que o CEVAE, segundo demonstra os documentos, as falas dos entrevistados e as observações e participações realizadas no decorrer desta pesquisa, tem buscado formar quadros de agentes locais que apropriando-se da metodologia e tecnologias utilizadas, possam reproduzir essa ação educativa diretamente com os outros moradores da comunidade:

“estaremos capacitando na formação (sic) de um grupo de monitores comunitários para atuar diretamente com os moradores na melhoria ambiental e alimentar nos bairros.

Para este grupo, estaremos identificando pessoas com papel destacado dentro da comunidade e/ou com boa participação no curso de formação. A constituição de tal grupo não deve sobrepor as formas sócio-organizativas das comunidades e sim reforçá-las.

Privilegiaremos pessoas que fazem parte dos grupos formais e informais de forma que a vivência gerada neste processo possa ser internalizada nos grupos locais” (REDE, 1998a)

E ainda, segundo a REDE, garantindo o exercício do poder popular também por meio do planejamento, definido não conforme demandas da Prefeitura ou da REDE, mas a partir dos interesses da comunidade.

BRANDÃO (1980: 92) faz lembrar que *“é preciso que o poder popular se exerça na própria prática educativa. E os sinais de que isto está ocorrendo se dão na medida em que os grupos populares assumam o controle (encaminhamento) do processo educativo”*. Controle esse que é manifesto na definição do planejamento do CEVAE, realizado, sempre, a partir das demandas, necessidades e interesses da comunidade. Essa prática reforça, na experiência vivenciada pelas camadas populares, a exigência de que *“o homem deve ser o sujeito de sua própria história. Não pode ser objeto dela”* (FREIRE, 1982: 28)”

O CEVAE é definido pela Prefeitura como sendo um equipamento de política pública municipal. É a partir dessa sua condição de política pública que o CEVAE efetivaria o segundo nível de empoderamento das camadas populares. Respondendo a um questionário sobre *“Experiências Latino-Americanas de Gestão para a Sustentabilidade Urbana”*, essa condição de empoderamento fica expressa na concepção da REDE (1999a):

“até recentemente, era comum atribuir única e exclusivamente aos governos a solução para muitas das necessidades sociais, econômicas e ambientais da população. As mudanças exigidas hoje são de tal ordem que as antigas relações – sociedade x Estado – reivindicações, paternalismos, clientelismo, etc. , não têm mais cabimento. O avanço da democracia, do nível de consciência dos problemas ambientais e das soluções de curto e médio prazos por parte da sociedade civil aponta para a construção de outros caminhos e que sem eles não haverão mudanças. Com esta concepção, o CEVAE tem contribuído neste sentido, realizando ações e animando processos que trazem esta nova forma de política pública para o cotidiano das comunidades e para a práticas dos órgãos de governos locais”.

Partindo de uma concepção hoje em dia muito difundida, e que se coloca frontalmente em contraposição com a idéia da existência de um centro único de poder localizado no Estado, da co-existência de uma pluralidade de formas de poder que se manifestam, de forma descentralizada, em diferentes campos sociais (LARANJEIRA, 1990: 23; SANTOS, B. S., 2000, 2001), a tese da emancipação por meio da tomada de poder, ou seja da tomada do Estado, vem sendo paulatinamente substituída pela redefinição dos espaços das lutas emancipatórias¹⁰⁰. A luta desloca-se da busca da igualdade econômica e dos direitos laborais para questões como construção da cidadania, liberdade e igualdade política, além da resolução de problemas concretos e cotidianos. É nesse contexto que

surgem e crescem os chamados “*novos movimentos sociais*” (LARANJEIRA, 1990). Segundo, Boaventura de Souza SANTOS (2001: 258), destacando o caráter inovador desses novos movimentos sociais,

“ao identificar novas formas de opressão que extravasam as relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos da regulação da modernidade”.

Por isso, é possível, segundo GADOTTI & TORRES (1992: 64) falar que “*recolocar o papel do Estado como base de discussão de qualquer proposta de educação popular progressista na América Latina parece-me sumamente importante*”. E Paulo Freire completa: “*na verdade, a reinvenção do poder implica antes a reinvenção da luta*” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 76).

Essa “*reinvenção da luta*” tem-se dado, dentre outras formas, pela busca de

“uma qualidade diferenciada de participação na gestão da coisa pública, onde a representação não resume todo o esforço de organização, mas configura uma parte de um processo onde os moradores criam as condições para influenciar a dinâmica de funcionamento de um órgão de Estado” (Pedro Jacobi, Movimentos reivindicatórios urbanos, estado e cultura política: reflexão em torno da ação coletiva e dos seus efeitos político institucionais no Brasil. (JACOBI, 1990: 227).

Dito de outra forma, pela redefinição do papel do Estado e da Sociedade Civil na definição das políticas públicas.

Isabel CARVALHO (2000: 117) contribui para o debate lembrando que

“essa dimensão da política pública está permeada por aspectos conflitivos e tem se configurado como ‘locus’ potencial de disputa entre a reprodução das desigualdades sociais e uma perspectiva

¹⁰⁰ Antônio Faundez diz que “os intelectuais se equivocam ao sustentar que o poder encontra-se apenas no Estado e que, assim, tomar o poder equivaleria a tomar o poder do Estado” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 76)

solidária na gestão dos bens ambientais que são, por sua natureza, bens coletivos”.

Sendo assim, o educador ambiental e popular tem de se orientar, hoje em dia, se pretende estar coerente com o *“possível histórico”* em que nos encontramos, pela identificação dos conflitos sócio-ambientais existentes e por influenciar a elaboração e implementação das políticas públicas (LAYRARGUES, 2000: 92).

Reconhecendo o caráter conflitivo, que em geral acompanha a definição das políticas públicas, os novos movimentos sociais emancipatórios e, mais especificamente, a EAP devem procurar insistir no fato de que as políticas públicas, voltadas para o atendimento das camadas populares, venham a atender as suas reais necessidades, ou seja, as necessidades que são descobertas e definidas pelas próprias camadas populares e não pela tecnoburocracia do Estado, pelos próprios movimentos sociais – quando tem sua base, como comumente ocorre, fora das classe populares, na chamada classe média – ou pela elite dominante. Há de se perguntar: *“afinal, a favor de que projeto de cidade esta ou aquela obra trabalha”* (FREIRE, 2000: 126).

A implantação do CEVAE pode ser exemplar para se entrever o que se disse no parágrafo anterior. Quando da definição de sua implantação pela PMBH, levou-se a idéia para que fosse *“aprovada”* no orçamento participativo. Essa *“aprovação”*, contudo, parece que se deu, em parte, à revelia da vontade das populações das comunidades locais. Isso manifestou-se mais claramente no caso do CEVAE implantado na região do Morro das Pedras, onde parte considerável da população – ou talvez seria melhor falar das lideranças locais – demandava uma outra necessidade, a construção e viabilização de um centro de cultura. Contudo, a PMBH desconsiderou esse desejo da população e o CEVAE foi implantado, mas acabou não *“pegando”*, como ressalta Edmar GADELHA.

As contribuições de Carlos Mazzeto SILVA (2001), um dos fundadores do programa oferece importantes elementos críticos para compreensão da questão política nas relações entre os atores envolvidos e mais especificamente quanto a participação da comunidade no processo de origem e percurso do CEVAE

“Eu acho que o CEVAE teve suas peculiaridades. Eu acho que tem todo um processo... a participação da comunidade foi pouco provocada por nós, que tiramos o projeto da gaveta e fomos pra comunidade e dizemos “olha vamos tocar esse barco, o que vocês acham?” Tanto que uma parte foi meio induzida, não foi uma coisa

que partiu das bases [...] Depois nós fomos a campo, puxar o negocio. Uma participação meio induzida. Eu acho que uma das questões da política pública, pra ela funcionar, depende do nível de apropriação que a comunidade tem naquela política, de apropriação social mesmo. Eu não tenho uma avaliação profunda sobre o CEVAE, de poder responder até que ponto ele foi apropriado pelas comunidades. No começo, porque a coisa estava se configurando, eu sei que tem momentos de pico de mobilização com o trabalho da REDE, que teve momentos de mobilização com trabalhos bem quentes. Então, essa é a análise importante, saber o nível de apropriação que a comunidade tem desse projeto. Isso tem que ser avaliado. Para uma política dessa funcionar, tem que ter uma postura democrática de participação dentro da prefeitura, no quadro técnico que está trabalhando com isso. Tem de ser educadores. Que não fique com essa postura de ficar sempre defendendo a prefeitura e se preocupar com o ganho ou perda de poder, quem vai ganhar o espaço. Quem vai ter o dividendo político com essa política defendendo o seu diretor, a sua secretaria essa coisa corporativa [...] tem que ter essa postura da prefeitura, me parece fundamental, de humildade, diálogo, e ao mesmo tempo estar colocando transparentemente pra comunidade quais são os limites dela como prefeitura, porque não pode fazer só o que a comunidade quer, você tem limites legais, jurídicos, financeiros, orçamentários e de tamanho do seu corpo técnico. Isso tem que estar claro pra comunidade. Clarear, se quiser superar esse limite, tem que ainda mudar a lei, aumentar funcionários... Então isso pra mim parece democracia mesmo, quer dizer poder público e sociedade estar se apropriando de um programa, interagindo com o poder público, influenciando, ajudando a dar as diretrizes dessa política, que afinal é pra comunidade, não é para o Estado, porque a comunidade é que esta sentindo a política. E o poder público estar ouvindo a comunidade, estar procurando colocar o seu ponto de vista também, colocar seus limites e possibilidades e operando os problemas com essas características de acordo com a sua concepção pela dialética, que fica claro, sem ser camuflado.”

Confirma-se que nesse processo de empoderamento – que deve ser inerente aos princípios da EAP - possui extrema importância o diálogo entre Estado, movimentos sociais e comunidades locais. Um diálogo baseado não na dependência, mas, ao contrário, na parceria e aliança para se alcançar os objetivos das políticas públicas. Contudo, devido à “cultura”, muito comum entre nós, de um Estado paternalista e assistencialista, de organizações dependentes – sobretudo financeiramente – do Estado e, por isso, com a capacidade de negociação, bastante limitada, e de comunidades acostumadas ao clientelismo e paternalismo político, essa “parceria” não é algo simples ou fácil. Para superação dessas dificuldades, a comunidade precisaria buscar a sua maior organização, a partir de sua realidade e interesses comuns, para gerar um saber que garanta o seu empoderamento. “Saber” que ajuda no rompimento coletivo da dominação e na superação das limitações impostas pela carência e pobreza (Adriano

Nogueira in FREIRE & NOGUEIRA, 1993: 53). Por outro lado, movimentos sociais, entende-se, devem procurar manter uma relação dialética entre a sua capacidade de negociação autônoma com Estado e a mobilização das camadas populares, sem perder de vista o seu projeto político-ideológico e histórico. Além disso, o Estado deverá tornar possível a democratização das suas relações com as comunidades e movimentos sociais por meio de três elementos, apontados por GADOTTI & TORRES (1992: 69): *“Autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração; abertura de canais de participação pela administração; transparência administrativa, isto é, democratização das informações”*.

Alcides avalia em relação à autonomia do programa que

“o CEVAE, de uma certa forma, ele veio pra comandar, mas sem autonomia, então isso aí foi um entrave. Essa relativa autonomia que o CEVAE conquistou ela veio aos poucos com esforço da comunidade, então essa falta de autonomia implicava muitas vezes um grande entrave, por causa da falta de investimento do poder público, investimento mesmo, maciço do poder público, nos programas do CEVAE, e isso acarretava falta de até insumo agrícola, de equipamento, até de acesso ao próprio CEVAE então isso dificultou bastante” (SOUZA, 2002)

Assim, O CEVAE, pensado inicialmente para ser uma experiência de co-gestão de política pública, onde Estado (PBH), a sociedade civil organizada (REDE) e as comunidades, o gerenciariam por meio de uma Comissão Local (a nível regional) e um Comitê Gestor (a nível supra-regional), em sua concretização pode-se dizer que foi possível atingir a esse objetivo provisoriamente, temporariamente, como uma breve experimentação sempre conflituosa. Não foi possível a atingir esse objetivo como o desejado por seus idealizadores.

Nesse processo de configuração de um modelo de co-gestão para o CEVAE, que acabou por não se consolidar enquanto política pública de longo prazo, gerando inúmeros conflitos, culminando com a saída da REDE do Programa, pode-se identificar algumas questões que possivelmente determinaram esses conflitos. Pelo lado da ONG, percebeu-se a dificuldade, declarada inclusive por alguns membros da ONG, de compreender, como bem fala GADOTTI & TORRES (1992), a *“natureza contraditória”* do Estado, ou seja, as relações de poder conformadoras desse Estado. Assim, compreender essa natureza contraditória do Estado e ser capaz de, apesar disso, estabelecer um diálogo aberto e propositivo é, conforme aponta GADOTTI & TORRES (1992), um dos principais

desafios a ser enfrentado pelas organizações que trabalham com práticas (educativas) emancipatórias.

A dificuldade na interlocução entre a ONG REDE e a Prefeitura é compreendida por técnicos da SMAB da seguinte forma: *“estava tendo bastante dificuldade de comunicação entre a gente, porque a gente tinha uma concepção, e eles outra diferente”* (BARBOSA, 2001). Ressaltam referindo-se à REDE: *“Porque não era os nossos, mas os objetivos deles?”* (BARBOSA, 2001).

Carlos Mazzeto SILVA (2001) a respeito da dificuldade de interlocução e co-gestão do programa CEVAE, destaca

“Se a ONG for uma simples prestadora de serviços, vai fazer o que o Estado manda e, ela não é parceira é prestadora de serviços, são duas coisas diferentes. Agora, se for uma ONG que tem sua idéia própria, que tem sua concepção própria, que tem suas ideologias, concepções que entra no projeto inclusive para definir concepção, diretriz, metodologia aí já está como parceira. Só que ela depende de dinheiro do poder executivo, então ela fica assim, numa relação sem força, ela fica no meio da corda, porque ela precisa de dinheiro, ela depende do dinheiro do Estado. O Estado fica com esse poder de estar sempre cobrando, de ameaçar não renovar o convênio. A ONG contrata o técnico, assina a carteira do técnico, tem que pagar 13º salário, férias, se tiver que demitir, tem que pagar tudo aquilo pra ficar sempre em dia, então ela fica sempre com a corda no pescoço. Acaba o projeto, como é que vai indenizar o técnico, como vai fazer? Essas relações são muito desiguais. Na hora que o Estado quiser acabar, como aconteceu com o CEVAE, acaba. Se a comunidade tiver muito mobilizada, isso vai gerar problemas políticos com a prefeitura. Se a comunidade, não tiver muito mobilizada passa despercebido, ninguém não dá conta, como aconteceu com o CEVAE.”

Observa-se que uma das dificuldades enfrentadas na co-gestão dos CEVAEs e que levou ao desmantelamento do programa é que a Prefeitura buscava alcançar *produção*, ou seja, que o CEVAE realizasse uma certa quantidade de atividades, envolvendo um número determinado de pessoas, de quintais; a ONG/REDE privilegiava o *processo*, isto é, em *“fazer sem medir resultados quantitativos”*. A comunidade por sua vez, esperava *resultados*, conquistas de benfeitorias, mudanças concretas de melhorias em suas vidas.

Falar de educação ambiental popular no CEVAE é considerar toda essa gama de complexidade que envolve diversos fatores, processos, atores, conflitos, conquistas, inerentes às experiências engendradas. Não se pode afirmar que o CEVAE tenha tido

seu fim “derradeiro”. As conquistas alcançadas persistem de alguma forma na existência do equipamento guardado de possibilidades futura de melhor utilização; no aprendizado dos envolvidos; na produção deste estudo, no fortalecimento e empoderamento de pessoas e grupos nas comunidades, que permanecem se articulando em torno da agricultura urbana, da questão de gênero, da participação política, e principalmente, no cultivo de seus quintais volteados de esperança, forças e recriações de sonhos possíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, não se têm a pretensão de trazer aqui, conclusões definitivas acerca do assunto dissertado. Ao contrário, tem-se a clareza de que a discussão e reflexões que se apresenta referente à educação ambiental popular a partir da experiência do CEVAE Taquaril, está longe de se esgotar com esta pesquisa. Portanto, as considerações ora apresentadas constituem-se em um esforço de posicionamentos reflexivos finais que apresentaram-se possíveis por meio do estudos/suporte teórico, do envolvimento com a realidade estudada, do tempo de dedicação à pesquisa e demais condições pertinentes à elaboração deste trabalho.

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa buscou-se evitar uma discussão/visão linear da experiência CEVAE e, mais especificamente, da educação ambiental desenvolvida pelo programa, não atendo-se somente a estabelecer se a experiência melhorou ou piorou as condições de vida dos moradores da região do Taquaril, se foi boa ou ruim, se deu ou não certo por “culpa” deste ou daquele agente envolvido etc. A tentativa foi a de conhecer, discutir, sistematizar, problematizar e socializar as possibilidades de desenvolvimento de uma possível educação ambiental numa perspectiva popular a partir de uma experiência em curso, demonstrando tanto quanto possível, suas fundamentações, potencialidades, conflitos, avanços e limites, no contexto em foi desenvolvida.

Falar da experiência CEVAE é empreender esforços no sentido de compreender a ousadia de proposições de tomadores de decisão do poder público municipal, da sociedade civil organizada e da comunidade local, intencionados por engendrarem outras formas de envolvimento e de participação da população local em decisões que afetam diretamente suas condições de vida: alimentação com segurança alimentar, melhoria das condições ambientais e efetividade na reprodução de seus espaços-lugar de vida.

A proposta do Programa CEVAE compreende, em sua origem, um trabalho conjunto envolvendo a parceria de diversos atores, de forma mais direta em termos político, de concepção e de operacionalização, as Secretarias de Meio Ambiente e de Abastecimento, a Organização Não Governamental “REDE” e as comunidades locais nas

quais o equipamento público CEVAE fora instalado. Atualmente o Programa encontra-se em fase de revisão no que diz respeito à sua continuidade, sobretudo na parceria com a REDE e em suas concepções originais. Existem muitos conflitos com dificuldades de diálogo entre os atores envolvidos, particularmente entre a PBH e a REDE. Foi possível um diálogo um pouco menos conflituoso, durante os dois primeiros anos de vida do programa. Sobrepueram-se os conflitos de ordem de concepção e os de ordem de operacionalização que esbarra principalmente na aquisição hábil de materiais/produtos para realização das atividades e funcionamento do equipamento CEVAE e dos repasses de recursos financeiros por parte da PBH (SMMA e SMAB) para pagamento do pessoal contratado pela REDE, uma vez que cabe a esta a responsabilidade pelo planejamento e execução – conjunta - das ações. Um outro conflito diz respeito aos “tempos antagônicos” entre o funcionamento das repartições/serviço público que encerram-se nos dias úteis da semana e a disponibilidade da comunidade que geralmente se libera para dedicação aos afazeres coletivos locais (ou de seus quintais), nos finais do dia após o expediente dos trabalhos de geração de renda para sustento da família e nos finais de semana e feriados. Assim, a REDE e a comunidade mantêm disposições de “tempos semelhantes”, contrariamente à disposição da PBH.

Um outro conflito que sobrepôs-se diz respeito à disputa de poder, à concorrência pela “paternidade” dos bons resultados do programa entre a SMMA e a SMAB, à vinculação desses resultados à “imagem” desta ou daquela secretaria e contrariamente, à delegação e/ou isenção a esta ou àquela secretaria, das responsabilidades cotidianas do programa/CEVAEs sobretudo as concernentes aos custos financeiros, mas também ao acompanhamento/realização e monitoramento das ações. Há uma enorme dificuldade de diálogo e de acertos de trabalho entre esses dois “setores” da administração pública municipal e desses com a REDE e a Comunidade. Ocorrem desentendimentos no âmbito interno da REDE havendo a divisão entre os que entendem que a entidade deve permanecer parceira no programa e os que entendem que deve haver uma cisão. A comunidade encontra-se mobilizada, com significativa presença das mulheres e tem feito pressão junto ao poder público municipal para a permanência dos CEVAEs. O programa tende a ruir em seus propósitos de gerar transformação econômica e social tendo a comunidade como sujeito ativo das mudanças, uma vez que é perceptível que os CEVAEs trilham um percurso de tornarem-se mais um – dentre tantos - equipamento público que *determina para* a comunidade o que esta deve realizar. Há a necessidade de fortalecimento dos canais de interlocuções e de aperfeiçoamento do debate com vista à compreensão de que o Governo Municipal “sozinho” não detêm a solução, tão pouco a REDE ou a Comunidade. A disposição para o debate é que poderia gerar as

possibilidades de entendimento, de alianças, de ações, de realização da política pública CEVAEs. O Programa CEVAE confirma a idéia de que o fato de se analisar as variáveis e se ter/fazer uma boa proposta não é garantia de que a política pública vá dar certo, de que os agentes vão se comportar como no plano.

Se por um lado, falar da experiência CEVAE é imergir em conflitos, em jogos de poderes, é perceber o caminho ainda longo a trilhar numa gestão comunitária participativa que contemple o direito da população menos favorecida em decidir sobre seu destino, por outro, é também, a constatação de que existem caminhos alternativos de construção da cidadania e invenção de formas criativas de participação da sociedade. É acreditar nas possibilidades transformadora de uma educação ambiental popular.

Os Centros de Vivência Agroecológicas agrega uma enorme capacidade educativa ambiental pela própria natureza do programa. Nos diversos documentos pesquisados, elaborados pela REDE, verifica-se a opção pela assunção da nomeação, ou melhor, da “delimitação” das práticas educativas ambientais enquanto “educação ambiental popular”. Seria uma forma de diferenciarem-se das práticas em educação ambiental convencionais que mantêm forte tendência naturalista/preservacionistas, pragmática, estritamente para resolução de problemas. O propósito seria, ao fazerem essa “delimitação”, marcarem ideologicamente e politicamente os ideais e os grupos com os quais se afinam e se comprometem.

Conforme foi possível constatar por meio desta pesquisa, existem, claramente, muitos elementos que podem justificar a denominação que a REDE assume por uma “educação ambiental popular”. A começar pelo próprio *locus* onde são desenvolvidas as práticas educativas, que se trata de bairros periféricos excluídos das benesses da metrópole e da modernidade. A concepção e metodologia adotadas também são indicativos de uma educação ambiental popular, uma vez que consideram esses sujeitos “simples”, seu cotidiano, seus saberes e suas histórias como significados e significantes inerentes ao processo de planejamento e execução das ações. As reflexões, indagações, desvelamentos críticos são conteúdos considerados essenciais.

A adjetivação da educação ambiental em “popular” é um debate aberto e ainda recente. Somente os desdobramentos históricos da educação ambiental possibilitarão avaliar se há ou não a necessidade de se acrescentar o qualificativo popular à educação ambiental. Caso as práticas de educação ambiental prevaleçam como se dão atualmente, de forma marcadamente preservacionistas, conservadoras, naturalistas, mercadológicas e

desengajadas da luta pela transformação das relações sociais e do acesso democrático aos bens da natureza e aos produzidos pela sociedade, considera-se que seja mesmo necessário e inevitável qualificar-se a educação ambiental comprometida com determinados grupos e ideais como “popular”.

Certo é que torna-se cada vez mais urgente e necessário propostas de educação ambiental comprometidas com as classes populares. Propostas educativas ambientais como uma prática político-pedagógica que possibilite às pessoas a compreensão dos processos históricos e políticos que criaram a realidade na qual estão inseridas, os meios necessários para o desvelamento dessa realidade, e as condições possíveis para a sua superação. Que tenha como eixo norteador a realidade concreta e cotidiana das pessoas/grupos envolvidos, considerando o conhecimento produzido por eles, suas visões e leituras de mundo.

Muitas foram as idas ao CEVAE Taquaril para acompanhamento, participação e/ou observação das atividades ali desenvolvidas; outras tantas ao encontro da ACECOL no Taquaril para, de igual forma, acompanhamento, observação e/ou participação das atividades realizadas. As conversas informais, as entrevistas, o acesso generoso às residências dos envolvidos no programa, moradores do Taquaril ou alto Vera Cruz foram diversas. Quanto aprendizado, quanta troca, quanta esperança renovada, quanta convicção na criatividade humana de reinventar novas possibilidades de transformação da realidade vivida, de superação dessa realidade. Lição aprendida na convivência com as mulheres da ACECOL, que apesar das dificuldades, que lhes são muitas, impostas pelas condições do lugar e pelas limitações de suas condições de vida, participam do processo de mudança dessa realidade, não como vítimas, mas enfrentando as adversidades, tecendo a transformação.

Nas quartas feiras, das 14:00 hs às 18:00 hs, com filhos no colo, marido que não compreende essas reuniões, sem salários ou horas extras pelas reuniões, sentadas no chão, em caixotes ou em bancos improvisados feitos de tijolos e tábuas, ora na casa de uma ora na casa de outra¹⁰¹, lanchando o que cada uma pode ofertar, essas mulheres conversam, discutem idéias, prestam serviços à limpeza do bairro, buscam formas de melhorar a limpeza e diminuir a quantidade de lixo que fica espalhada pelas ruas,

¹⁰¹ A ACECOL passou a possuir, recentemente, sede própria. O GRAAL e a REDE conseguiram através de uma instituição financiadora internacional, o recurso de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para adquirirem a “casa”, onde as reuniões estavam sendo realizadas nos últimos meses. Essa casa estava sendo emprestada para as reuniões, pelo proprietário que é vizinho de uma das integrantes do grupo e que acredita na causa.

encostas e córregos, tendo como estratégia mobilizadora educativa ambiental popular *“envolver os vizinhos na educação de não jogar o lixo na rua e entender que se a gente não fizer a nossa parte e não chamar o poder público, eles não vem. Eles só vem se a gente se organizar”*¹⁰², como diz Natália, moradora do Taquaril, agente comunitária de saúde, em meio à discussão, demonstrando sua compreensão de por onde passa a resolução dos problemas que enfrentam, a importância da “educação porta-a-porta”, o papel do poder público e a necessidade de organização das forças para a mudança.

Naquelas quartas feiras, sentada junto com essas mulheres num banco improvisado de tijolos e tábuas, cara-a-cara com a desigual e injusta distribuição de renda de nosso país, foi possível aprender mais sobre cidadania do que em qualquer dos bancos de escola freqüentados.

¹⁰² Reunião da ACECOL, realizada em 30/05/2001. Registro do Diário de Campo da pesquisadora.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998. pp. 159-176.

ANDRADE, Márcio de Souza. Belo Horizonte, Minas Gerais, 19 dez. 2001. 4 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

BARBOSA, Malba Tahan. Belo Horizonte, Minas Gerais, 06 jan. 2002. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista com Fernando Luiz Vieira e Maria da Conceição Silva.

_____. Belo Horizonte, Minas Gerais, 27 dez. 2001. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista com Zoraia Bernadete, Rogério Colombine e Moisés Machado.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Abastecimento. *Ofício Ext. nº 033/95*. Belo Horizonte, 1995.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Centro de Vivência Agroecológica: Unidade do Parque Escola Jardim Belmonte*. Belo Horizonte: PMBH, 1993b.

_____. *Convênio de cooperação técnica que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas*. Belo Horizonte, 16 out. 1995b.

_____. *Política Municipal de Abastecimento Alimentar: Projeto Centro de Vivência Agroecológica, uma proposta para a Vila Leonina*. Belo Horizonte: PMBH, 1993a.

_____. *Programa Centro de Vivência Agroecológica*. Belo Horizonte: PMBH, s.d.2.

_____. *Projeto Taquaril*. Belo Horizonte: PMBH, s.d.1.

BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999. 336 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da Educação Popular*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 200 p.

_____. *Educação Popular*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 88 p.

_____. O que é Educação. In: *Primeiros Passos*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d. Vol.

19. pp. 7-71.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Calos Alberto (orgs.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 23-49.

_____. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: _____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Loyola, 1984. pp. 13-62.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* 2 ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica*. Porto Alegre: UFRGS, 2001a.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.2, n.2, pp. 43-51. abr./jun. 2001.

_____. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. pp. 115-128.

CENTRO DE VIVÊNCIA AGROECOLÓGICA. *Diagnóstico socioambiental do Alto Vera Cruz, Taquaril e Granja de Freitas*. Belo Horizonte: REDE, 1996.

COMPANHIA URBANIZADORA DE BELO HORIZONTE. *Plano de Controle Ambiental do Conjunto Granja de Freitas II*. Belo Horizonte: URBEL, 1998.

_____. *O Plano Diretor Conjunto Taquaril*. Belo Horizonte: URBEL, 1999a. Relatório.

_____. *Plano Diretor Granja de Freitas*. Belo Horizonte: URBEL, 1999b.

_____. *Plano Global Específico do Alto Vera Cruz*. Belo Horizonte: URBEL, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE. Estabelece as normas de gestão e funcionamento dos Centros de Vivência Agroecológica / CEVAE-PBH, enquanto instrumentos de política pública de meio ambiente e segurança alimentar do Município de Belo Horizonte. Deliberação Normativa do n. 023, 1999. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, p. 5-6, 09 de abril de 1999.

CORAGGIO, José Luis. Educação para a participação e a democratização. In: GARCIA, Pedro Benjamin et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. pp. 89-104.

CORDEIRO, Valdete da Silva. Belo Horizonte, Minas Gerais, 05 jan. 2002. 2 fitas

cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

COSTA, Beatriz. *Para analisar uma prática de educação popular*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova, 1987. (Cadernos de Educação Popular n. 1).

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. pp. 213-227.

CTERA - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. *Cuaderno de propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: s.n., s.d.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 4 ed. São Paulo: Gaia, 1994.

DIAS, Jaqueline Evangelista. Belo Horizonte, Minas Gerais, 28 dez. 2001. 3 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

DIEGUES, José Carlos. O mito do paraíso desabitado: as áreas naturais protegidas. In Ferreira, leila e Viola, Eduardo (orgs.), *Incertezas da sustentabilidade na globalização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. pp. 279-318.

DORST, Jean. *A força do ser vivo*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1981. 175 p.

_____. *Antes que a Natureza Morra: por uma ecologia política*. São Paulo: Edgard Blucher, 1973. 394 p.

DURÁN, Mario Garces. Educación popular, continuidad en el cambio? *Última Década*. Viña del Mar, n. 4, 1996. Disponível em: <<http://www.cidpa.org/txt/4ARTIC05.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2002.

FARIA, Hamilton et al. *Educação popular em debate*. Rio de Janeiro: NOVA, 1988. (Cadernos de Educação Popular n. 13).

FERNANDES, Fernando de Castro. A construção coletiva de um projeto de educação ambiental em comunidades urbanas de vilas e favelas. FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 1997, Rio de Janeiro. *Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental*. Rio de Janeiro: INESC, 1997. 206 p.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADELHA, Edmar Guariento. Belo Horizonte, Minas Gerais, 20 dez. 2001. 3 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1992. 122 p.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: _____ (orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 07-12.

GALEANO, Eduardo. A impunidade dos exterminadores do planeta. In: _____. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999. pp. 221-235.

GARCIA, Pedro Benjamin et al.. *Saber Popular, Educação Popular*. Rio de Janeiro: NOVA, 1986. (Cadernos de Educação Popular n. 3)

GARCIA, Pedro Benjamin. Apresentação. In: GARCIA, Pedro Benjamin et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. pp. 7-8.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. *Educação ambiental*. Disponível em: <<http://www.educacao.pro.br/educambientaledgar.htm>>. Acesso em: 15/03/2002.

GIDDENS, Anthony. *Para Além da Esquerda e da Direita*. São Paulo: UNESP, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996. pp. 45-61; 121-124.

GOMES, Delvo Geraldo. O Conjunto Taquaril. *Signum: cadernos do núcleo de estudos e pesquisas multidisciplinares*. Belo Horizonte: PUC-MG, v. 1, n. 1, jul./dez. 1992. p. 83-86.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1990.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 224 p.

HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

JACOBI, Pedro. Movimentos reivindicatórios urbanos, estado e cultura política: reflexão em torno da ação coletiva e dos seus efeitos político institucionais no Brasil. In: LARANJEIRA, Sônia. *Classes e movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Hucitec, 1990. 310 p.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Calos Alberto (orgs.). *Educación Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 89-110.

JOTA, Marcos Luiz da Cunha. Belo Horizonte, Minas Gerais, 21 dez. 2001. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. *O que é Ecologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARANJEIRA, Sônia. Classes e movimentos sociais na América Latina: questões para debate. In: LARANJEIRA, Sônia. *Classes e movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Hucitec, 1990. 310 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. A resolução de problemas locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 131-148.

_____. Do risco à oportunidade da crise ecológica: o desafio de uma visão estratégica para a educação ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RIMA, 2001. pp. XIII-XVIII.

_____. Educação para a gestão ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 87-155.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEIS, Héctor Ricardo; VIOLA, Eduardo J. Desordem global da biosfera e nova ordem

internacional: o papel organizador do ecologismo. In: LEIS, Héctor Ricardo (org.). *Ecologia e política mundial*. Petrópolis: Vozes, 1991. pp. 23-50.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 109-142.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação Ambiental e classes populares: teoria e prática de uma pesquisa participante*. 1992. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Educação ambiental crítica: princípios teóricos e metodológicos*. s.l.: Hotbook, 2002. Disponível em: <<http://www.hotbook.com.br/eco01cbl.htm>>. Acesso em: 10/05/2002.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 13-51.

MANN, Peter H. *Métodos de investigação sociológica*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 198 p.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1986. pp. 56-74.

MARTÍNEZ, Radamés. *Educación ambiental popular: apuntes metodológicos para la organización comunitaria*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Dominicano de Educación Ecológica, 1994.

MARTINIC, Sergio. Saber Popular y identidad. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 69-88.

MENDONÇA, Francisco Geografia socioambiental. *Revista Terra-Livre*. n 16, pp. 139-158. 1º sem. 2001.

MENESES, José Newton Paiva. *Estudo de Caso: CEVAE/Taquaril, participação e aprendizado*. Belo Horizonte: LIFE, 1998.

MOREIRA, Crispim. Belo Horizonte, Minas Gerais, 10 dez. 2001. 3 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

MORGAN, María de la Luz. Busquedas teoricas y epistemologicas desde la practica de la sistematizacion. Lima: 1996. In: SANTIBÁÑEZ, Érika; ALVAREZ, Carlos. *Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción*. CIDE, Santiago, sin fecha

ODUM, Eugene P. *Fundamentos de ecologia*. 4 ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

PEÑA, Ofelia Pérez. *Hacia una educación ambiental participativa y autogestionaria*. Tesis (Maestría de Maestra en Ciencias con especialidad en Medio Ambiente y Desarrollo Integrado). Instituto Politécnico Nacional México D.F. 1994. Resumo. Disponível em: <http://www.laneta.apc.org/urbania/urbani13.htm>. Acesso em: 15/03/2002.

PERALTA, Joaquín Esteva. *Ambientalismo y educación. Hacia una educación popular ambiental en América Latina*. CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. Guadalajara, 1992.

PERALTA, Joaquín Esteva; RUIZ, Javier Reyes. *Educación popular ambiental*. Hacia una pedagogia de la apropiación del ambiente. s.n.t.

RAMOS, Maria Crisóstomo. Belo Horizonte, Minas Gerais, 05 jan. 2002. 4 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

REDE DE INTERCÂMBIOS DE TECNOLOGIA ALTERNATIVAS. *Curso de formação de multiplicadores em "Desenvolvimento Sócio-Ambiental"*. Belo Horizonte, 1998a.

_____. *Concepção e Estratégias dos Centros de Vivência Agroecológica*. Belo Horizonte, 1995.

_____. *Centro de Vivência Agroecológica – CEVAE: Plano de Trabalho 1998*. Belo Horizonte, 1998b.

_____. *CEVAE: Centro de Vivência Agroecológica*. Belo Horizonte: REDE, 1999b?.

_____. *Diagnóstico participativo de comunidades: uma leitura da realidade à partir do ponto de vista dos moradores*. Belo Horizonte, 1996b.

_____. *Experiências Latino-Americanas de Gestão para a Sustentabilidade Urbana*. Belo Horizonte, s.d.

_____. *Plano de Trabalho: 1998*. Belo Horizonte: CEVAE, 1997.

_____. *Relatório de Atividades: Centro de Vivência Agroecológica – CEVAE, ano 1996a*. Belo Horizonte, 1996.

_____. *Plano de Trabalho dos CEVAEs: 1999/2000*. Belo Horizonte: REDE, 1999.

REIGOTA, Marcos. Belo Horizonte, Minas Gerais, 24 jul. 2002. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

_____. *Ecologia, elites e inteligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais*. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. Educação Ambiental: autonomia, cidadania e justiça social. In: *Debates socioambientais*. São Paulo, 2 (7): 6-7, 1997.

_____. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. SEMINÁRIO SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Brasília: INEP, 1991.

_____. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985. 288 p.

RIU, Antonio Martinez; MORATÓ, Jordi Cortés. In: *Diccionario de filosofia em CD-ROM: autores, conceptos, textos*. Barcelona: Herder, 1996.

RIZZINI, Irma, CASTRO, Mônica Rabello de, SARTOR, Carla Daniel. *Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999. 146 p.

RUIZ, Javier Reyes. Avances sobre la educación popular ambiental en México por algunas ONG. In: CEAAL. *Diagnósticos Nacionales de Programas de formación de Educadores Populares Ambientales*. s.l.: s.n., 1997.

_____. *La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo: documento base para la asamblea del CEAAL, de la Red de Educación Popular y Ecología*. s.l.: CEAAL. 1994.

_____. *La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular*. s.l.: 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Marcílio Rezende. Belo Horizonte, Minas Gerais, 26 dez. 2001. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997, 190 p.

SELLTIZ et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1974. 687 p.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987a. pp. 67- 79. (vol 1 – Delineamentos de pesquisa).

_____. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987b. (vol 2 – Medidas na pesquisa social).

SENA, Lúcia Laumonier et al. Identidade urbana da fome: um estudo sobre o projeto Taquaril/CEVAE. In: SOARES, Astréia. *Iniciação científica Newton Paiva 1999*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2001. pp. 13-37.

SENRA, João Bosco. Belo Horizonte, Minas Gerais, 12 nov. 2001. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzeto. Belo Horizonte, Minas Gerais, 12 dez. 2001. 2 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

SOUZA, Alcides Pereira de. Belo Horizonte, Minas Gerais, 06 jan. 2002. 3 fitas cassetes (60 min.). Entrevista concedida a Malba Tahan Barbosa.

STAKE, Robert E.. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998. 160 p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. *Mobilização Social*. Brasília: MMA, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. pp. 116-152.

VARGAS, Jorge Osório. As polêmicas e a afirmação da Educação Popular na América Latina. In: GARCIA, Pedro Benjamin et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VIEZZER, Moema L.; OVALLES, Omar. *Manual Latino-Americano de Educação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.

VILLAVERDE, Maria Novo. *La Educación Ambiental de cara al nuevo milênio*, 1996.

VIOLA, Eduardo. *O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável*. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho “Ecologia, Política e Sociedade” no XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, MG, 15-18 de outubro de 1991.

_____. *O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica*. PÁDUA, José Augusto (org.). *Ecologia e política no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. pp. 63-109.

XAVIER, Herbes. *Percepção geográfica dos deslizamentos de ecossistemas em áreas de risco no município de Belo Horizonte*, MG. 1996. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro.

ANEXO A – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR MEIO DE CORRESPONDÊNCIA ELETRÔNICA.

Para a seleção das pessoas a serem entrevistadas por meio do correio eletrônico, o critério de seleção baseou-se em publicações existentes, escritas por esses autores em relação à educação ambiental, a educação popular e a educação ambiental popular.

Autores que responderam à entrevista:

1. **Carlos Frederico Bernardo Loureiro.** Biólogo, mestre em educação (PUC-Rio) e doutor em serviço social (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, consultor do IBASE e autor ou organizador dos livros *“Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro”*, *“Sociedade e Meio Ambiente: educação ambiental em debate”* (CORTEZ, 2000) e *“Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania”* (CORTEZ, 2002).
2. **Isabel Cristina de Moura Carvalho.** Psicóloga, Especialista em Educação não-formal, mestre em educação (IEASE/FGV), doutora em educação (UFRGS). Assessora da EMATER/RS. Autora dos livros: *“Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ambientais”* (IEF/SP), *“A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil”* (UFRGS, 2001). Possui participação nos livros: *“Sociedade e Meio Ambiente: educação ambiental em debate”* (CORTEZ, 2000), *“Tendências da Educação Ambiental brasileira”* (EDUNISC, 2000), *“Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil”* (IPE, 1997)
3. **Leila Chalub.** Professora da Faculdade de Educação da UnB. Doutora em antropologia (UnB).
4. **Marcos Reigota.** Biólogo. Possui mestrado em filosofia da educação na PUC-SP, doutorado em pedagogia da biologia pela Universidade Católica de Louvain (primeira tese de doutorado no Brasil à respeito de educação ambiental) e pós-doutorado pela Universidade de Genebra. É professor do programa de mestrado em educação da Universidade de Sorocaba. Autor e organizador de diversos livros: *“O que é educação ambiental”* (BRASILIANSE, 1994), *“A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna”* (CORTEZ, 1999), *“Ecologia, elites e inteligentisia na América Latina: um estudo de suas representações sociais”* (ANNABLUME, 1999), *“Tendências da Educação Ambiental brasileira”* (EDUNISC, 2000), *“Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão”* (DP&A, 1999), *“Meio ambiente e representação social”* (CORTEZ, 1995) e *“Os ecologistas”* (EDUNISC, 1999). No caso deste autor, o contato inicial foi feito através de correio eletrônico, contudo, a

entrevista foi realizada em Belo Horizonte, quando da sua participação em um evento realizado na UFMG.

5. **Mauro Guimarães.** Geógrafo (UERJ), especialista em ciências ambientais (UFFRJ), mestre em educação (UFF) e doutorando em ciências sociais (CPDA/UFRRJ). É autor dos livros: “*Viver de Bem: atividades para educação ambiental*” (EDITORA AO LIVRO TÉCNICO), “*A dimensão ambiental na educação*” (PAPIRUS, 1995), “*Educação Ambiental*” (UNIGRANRIO, 2000), “*Educação ambiental: no consenso um embate?*” (PAPIRUS, 2001). É professor do Programa de Meio Ambiente da Universidade do Grande Rio.
6. **Michèle Sato.** Bióloga, mestre em filosofia e doutora em ciências. Professora e pesquisadora do Instituto de Educação da UFMT, credenciada também no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCar. Consultora da UNESCO para Educação Ambiental e membro da Secretaria Executiva Nacional da Carta da Terra. Autora e/ou organizadora dos livros: “*Educação Ambiental*” (RIMA, 2002), “*Agenda 21 em sinopse*” (UFSCar, 1999), e “*A contribuição da Educação ambiental à esperança de Pandora*” (RIMA, 2001).
7. **Paula Brügger.** Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Hidroecologia, Mestre em Educação e doutora em Sociedade e Meio Ambiente pela UFSC. É professora do Departamento de Ecologia e Zoologia da UFSC e autora do livro: “*Educação ou adestramento ambiental?*” (LETRAS CONTEMPORÂNEAS, 1999)
8. **Philippe Pomier Layrargues.** Biólogo, Especialista em Educação Ambiental, mestre em Ecologia Social pelo programa EICPs da UFRJ, doutorando em ciências sociais pela UNICAMP. É autor e/ou organizador de vários livros como: “*A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*” (ANNABLUME, 1998), “*Sociedade e Meio Ambiente: educação ambiental em debate*” (CORTEZ, 2000) e “*Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*” (CORTEZ, 2002).
9. **Suzana Machado Pádua.** Presidente e Coordenadora de Educação Ambiental do IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas. É mestre pela Universidade da Flórida, EUA. Organizadora do livro: “*Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*” (IPE, 1997).

Autores/instituições que não responderam à entrevista, enviando justificativa de sobrecarga de trabalho e falta de tempo:

10. **Alexandre de Gusmão Pedrini.** Biólogo, professor do Instituto de Biologia da UERJ.

11. **Beatriz Costa**. Educadora popular e assessora da ONG CAPINA - Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativas
12. **Carlos Rodrigues Brandão**. Antropólogo. Professor na UNICAMP e na Universidade Federal de Uberlândia.
13. **Carlos Walter Porto Gonçalves**. Geógrafo, professor da UFF.
14. **Enrique Leff**. Economista, coordenador da Rede de Formação Ambiental para a América Latina e o Caribe, do PNUMA.
15. **Javier Reyes Ruiz**. Integrante do Centro de Estudos Sociais - CESE. (enviou material sobre educação ambiental popular)
16. **Jean Pierre Leroy**. Diretor da FASE.
17. **Joaquín Esteva Peralta**. Último presidente da REPEC, integrante do Centro de Estudos Sociais - CESE (enviou material sobre educação ambiental popular)
18. **Ladislaw Dowbor**. Economista, professor da PUC-SP.
19. **Lutgardes Freire**. Pedagogo, integrante do Instituto Paulo Freire.
20. **Marcos Sorrentino**. Biólogo e pedagogo,. É ambientalista e professor da UNESP de Piracicaba.
21. **Rede Mulher de Educação**.

Autores/instituições que não se manifestaram à entrevista:

22. **Instituto Paulo Freire**.
23. **Marcos Arrudas**. Economista e educador. Presidente do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul – PACS.
24. **Moacir Gadotti**. Pedagogo, professor da USP e diretor do Instituto Paulo Freire.
25. **Moema Viezzer**. Socióloga e presidente da Rede Mulher de Educação.
26. **Nana Mininni Medina**. Consultora de Educação Ambiental do Ministério da Educação.
27. **Pedro Benjamin Garcia**. Educador Popular.
28. **Vilmar Berna**. Escritor. Jornalista, Jornal do Meio Ambiente, RJ.

**ANEXO B – QUESTÕES ENVIADAS PARAS AS ENTREVISTAS POR CORREIO
ELETRÔNICO**

1. O que seria uma Educação Ambiental Popular?
2. Por que haveria a necessidade de uma educação ambiental popular? Há de fato a necessidade da inclusão da categoria Popular “qualificando” a Educação Ambiental?
3. Com o que a educação ambiental popular se compromete? O que a diferencia de uma educação ambiental crítica? A educação ambiental crítica em algum momento também faz educação ambiental popular?
4. Falar em Educação ambiental popular seria o mesmo que falar em Educação Sócio-ambiental?
5. O que chamamos de educação ambiental popular, não seria uma educação ambiental crítica para as camadas populares?
6. Quais seriam os desafios colocados pelo espaço urbano a uma Educação Ambiental Popular, especificamente em bairros periféricos carentes?
7. Existe alguma diferença entre Educação Ambiental Popular X Educação Popular Ambiental? Quem trabalha com essas categorias no Brasil e no Mundo? (ex.: o Marcos Reigota fala em educação popular ambiental... a Isabel Carvalho fala em educação ambiental popular... o Ruiz fala em educação popular ambiental... o programa que pesquiso fala em educação ambiental popular...)
8. Que contribuições a categoria “popular” traz para o ambiental e a categoria “ambiental” traz para o popular, na EAP?
9. Toda vez que se fala em educação popular está implícito sempre a idéia do empoderamento das camadas populares? Com a EAP seria a mesma coisa?
10. Você conhece experiências desenvolvidas em educação ambiental popular? Onde e quem desenvolve? E autores ou publicações que falam do assunto?

ANEXO C – RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS DA REDE, PREFEITURA E MORADORES DA “REGIÃO DO TAQUARIL”.

MORADORES DO TAQUARIL OU ALTO VERA CRUZ:

1. **Alcides Pereira de Souza.** 2º grau. Profissão: vendedor. Presidente do Centro de Apoio Comunitário – CAC.
2. **Fernando Luiz Vieira.** Ensino Fundamental completo. Coordenador do Grupo de Casais e do Grupo Semear. Faz parte da Comissão do Centro de Apoio Comunitário – CAC. Morador do Alto Vera Cruz. Sócio da REDE, a partir de 2001.
3. **Maria Crisóstomo Ramos.** Casada, 3 filhos. Tem o 2º grau. Mora no Taquaril há 15 anos. Líder comunitária do Centro Comunitário Pró-construção e Desenvolvimento do Taquaril - CECOM-PCD-TECA. Foi Secretária no Fórum Popular Comunitário.
4. **Maria da Conceição Silva.** 7ª série. Moradora do Taquaril. Monitora de Agricultura Urbana. Coordena grupos de agricultura urbana no Taquaril (monitora comunitária). Conhecida por Mariinha.
5. **Natália Sampaio de Lima.** 2º grau. Agente comunitária de Saúde do Centro de Saúde Novo Horizonte. Integrante da ACECOL.
6. **Valdete da Silva Cordeiro.** 62 anos. Tem 2º ano primário, e está, atualmente, cursando a 5ª série no Programa de Alfabetização de Adultos. Presidente do Grupo de Pais do Recanto do Flamengo. Presidente da Ação Comunitária do Alto Vera Cruz.
7. **Valéria de Oliveira Gonçalves.** 4ª série. Doméstica. Integrante da ACECOL.

REDE DE INTERCÂMBIO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS:

8. **Carlos Eduardo Mazzeto Silva.** Agrônomo. Mestre em Geografia pela UFMG. Foi sócio da REDE desde sua fundação até o final de 1999.
9. **Daniela Almeida.** Bióloga. Técnica da REDE, desde abril de 1998.
10. **Edmar Guariento Gadelha.** Sociólogo, formado pela UFMG. Sócio da REDE, ex-secretário executivo da entidade, sendo um de seus fundadores.
11. **Jaqueline Evangelista Dias.** Agrônoma. Há nove anos trabalha com plantas medicinais. Secretária-executiva da REDE, mas tem atuação direta com a comunidade.

12. **Márcio César Gonçalves**. Sociólogo. Técnico superior da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, contratado em fevereiro de 2001. Exerce a função de coordenador de mobilização social do Programa CEVAE.
13. **Marcos Luiz da Cunha Jota**. Engenheiro Agrônomo. Ex- coordenador do Programa CEVAE e técnico da REDE desde agosto de 1995.

REPRESENTANTES DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

Secretaria de Abastecimento:

14. **Crispim Moreira**. Foi Secretário Municipal Adjunto de Abastecimento desde a sua criação até o ano de 1997. Sócio da Rede até junho de 1995.
15. **José Antônio Demétrio**. Técnico Agrícola, formado em 1995, pela Universidade Federal de Viçosa. Começou a trabalhar como estagiário na Secretaria Municipal de Abastecimento em 1995, quando iniciou os seus primeiros contatos com o CEVAE. Permanece até hoje nessa Secretaria.
16. **Moisés Machado**. Gerente de produção da Secretaria Municipal de Abastecimento.
17. **Rogério Colombine**. Secretário Municipal de Abastecimento desde o ano de 1998.
18. **Zoraia Bernadete Souza**. Economista. Funcionária da Secretaria Municipal de Abastecimento, pertencente à DIPAB, hoje, Gerência de Incentivo à Produção de Alimentos Básicos.

Secretaria de Meio ambiente:

19. **João Bosco Senra**. Foi Secretário Municipal de Meio Ambiente no período de janeiro de 1993 até fevereiro de 1996, quando saiu para concorrer a uma cadeira na Câmara Municipal de Belo Horizonte.
20. **José Antônio Monteiro Barbosa**. Administrador de empresas com especialização em gestão ambiental. Funcionário contratado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente em 05 de junho de 2000 e desde então é o coordenador administrativo do programa CEVAE.
21. **Marcílio Rezende Santos**. Bacharel e licenciado em Geografia. É funcionário da Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Foi diretor de desenvolvimento ambiental no período de julho de 1998 a dezembro de 2000, sendo responsável pelas diretrizes da política pedagógica do CEVAE e de sua administração.
22. **Maria Madalena de Barros Pimentel**. Assistente Social formada pela PUC/Minas e Urbanista formada pela UFMG. Foi assessora política da Secretaria Municipal de

Meio Ambiente entre os anos de 1993 e 1996, permanecendo no cargo durante o período em que José Bosco Senra ocupou o cargo de secretário municipal de meio ambiente.

23. **Paulo Maciel Júnior.** Atual Secretário Municipal de Meio Ambiente
24. **Sônia de Fátima Rabelo Coutinho.** Psicóloga. Especialista em administração de recursos humano e, também, em alfabetização e interdisciplinaridade. Funcionária contratada pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente para a coordenação pedagógica do Programa CEVAE.

**ANEXO D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MORADORES DA
“REGIÃO DO TAQUARIL”, SECRETÁRIOS E TÉCNICOS DA SMMA E DA SMAB,
COORDENADORES/TÉCNICOS DA REDE.**

1. CEVAE – processo de criação, implantação e funcionamento.
2. O que o programa representa para o poder público.
3. Parceria/relação: Prefeitura, REDE e Comunidade – conflitos, contradições, entraves, conquistas.
4. A educação ambiental no Programa CEVAE.
5. Entendimento dos envolvidos/instituições sobre o que seja educação ambiental.
6. A educação ambiental popular no CEVAE: porque EAP? Quando surge? Como surge? Como é trabalhada?
7. Metodologia de trabalho do CEVAE.
8. O papel do CEVAE no fortalecimento e na organização das comunidades e de grupos populares
9. Mudanças na vida das pessoas e da comunidade com o CEVAE.