

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JENIFFER DE SOUZA FARIA

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO: RETRATO DE
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Juiz de Fora
2014

JENIFFER DE SOUZA FARIA

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO: RETRATO DE
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora
2014

JENIFFER DE SOUZA FARIA

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO: RETRATO DE
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em ___/___/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Programa de Pós-graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Programa de Pós-graduação em Educação UFRRJ

Prof. Dr. Rubens Rodrigues
Programa de Pós-graduação em Educação, UFJF

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado, na hora certa, a oportunidade de vivenciar esta experiência no âmbito acadêmico, mas que influenciou todas as dimensões da minha vida para sempre.

Aos meus pais Gilka e Luiz por terem suportado as minhas ausências e silêncios.

Aos amig@s que cumpriram seu papel de conselheiros e animadores nos momentos que mais precisei. Em especial agradeço o apoio da Aline e Diana que acompanharam a distância minhas vitórias e angústias, os devaneios e os *insights*, os desvios e os encontros ao longo da minha trajetória, e Bruna pelas longas conversas sobre “vida de pós-graduanda”.

Ao meu orientador Vicente Paulo pela credibilidade e pistas, as quais tive que seguir para traçar o meu próprio destino.

As queridas Rachel Zacarias e Marcela Sobral pelas dicas, reflexões provocadas, cuidados e companhia, principalmente, nas viagens que fizemos.

A admirável professora Ana Arroz pelas confirmações e direcionamentos cruciais para a conclusão desta dissertação.

Aos professores Mauro Guimarães, Martha Tristão e Néri Olabariaga, a bolsista Andréia Ramos e funcionários de FURNAS, especialmente Bia e Ronaldo, pelos momentos de aprendizagem teórica e prática sobre Programas de Educação Ambiental no licenciamento.

Ao professor Rubens Rodrigues que, não por acaso, esteve presente em momentos marcantes da minha formação.

Ao Vicente Jr. (bolsista de IC) pela cooperação na produção dos relatórios e produção dos mapas utilizados neste trabalho.

As meninas: Julia, Karoll, Andreia, Michelle, Mahalia, Cíntia, Ana Paula, Camila e Janeth por terem atendido meu(s) pedido(s).

Aos membros do grupo de estudos HIMAGEAR/João XXIII/UFJF pelos momentos de reflexão, especialmente a coordenadora Rosângela Ferreira pelo apoio e oportunidades ao longo de quatro anos que culminaram na inserção no mestrado.

Aos membros do GEA-NEC (Grupo de Estudos em Educação Ambiental) pela escuta e possibilidade de diálogo. Especialmente a Aninha por ter sido o olho estrangeiro em um momento crucial na conclusão deste trabalho.

Ao Pároco e a funcionária responsável pela Casa de Cultura em Barra Longa pela acolhida de todos da equipe do PEA.

Aos moradores da comunidade do Barro Branco, Laje e Macaco pelas gentilezas e carinho com que me receberam em suas casas.

A Valéria Pereira pela amizade, apoio, incentivo, elogios e serviços prestados.

A Regina, um anjo que Deus enviou para aliviar minhas dores físicas e ajudar a manter meu equilíbrio.

[...] quem somos nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

RESUMO

Imersa em um Projeto de Pesquisa que propiciou processos educativos em Educação Ambiental, a presente pesquisa procurou compreender de que forma tais ações educativas tocaram os sujeitos envolvidos. Assim, tivemos como objetivo apontar os desafios e as possibilidades/potencialidades de um processo de construção metodológica para Programas de Educação Ambiental no licenciamento, a partir de um relato de experiência. As premissas teórico-metodológicas que embasaram a presente pesquisa pautam-se na perspectiva crítica, emancipatória de Educação Ambiental, atrelada ao seu desenvolvimento metodológico de forma participativa em Projetos e Programas executados no decorrer de um licenciamento ambiental. Ao utilizar como estratégia metodológica a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, ou seja, uma adaptação da etnografia quando o foco refere-se aos estudos dos processos educativos, pudemos observar, narrar e analisar alguns elementos os quais julgamos pertinentes na constituição da proposta metodológica que se pretende construir. Dentre os principais aspectos levantados, podemos apontar o tempo como principal desafio na implementação de um PEA. Apesar disso, inúmeras foram as possibilidades propiciadas como aprender, refletir, questionar, participar, conhecer a própria realidade, assim como descobrir potencialidades locais a relação que os sujeitos estabelecem com o lugar onde vivem e as lideranças locais organizadas e relacionadas a grupos religiosos. Tais aspectos se configuram como um forte aliado para compreender os motivos que levaram as pessoas a darem prosseguimento, ou não, ao movimento empreendido pelo PEA e comprovar em que medida as estratégias participativas são condizentes com a realidade dos sujeitos prioritários envolvidos e os objetivos de proposta emancipatória e crítica de Educação Ambiental implementada no decorrer de um licenciamento.

Palavras-Chave: Programa de Educação Ambiental. Licenciamento. Metodologia Participativa.

ABSTRACT

Immersed in a research project that provided education in environmental education processes, this research sought to understand how these educational activities have approached the subjects involved. So we had to point out the challenges and opportunities / potential of a methodological process of construction for Environmental Education Programs in licensing from an experience report. The theoretical and methodological premises that supported this research are guided in a critical perspective. Also, emancipatory Environmental Education is linked to its methodological development in a participatory manner in Projects and Programs implemented over an environmental license. By using the methodological strategy of ethnographic qualitative research style, it means an adaptation of ethnography when the focus refers to studies of educational processes. It was possible to observe and analyze some elements which is believed to be methodological relevant to this proposal. Among the main aspects pointed, it was identified at the time as the main challenge in implementing the EEP. However, many possibilities such as learning, reflecting, questioning, participating, and meeting reality itself were experienced. And even discovering local potential as the relationship that subjects have with the place where they live and organized local leaderships and related to religious groups. Such aspects are configured as a strong ally to understand the reasons which led people to continue or not the movement undertaken by the EEP. And also to demonstrate the extent to which a participatory approach is consistent with the reality of the people involved and the goals of emancipatory proposal and criticism of Environmental Education in implementing an EEP in licensing.

Key-Word: Environmental Education Program. License. Participatory Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Mapa dos municípios atingidos pela LT Ouro Preto Vitoria II | 26 |
| Figura 2 | Entrevista realizada com o Secretário de Meio ambiente e o Extensionista da EMATER de Uruânia..... | 28 |
| Figura 3 | Reunião realizada com a Secretaria de Educação de Ponte Nova..... | 28 |
| Figura 4 | de localização do município Barra Longa no estado de Minas Gerais..... | 30 |
| Figura 5 | Portal da Entrada de Barra Longa..... | 31 |
| Figura 6 | Rua principal de Barra Longa | 31 |
| Figura 7 | Praça de Barra Longa | 31 |
| Figura 8 | Igreja Matriz Católica de Barra Longa..... | 31 |
| Figura 9 | Localização da comunidade diretamente atingida pela LT Ouro Preto Vitória II.... | 34 |
| Figura 10 | 1º contato com a comunidade do Barro Branco | 35 |
| Figura 11 | Estrada de Acesso ao Barro Branco: vista da Torre de Transmissão de Energia..... | 36 |
| Figura 12 | Estrada de Acesso ao Barro Branco: vista da Torre de Transmissão de Energia..... | 36 |
| Figura 13 | Igreja Matriz Católica na comunidade do Barro Branco..... | 36 |
| Figura 14 | Igreja Matriz Católica na comunidade do Barro Branco..... | 36 |
| Figura 15 | Encontro Comunitário em Barro Branco: Diagnóstico Participativo | 83 |
| Figura 16 | Encontro Comunitário em Barro Branco: Diagnóstico Participativo | 83 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Quantitativo das participações nos encontros..... | 98 |
| Quadro 2 | Afinidade religiosa dos entrevistados..... | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANEEL | Agência Nacional de Energia Elétrica. |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| CONAMA | Conselho Nacional do Meio Ambiente |
| DP | Diagnóstico Participativo |
| EA | Educação Ambiental |
| EIA | Estudo de Impacto Ambiental |
| IBAMA | Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis |
| IN | Instrução Normativa |
| P&D | Pesquisa e Desenvolvimento |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEA | Programa de Educação Ambiental |
| PNEA | Política Nacional de Educação Ambiental |
| RIMA | Relatório de Impacto Ambiental |
| SEME | Secretaria Especial de Meio Ambiente |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| | FIOS E FATOS DE UMA TRAJETÓRIA: UM TRANSITAR NA E PELA HISTÓRIA DE UMA PEDAGOGA..... | 13 |
| 2 | A EDUCAÇÃO COMO FIO CONDUTOR DA PESQUISA..... | 16 |
| 3 | DESVELANDO OS PRECEDENTES DA PESQUISA..... | 23 |
| 3.1 | UM PROJETO COMO LÓCUS DE PESQUISA..... | 23 |
| 3.2 | APRESENTAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA..... | 29 |
| 4 | REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LUZES SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO..... | 39 |
| 4.1 | TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 39 |
| 4.2 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA DIMENSÃO DA GESTÃO PÚBLICA..... | 43 |
| 4.2.1 | <i>Implicações da Educação no licenciamento ambiental no contexto da Gestão Pública brasileira.....</i> | 47 |
| 5 | ESTRATÉGIA METODOLÓGICA..... | 56 |
| 5.1 | CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA... | 57 |
| 5.2 | INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS..... | 61 |
| 5.3 | SUJEITOS DA PESQUISA..... | 62 |
| 6 | NARRATIVAS REFLEXIVAS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS: OLHAR DO PESQUISADOR..... | 65 |
| 6.1 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 66 |
| 6.1.1 | <i>Descobertas: (des)construindo conceitos.....</i> | 66 |
| 6.1.2 | <i>Possibilidades de atuação: enfrentando problemas.....</i> | 72 |
| 6.2 | OUTRAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS PERTINENTES..... | 78 |
| 6.2.1 | <i>Movimentos empreendidos no diagnóstico participativo: “olhar para o nosso lugar”....</i> | 78 |
| 6.2.2 | <i>A prática do diálogo e o ato de assumir compromissos: “pensar e agir juntos!”.....</i> | 85 |
| 6.2.3 | <i>Uma experiência de formação: redescobertas a partir da organização.....</i> | 88 |
| 7 | APONTAMENTOS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO PEA-BARRA LOGA NA COMUNIDADE DO BARRO BRANCO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS..... | 96 |
| 7.1 | RELAÇÕES COM O LUGAR..... | 97 |
| 7.2 | IMPRESSÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS | 106 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.2.1 | <i>Estratégias de mobilização e expectativas para os encontros.....</i> | 106 |
| 7.2.2 | <i>Considerações sobre as atividades propostas.....</i> | 107 |
| 7.2.3 | <i>Olhares sobre si e o outro no processo de continuidade ou descontinuidade na participação.....</i> | 109 |
| 7.3 | REFLEXÕES E REFLEXOS PROVOCADOS PELO PROJETO..... | 116 |
| 8 | OLHAR PARA O TODO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROCESSO..... | 119 |
| | REFERÊNCIAS..... | 124 |
| | ANEXOS..... | 128 |

FIOS E FATOS DE UMA TRAJETÓRIA: UM TRANSITAR NA E PELA HISTÓRIA DE UMA PEDAGOGA

Sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.

Paulo Freire

As palavras de Paulo Freire (1996), citadas na epígrafe, inspiram escolhas e fazeres acadêmicos e profissionais, desde o fim da graduação em Pedagogia. Após esta importante etapa de formação, a palavra de ordem, portanto, foi “responsabilidade”, com a Educação. À primeira vista, pode parecer uma constatação endurecida, pouco prazerosa, no entanto foi como o curso interpelou minha trajetória, guiando escolhas que compõem um destino de forma responsável, em diálogo com questionamentos, leituras, reflexões e fatos que ora atravessam esta história.

Diante disso, esta dissertação inicia-se trazendo à tona fatos, memórias, vivências, experiências e incertezas para construir outra história, que deixe transparecer um pouco sobre o percurso empreendido, desde a minha formação inicial até o encontro com a Educação Ambiental, a partir de alguns acontecimentos marcantes, e que dão sentido para a construção da pesquisa que proponho.

Tenho o intuito de estabelecer *a priori* não um começo real, um marco zero, mas um começo inventado, a partir de recortes no tempo. O primeiro acontecimento representa um momento vivido ainda, durante a formação inicial, em que, envolvida num estágio extracurricular, tive a oportunidade de aprender e ensinar, bem como de perceber que a Educação está para além do espaço escolar. Ela é responsabilidade de todos, independentemente do lugar em que aconteça; é um direito, um bem, uma possibilidade de prover a transformação social, de desenvolver o senso crítico, a autonomia, instigar participação ativa, dentre outros aspectos que dialogam com uma concepção de Educação emancipatória.

Nesse contexto, foi possível perceber, por meio da prática, indo a campo, a utilidade e importância do trabalho pedagógico em outros ambientes e esta verificação sustentou a elaboração de um estudo monográfico sobre as possibilidades de atuação do Pedagogo em diferentes campos do saber de forma abrangente e flexível.¹

¹ Sobre isso, ver Faria (2009).

A busca incessante do Ser² humano impelido pelo sentimento de incompletude epistemológica atravessou-me nesse percurso e foi o momento em que pude perceber que o encontro com a pesquisa colocou-se de forma mais veemente. Nesse sentido, adentrei no caminho da pesquisa e, de acordo com Nosella (2000, p. 3 apud TEZANI, 2004, p. 2) aos poucos percebi que “o caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”, quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado.”

Assim, descobri a afinidade com este viés imbricado nas possibilidades de atuação do Pedagogo. Para dar prosseguimento e aprofundar nos desvios da pesquisa, no ano seguinte da conclusão da graduação, fui convidada para participar de um projeto cujo tema pautava-se na possibilidade de refletir sobre a formação do sujeito leitor no processo de alfabetização. Mais uma vez, a prática, a vivência, a experiência e a essência, atreladas a aportes teóricos, instigaram-me a compreender os desafios do ato de alfabetizar e fizeram-me olhar para o cotidiano de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, sob outro ângulo: o das possibilidades.

Um ano marcado por muitos acontecimentos, aparentemente isolados, desafiadores, reflexivos, que culminaram em produções acadêmicas de divulgação dos resultados parciais e finais obtidos, mas, sobretudo de formação permanente (FREIRE, 1996), que, seguidamente, não parou de influenciar nas escolhas pessoais e profissionais. Estar envolvida com a pesquisa passou a ser algo intrínseco ao meu cotidiano, quase natural. Paralelo ao movimento da pesquisa citado acima, outras experiências de Pesquisa e estudo³ somaram-se.

Após a aprovação na seleção do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, eis que um novo acontecimento atravessou a caminhada e se traduz no encontro com a Educação Ambiental. Envolvida pela multiplicidade de elementos que uma pesquisa abarca, atentei para o fato de que este encontro enriqueceria minhas vivências e experiências, ou seja, a minha visão de mundo, mesmo sem saber ao certo o que estava por vir. Com este desafio posto, foi necessário refletir sobre todo o percurso empreendido até aquele momento, para tentar estabelecer novos diálogos, frente às possibilidades de pesquisa.

² A escolha pelo uso da letra maiúscula decorre da ênfase à singularidade que abriga o ser humano. (RICOEUR, 1989).

³ Frente à tentativa de estabelecer diálogos entre as reflexões dos grupos de estudos nos quais estava inserida, produzi alguns trabalhos sobre o ensino de História e Geografia nos anos iniciais articulado à literatura infantil, bem como elaborei um projeto de pesquisa, o qual pretendia investigar os desafios que emanam do ato de educar para a compreensão desses campos de saber por meio da observação do cotidiano, das práticas pedagógicas, concomitantemente ao movimento de escuta em grupos de discussão, para compreender quais sentidos são atribuídos pelos professores ao ensino destas disciplinas.

Este novo caminho constituiu-se pela inserção em um Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento – P&D - que teve por objetivo construir uma metodologia para Programas de Educação Ambiental no licenciamento, de forma participativa. A partir da imersão nesse contexto, pretendia continuar trilhando minha trajetória, com base nas minhas vivências e experiências, atreladas a aportes teóricos desse campo de saber, para construir uma questão que contribuiria para a minha formação e a dos sujeitos envolvidos num devir, de forma responsável.

Diante do exposto é possível constatar que todos os acontecimentos relatados permitiram-me navegar em mares desconhecidos, em busca de experiências desafiadoras e comprometidas com a Educação, de forma que ela pudesse ser sentida, vivenciada, saboreada de uma forma outra, sem barreiras, sem forma pré-determinada, sem regras pré-estabelecidas (para além do âmbito escolar), mas, sim, com base naquilo que os sujeitos, o momento, o lugar e o objetivo a ser alcançado demandavam, ou seja, um ir e vir de conhecimento sem fim.

Na perspectiva de realizar uma breve apresentação, retomo as palavras de Freire (1996). Uma vez consciente da minha responsabilidade com a Educação e da constituição do meu próprio destino enquanto Pedagoga, aluna, bolsista, pesquisadora e de outros perfis, preparo-me para vivenciar e propiciar encontros entre saberes que se insinuam, num território escolhido para ser a matéria prima de uma construção intelectual. Dessa forma, não é o passado, mas o presente que conduz os fatos, revitalizando o passado no hoje (VASCONCELLOS, et al. 2009).

A seguir, apresento os elementos norteadores para a compreensão do que esta investigação se propõe.

2 A EDUCAÇÃO COMO FIO CONDUTOR DA PESQUISA

[...] não existe coisa mais importante que educar. Pela educação o indivíduo se torna mais apto para viver: aprende a pensar e a resolver os problemas práticos da vida. Pela educação ele se torna mais sensível e mais rico interiormente, o que faz dele uma pessoa mais bonita, mais feliz e mais capaz de conviver com os outros.

Rubem Alves

As palavras de Rubem Alves⁴ traduzem a inspiração para a investigação que este projeto propõe: pensar sobre as potencialidades do ato de educar – o qual pode tornar a si e ao outro sensível, mais bonito, feliz, tolerante, reflexivo, autônomo, crítico, prático, solidário, engajado, dentre outros inúmeros aspectos positivos na constituição de um Ser.

Diante disso, o fio que amarra as vivências e experiências, desde a graduação em Pedagogia, até o encontro com a Educação Ambiental (EA)⁵, traduz-se pela conscientização sobre a importância e o compromisso com a Educação não escolarizada, que tem como essência a emancipação humana - compreender e atuar para transformar o mundo – por meio da valorização das potencialidades das pessoas e do lugar onde vivem.

Aprofundando nessas ideias, o meu conhecimento acerca do que a Educação Ambiental (EA) propõe agregou-se aos interesses e concepções em relação à base de conhecimentos que eu já tinha, no que dizia respeito à Educação. Portanto, hoje posso afirmar que o encontro com a EA deu continuidade ao processo formativo ampliador da minha visão de mundo. Além disso, a inserção como bolsista/pesquisadora/colaboradora de um Projeto de Intervenção relacionado à Educação Ambiental, colocou-se como uma outra oportunidade de vivenciar, na prática, a educação, para além do espaço escolar, e perceber outras possibilidades de atuação do Pedagogo. Esta constatação, de certa forma, dá continuidade a um processo que já havia se iniciado na graduação com a produção do trabalho conclusivo do curso.

A partir dessas relações, dos estudos feitos no primeiro ano do mestrado em torno da perspectiva crítica e emancipatória da EA, principalmente aquela empreendida em Programas de Educação Ambiental no licenciamento, e da participação no projeto de Pesquisa e

⁴ A epígrafe é um fragmento do texto “O Educador”, de Rubem Alves.

⁵ O tributo ambiental na tradição da educação ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012a). Diretrizes curriculares nacionais para a EA.

Desenvolvimento “Educação Ambiental no processo de licenciamento: construção metodológica”⁶, pude perceber que o adjetivo ambiental, reitera a essência da Educação a qual conhecia e defendia, uma vez que a expressão Educação Ambiental permeia nossas vidas, ações, formações e mobilizações, constituindo-se como um processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento, “na defesa de direitos humanos, qualidade de vida para todos, justiça socioambiental e construção de sociedades sustentáveis.” (FANK, 2007, s/p)

Aprofundando os estudos em torno da temática ambiental, pude compreender também que a Educação nesse âmbito possui especificidades e comporta uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. De acordo com Layrargues e Lima (2011, p. 3),

essa diversidade de grupos e forças disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente.

Nesse sentido, Bourdieu (2001 e 2004 apud LAYRARGUES; LIMA 2011, p.2) concebe a Educação Ambiental como um Campo Social, ou seja, como um espaço plural,

relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, de representações, de formas de perceber e classificar a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos, grupos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e de concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam.

Frente a este conhecimento, faz-se necessário elencar alguns pontos relevantes instituídos ao longo do meu percurso formativo, os quais contribuíram para alicerçar as especificidades do meu campo teórico. O primeiro trata da necessidade de desmistificar o conceito de Educação Ambiental por trás de determinadas ações, práticas pedagógicas e sociais, estratégias de marketing e, até mesmo de visões de mundo (LAYRARGUES; LIMA 2011); o segundo refere-se à prática contemporânea da Educação Ambiental, que se coloca de forma flexível - formal e não formal⁷ - atravessando os desafios do cotidiano, convidando-nos a expandir, incluir, estabelecer diálogos, estimular a capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido. Esta constatação toca na possibilidade de sermos instigados, a partir da comprovação de problemas, a reelaborar

⁶ Tal projeto será apresentado mais detalhadamente no próximo capítulo.

⁷ Libâneo (2005) faz referências às tais práticas educativas, designando os seguintes conceitos. “A *educação não-formal* seria realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistêmica” (p.31).

uma nova agenda que considere o desenvolvimento para além do crescimento econômico. [...] essa nova agenda precisa também levar em conta a evolução das sociedades e as limitações dos antigos projetos desenvolvimentistas, ou seja, deve se ater a princípios como o aprofundamento da democracia – com a participação da sociedade na definição e execução das políticas públicas –, a expansão das liberdades dos cidadãos, a redução das desigualdades e a garantia de manutenção dos recursos naturais. (DINIZ, 2010, apud ANTUNES; CONTI, 2012, p. 78)

Sobre esta possibilidade de reduzir as desigualdades e garantir a manutenção dos recursos apontada por Antunes e Conti (2012), vale ressaltar que a Educação Ambiental coloca-se como uma ferramenta da gestão pública diante dos conflitos, como, por exemplo, no processo de licenciamento. Assim, tocamos em um terceiro ponto, referente às ações educativas instituídas em Programas de Educação Ambiental, decorrentes desse processo.

Tais ações são pautadas em uma série de compromissos com as partes envolvidas e, portanto, faz com que a Educação desenvolvida nesse âmbito possua algumas especificidades no decorrer de sua execução. Uma dessas especificidades diz que compete à Educação Ambiental no licenciamento a ação educativa não formal. Esta é desenvolvida no interior de um Programa de Educação Ambiental – PEA⁸.

Antes de avançarmos, vale ressaltar que há documentos de referência que orientam as ações em EA nesse âmbito. Uma delas é a Instrução Normativa 02/2012⁹ (BRASIL, 2012b). Este documento ressalta que a ação educativa em um PEA deve atender os sujeitos prioritários, ou seja, grupos sociais diretamente atingidos por um empreendimento licenciado e que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Estabelecidos estes pontos relevantes que fundamentam uma Educação Ambiental Crítica, emancipatória, transformadora, procurei, neste contexto, estabelecer um recorte no amplo quadro de possibilidades que a inserção como pesquisadora em um Projeto de Pesquisa abrange.

Ao considerar que o projeto no qual estava inserida corresponde a um contexto de aprendizagem, e que propicia processos formativos/educativos permanentes (FREIRE, 1996), vislumbrei a possibilidade de propor uma investigação que nos permitisse compreender de que forma as ações educativas propiciadas pelo Projeto de intervenção (P&D Educação Ambiental no licenciamento: construção metodológica) tocou os sujeitos envolvidos no processo. Assim, pretendo apontar os meandros de um processo de construção metodológica

⁸ O quarto capítulo é composto por uma reflexão teórica e metodológica sobre a Educação Ambiental, o qual tem por objetivo explicitar concepções, diretrizes e especificidades deste campo.

⁹ A Instrução Normativa 02/2012 refere-se a um instrumento legal de orientação e regulação técnica para programas de educação ambiental no âmbito do licenciamento federal, ou seja, emitidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA.

para Programas de Educação Ambiental no licenciamento, a partir de um relato de experiência, ao tomar as atividades empíricas de EA promovidas a partir do desenvolvimento do projeto de intervenção promovida na comunidade do Barro Branco (distrito pertencente ao município de Barra Longa, MG) no decorrer de 2013.¹⁰

Parto da premissa de que uma prática educativa ambiental participativa e crítica pode contribuir de forma significativa para a emancipação do sujeito e para a transformação social. Tais consequências são previstas pela Instrução Normativa 02/2012 do IBAMA em um PEA no licenciamento, e discutidas por Guimarães (2004), Quintas (2004, 2009a, 2009b) e Loureiro (2009). Portanto, temos como objetivo geral a pretensão de relatar e refletir sobre os acontecimentos relativos à proposta metodológica de Educação Ambiental implementada no decorrer das ações instituídas pela equipe responsável pelo PEA para sujeitos/grupos prioritários.

De forma mais específica, pretende-se observar, levantar, narrar e analisar os desafios e as possibilidades/potencialidades dos processos educativos instituídos no decorrer da construção metodológica com base nos significados atribuídos pelo pesquisador e dos demais sujeitos envolvidos.

A meu ver, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de confirmar se, e como, as práticas educativas (não formais), bem como metodologias participativas na implementação de um Programa de Educação Ambiental (PEA), podem contribuir para o (re)aprender, (re)conhecer, (re)nascem, impulsionando novos valores, sonhos e comportamentos de uma comunidade, uma vez que tais práticas nascem, a partir da sua necessidade e de seus problemas reais, em diálogo com o cotidiano, na tentativa de propiciar, ou pelo menos ampliar, uma leitura crítica do mundo. (FREIRE, 1996).

A partir do exposto, destaco a relevância dessa investigação, à medida que vislumbrar uma possibilidade para revelar uma abertura, um caminho outro, potente para a transformação social, por meio de práticas educativas não formais – com base numa perspectiva crítica e emancipatória de EA – atrelada ao seu desenvolvimento metodológico, de forma participativa, em Programas de Educação Ambiental, principalmente para os sujeitos mais injustiçados na esfera socioambiental.

Acredito que, ao estarmos atentos aos processos educativos, às ações, às reflexões, às colocações dos sujeitos envolvidos, à melhora, ou não, dos problemas de uma determinada comunidade, podemos esperar reafirmação dos princípios freirianos para a Educação, e

¹⁰ No próximo capítulo será detalhadamente explicitado do que se trata tal projeto de intervenção denominado PEA-Barra Longa.

mostrar que, a partir do diálogo, da participação social, da valorização da cultura e dos valores, é possível instituir uma aprendizagem crítica e emancipatória, frente aos problemas socioambientais experienciados, a partir da implementação de Programas de Educação Ambiental no licenciamento.

Portanto, saliento a importância social e educativa imbricada nos processos desenvolvidos pelos PEA em comunidades vulneráveis como uma possibilidade de instruir, valorizar os saberes e fazeres locais, dar visibilidade, incentivar formas de organização e autonomia dos sujeitos, desfragmentar territórios e ações individuais em prol de um ambiente que é comum.

A partir desse recorte investigativo, para alcançar os objetivos propostos, optei pela abordagem do tipo etnográfico, como um possível caminho metodológico, para narrar as observações e analisar as experiências vivenciadas no decorrer da implementação do PEA em Barra Longa, no que tange às efetivas ações educativas, junto aos grupos prioritários diagnosticados e sugeridos como prioritários no trabalho, à medida que

a etnografia é uma metodologia propícia para descobrir a maneira de viver e as experiências das pessoas - a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações. Esta perspectiva permite apreender o fenômeno humano na sua totalidade. (LIMA et al, 1996, p. 27).

Dessa forma, ao analisar os processos educativos pelos quais um grupo passa, temos a pretensão de “expressar em palavras, acontecimentos, comportamentos, processos sociais e contextos com vivências e experiências dos sujeitos” (OLIVEIRA; GOMES, 2005), descrevendo possíveis mudanças nos modos de ver, ouvir, falar, pensar e agir no mundo, o que, a nosso ver, constitui-se como objeto de estudo apropriado para esta abordagem.

No contexto, esta metodologia coloca-se como uma possibilidade de romper com modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social apreendendo a realidade sob o viés social, da vida diária, buscando descrever significados que emergem das relações que se estabelecem. Ou seja, não pretendemos nos ater aos erros e acertos, verdades e mentiras, mas, sim, aprender, com o que se constituiu de significativo no âmbito das ações educativas ambientais empreendidas pelo PEA.

Desse modo, o trabalho de campo pauta-se sobre uma pesquisa qualitativa, que pretende apontar caminhos investigativos, a partir da análise de documentos¹¹ sobre a localidade, bem como a de outros, produzidos pelo projeto de intervenção PEA - Barra Longa

¹¹ De acordo com Oliveira e Gomes (2005, p. 2) “os documentos são importantes para contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas, sendo, também um instrumento essencial na triangulação dos dados”.

(relatos diários, relatórios trimestrais, entrevistas, vídeo gravações), acompanhamento das ações educativas por meio da observação participante¹² e entrevistas semiestruturadas com sujeitos que, de alguma forma, destacaram-se no processo.

Por meio desses instrumentos, acredito ser possível constituirmos uma base sólida para desdobrar a questão de investigação, a qual foi estabelecida no processo de desenvolvimento da construção metodológica, atrelado às vivências e experiências, durante o desenvolvimento do projeto de intervenção. Processo que se deu pelos diálogos estabelecidos, pelos saberes produzidos e compartilhados entre pesquisadores, produtores e construtores de conhecimento, parceiros, que vivenciam uma determinada realidade socioambiental, buscando identificar, compreender, criar e propor, junto, soluções mais adequadas ao enfrentamento coletivo dos problemas ambientais (TOZONI-REIS, 2005).

Após esta breve contextualização sobre o fio que conduz as reflexões e ações da pesquisa que proponho neste projeto - desde a delimitação do campo de atuação, dos sujeitos e de algumas informações chave – esta proposta revela, no próximo capítulo, os precedentes dessa pesquisa, ou seja, o Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento, bem como o município que foi o *locus* da investigação.

No capítulo quatro, apresento as bases teóricas e metodológicas relacionadas à Educação Ambiental utilizadas como referência no planejamento das ações relacionadas ao Projeto de intervenção. Neste momento, elucido as diferentes tendências em EA, a relação com a gestão pública e especificidades, no que se refere ao licenciamento.

Em seguida, no capítulo cinco, apresento a estratégia metodológica, os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

No capítulo seis, como desdobramento das observações participantes, são narrados alguns momentos importantes instituídos desde o início dos processos formativos/educativos, como uma possibilidade de análise dos desafios e potencialidades da construção metodológica, a partir dos acontecimentos e das colocações dos sujeitos envolvidos. Em seguida, coube a elaboração de um capítulo, a partir da análise das entrevistas realizadas com oito sujeitos que, de alguma forma, participaram e se destacaram nos processos educativos instituídos pelo PEA – Barra Longa na comunidade do Barro Branco.

¹² Além de ser um membro da equipe proponente do PEA em Barra Longa, coloco-me no contexto da pesquisa como sujeito observador das atividades e das pessoas, a partir do estabelecimento de um foco, atingindo-o e sendo atingida pelos acontecimentos. “Nesse sentido, com base nos seus próprios talentos, criatividade, e habilidades pessoais, [...] parece que um caminho assertivo é [...] compreender o contexto sócio-histórico de forma mais ampla, compartilhar com pessoas experientes e finalmente dialogar com diferentes áreas do conhecimento” (OLIVEIRA; GOMES, 2005, p.2)

Finalmente, apresento algumas considerações sobre todo o processo empreendido. Apesar de todos os desafios enfrentados, as possibilidades/potencialidades se destacam, uma vez que defendo na implementação de um PEA por meio de metodologias participativas a constituição de um caminho mais humano, legítimo e gratificante, para instigar a ação coletiva, promover o diálogo, iniciar o processo de empoderamento e alcançar a emancipação dos grupos e/ou sujeitos em situação de vulnerabilidade socioambiental. Afinal, o processo dá-se a partir de problemas reais, promove a valorização dos saberes locais, além da partilha de conhecimento, escuta, e possibilidade de formulação de alternativas.

3 DESVELANDO OS PRECEDENTES DA PESQUISA

A educação ambiental é presente e dinâmica, como um fiar e desfiar num ato contínuo, pois permeia as nossas vidas, ações, formações e mobilizações, na defesa de direitos humanos, qualidade de vida para todas e todos, justiça socioambiental e construção de sociedades sustentáveis.

Fank

Depois de descrever alguns acontecimentos que marcaram a minha trajetória até o encontro com a Educação Ambiental, além de apresentar os principais elementos que delimitam esta pesquisa, prossigo, procurando dar forma e utilidade ao novo campo epistemológico que se somou às minhas vivências e experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. Em diálogo com as palavras de Fank (2007), a Educação Ambiental interpelou minha vida, ações e formação, por meio da participação em um Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento.

A participação nesse projeto inicialmente me permitiu visualizar inúmeras possibilidades de pesquisa, todavia mais adiante seria preciso puxar apenas um fio. Portanto, antes de defini-lo e uni-lo à minha história, faz-se necessário desvelar os movimentos empreendidos na proposta deste projeto, explicitados adiante.

3.1 UM PROJETO COMO *LÓCUS* DA PESQUISA

Conforme citado no capítulo anterior, há uma exigência legal em todo processo de licenciamento ambiental que prevê a execução de um Programa de Educação Ambiental – PEA “em cumprimento às medidas mitigadoras ou compensatórias como condicionante das licenças concedidas ou nos processos de regularização.” (BRASIL, 2012b, p. 1). Tal implementação demanda atenção redobrada e diálogo com Instruções Normativas, como, por exemplo, a nº 02/2012, divulgada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) que passa a “orientar e regular a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos de educação ambiental a serem apresentados pelo empreendedor no âmbito do licenciamento ambiental federal” (BRASIL, 2012b, p.1).

Nesse contexto, ressalto que pode haver diferentes tendências de Educação Ambiental¹³ empregadas nas ações educativas empreendidas no licenciamento, as quais são definidas à luz de perspectivas teóricas. Atrelado a isso, de acordo com Loureiro (s/a), podemos constatar que há especificidades no papel da Educação Ambiental nesse processo, tendo em vista que o licenciamento

é um instrumento da gestão ambiental pública que não se esgota nos mecanismos de comando e controle, monitoramento, controle social etc., com vistas a garantir o ambiente como dominialidade pública e o acesso minimamente justo ao que é socialmente produzido. Por isso, suas medidas envolvem compensação ambiental (quando há dano direto ocasionado pela atividade licenciada) e mitigação (quando da identificação de impactos difusos que precisam ser prevenidos ou reduzidos enquanto houver atividade licenciada). Portanto, suas condicionantes, entre as quais a educação ambiental, visam mitigar os efeitos dos processos econômicos licenciados e assegurar direitos, por meio de ações complexas que envolvem identificação de impactos e seus nexos com a reprodução social dos modos de vida de grupos e atores sociais diversos. (LOUREIRO, s/a, p.4)

A partir desse conhecimento em diálogo com a(s) Normativa(s) e outros teóricos, Olabbarriaga (2011, s/p) publica um ensaio sobre “referenciais teóricos e práticos que convergem para o desenvolvimento de uma metodologia com princípios e parâmetros que sustente a construção de indicadores socioambientais para avaliação, em programas e projetos de Educação Ambiental (EA).” Desse modo, a autora nos alerta para a necessidade de “superar as concepções reducionistas, fragmentárias e estáticas que comumente estruturam os instrumentos avaliativos e que ignoram a complexidade resultante da dinâmica socioambiental.” (OLABARRIAGA, 2011, s/p).

Nesse contexto, percebemos que a elaboração de uma metodologia estratégica voltada à coordenação de ações relacionadas à Educação Ambiental no processo de licenciamento requer definir, por meio de um plano de trabalho, não só diretrizes teóricas, mas, também, procedimentos metodológicos e parâmetros de avaliação e monitoramento, “a ser implantado para a população atingida pelo empreendimento, notadamente a comunidade escolar, as lideranças, sindicatos, associações de moradores, instituições religiosas, secretarias de meio ambiente e ação social, etc.” (CADERNO METODOLÓGICO 2009), de modo a garantir o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos pelas empresas executoras.

Frente a esta preocupação metodológica com a Educação Ambiental realizada em Programas no licenciamento, a empresa FURNAS¹⁴ em parceria com a Universidade Federal

¹³ Tais tendências serão apresentadas no próximo capítulo.

¹⁴ A Eletrobrás Furnas é uma empresa de geração e transmissão de energia, de economia mista, subsidiária da Centrais Elétricas Brasileiras S.A. - Eletrobrás, vinculada ao Ministério de Minas e Energia. Fonte: <http://www.furnas.com.br/frmEMQuemSomos.aspx>.

Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) dialogou com o objetivo de elaborar uma proposta de pesquisa. Ao buscar financiamento, submeteram o projeto, de acordo com o Edital 0394-0907/2010 da Agência Nacional de Energia Elétrica – ANEEL em 2010¹⁵.

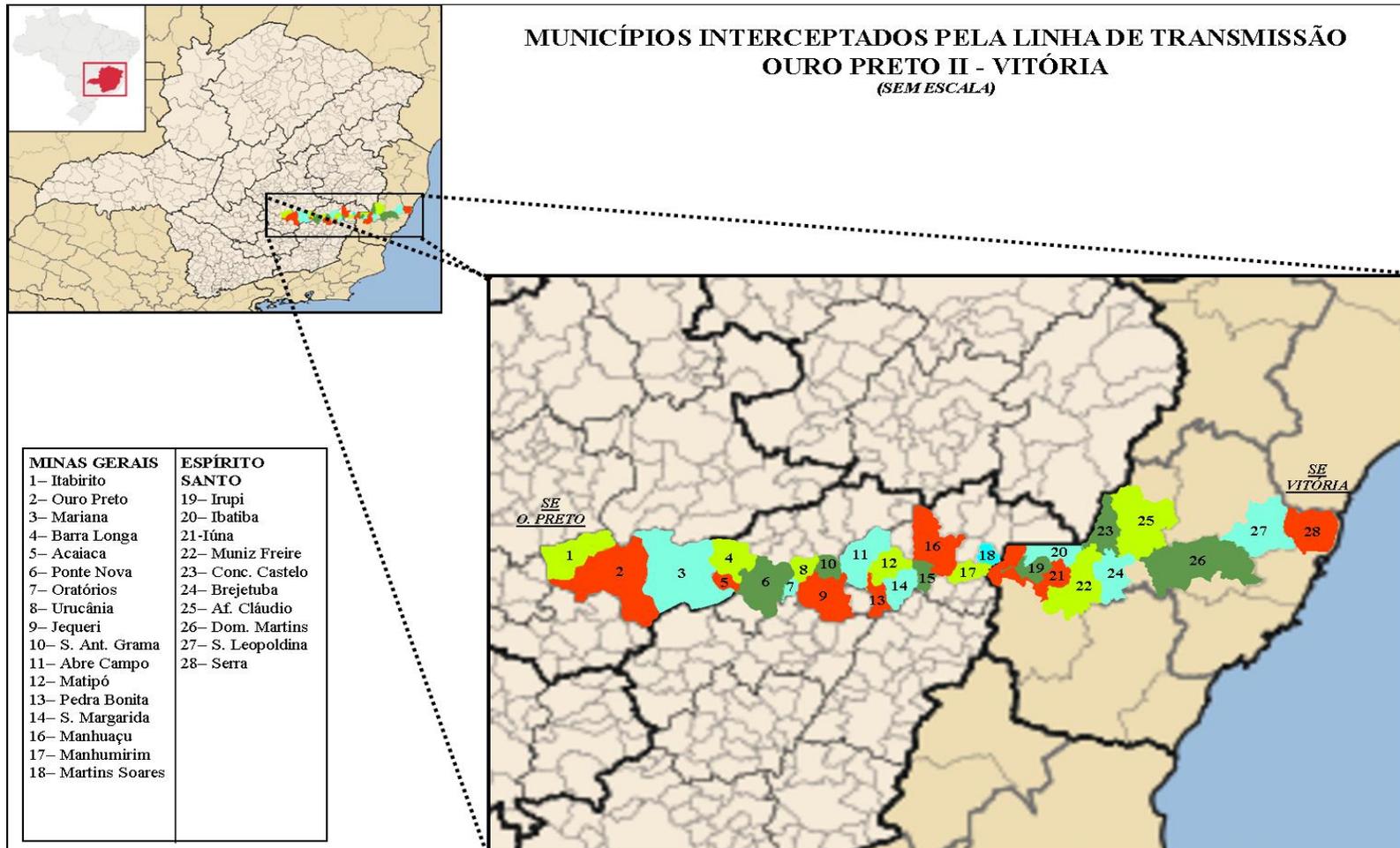
O projeto de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) intitulado “Educação Ambiental no licenciamento: construção metodológica” foi aprovado no final de 2011 e tem como principal objetivo construir uma metodologia direcionada à implantação e avaliação de projetos de Educação Ambiental no processo de licenciamento em comunidades impactadas por empreendimentos de transmissão de energia. Além deste, pretende estabelecer a sistematização de parâmetros de avaliação e monitoramento eficazes, tendo como referência a empresa FURNAS. Toda a proposta foi dividida em três fases previstas para serem executadas em trinta e seis meses.

Para alcançar tal objetivo, seria preciso vivenciar uma experiência de implementação de Programas de Educação Ambiental no licenciamento. Assim, o proponente do Projeto, bem como seus colaboradores e funcionários de FURNAS, escolheram realizar atividades empíricas de Educação Ambiental que pudessem validar a proposta metodológica de EA no licenciamento no trecho em que a Linha de Transmissão (LT) Ouro Preto Vitória II foi instalada em meados de 2005. De acordo com os proponentes do projeto, a realização dessa nova pesquisa em municípios atingidos por esta linha justifica-se por dois motivos. O primeiro decorre do fato de a linha já ter sido licenciada e o segundo, pelo parecer positivo da empresa FURNAS, em relação ao PEA, desenvolvido à época. Tal ação prevista pelo P&D permitiria um estudo comparativo e sistematizado entre o que foi e o que seria desenvolvido para construir uma proposta metodológica de Educação Ambiental significativa a ser implementada em todos os próximos programas desenvolvidos no decorrer das instalações das Linhas de Transmissão de energia pela empresa.

A seguir, é possível visualizar os municípios que a LT em pauta atinge.

¹⁵ Um projeto gerenciado por Beatriz Rodrigues (DEA.E) em parceria com a UFRRJ, representada pelo professor Mauro Guimarães. Para saber mais sobre o “Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento – P&D – Educação Ambiental no processo de licenciamento: construção metodológica P&D, ver o anexo A.

Figura 1 - Mapa dos municípios atingidos pela LT Ouro Preto Vitoria II



Fonte: Arquivo do autor

Conforme podemos observar no mapa, esta linha incide sobre vinte e oito municípios, os quais foram divididos em três trechos pelo Projeto de Intervenção. A ideia era a de que cada trecho fosse coordenado por um professor ligado a uma Universidade. Além do coordenador, estava prevista a composição de uma equipe de apoio, composta por um mestrando(a) e um bolsista de Iniciação Científica, no primeiro ano de implementação da proposta (2012), e pelo mesmo mestrando(a), um bolsista de especialização e um oficinairo¹⁶, no segundo ano (2013). O trecho I ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁷.

Em Janeiro de 2012, todos os coordenadores visitaram os municípios do seu trecho para levantar informações gerais que permitissem, por meio de critérios¹⁸, definir apenas quatro municípios por trecho. Nessa primeira seletiva, os municípios selecionados foram: Mariana, Barra Longa, Ponte Nova e Urucânia para o Trecho I, Matipó, Manhuaçu, Manhumirim e Iúna para o Trecho II e Brejetuba, Conceição do Castelo, Domingos Martins e Serra para o Trecho III.

A partir desta primeira delimitação, coordenadores e bolsistas do P&D realizaram um levantamento de informações dessas localidades e das pessoas envolvidas com as ações educativas promovidas na época do licenciamento da LT Outro Preto Vitória II por meio dos documentos¹⁹ produzidos por FURNAS e pela Organização Não Governamental que ficou responsável pelo PEA. Os dados contidos nesses documentos permitiram às equipes fazer um levantamento de pessoas que estiveram envolvidas com as ações do PEA desenvolvido à época e, portanto, obter seu contato. Diante disso, alguns encontros estratégicos foram agendados, com o objetivo de mapear as ações de educação ambiental desenvolvidas nessas localidades, buscando avaliar os objetivos, os resultados esperados e/ou metas, os resultados alcançados e a eficácia das ações implementadas, além do levantamento sobre as potencialidades e

¹⁶ Este membro da equipe seria o responsável pela execução das possíveis oficinas promovidas pelo PEA na fase de implementação da proposta. No decorrer do desenvolvimento do Projeto, este termo foi modificado para Professor Colaborador.

¹⁷ Este trecho era composto por oito municípios mineiros - Outro Preto, Mariana, Acaiaca, Barra Longa, Ponte Nova, Oratórios, Urucânia, Jequeri. As demais universidades envolvidas são: a Federal Rural do Rio de Janeiro responsável pelo trecho II – composto pelos municípios de Santo Antônio do Gramma, Abre Campo, Pedra Bonita, Matipó, Santa Margarida, São João do Manhuaçu, Manhumirim, Martins Soares, Iúna e Irupi – e a Federal do Espírito Santo, a qual ficou responsável pelo trecho III – composto pelos municípios de Ibatiba, Muniz Freire, Brejetuba, Conceição do Castelo, Afonso Claudio, Domingos Martins, Santa Leopoldina e Serra.

¹⁸ Ver no anexo B a matriz de seleção dos municípios com os respectivos critérios.

¹⁹ Alguns dos documentos produzidos foram o Estudo de Impacto Ambiental (EIA), Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), Projeto Básico Ambiental (PBA) e Relatório Final de Atendimento à condicionante 2.7 da LO nº 434/2005

fragilidades das propostas realizadas. A seguir, apresento imagens de alguns encontros realizados.

Figura 2 - Entrevista realizada com o Secretário de Meio Ambiente e o Extensionista da EMATER de Urucânia



Fonte: arquivo do Projeto

Figura 3 – Reunião realizada com a Secretaria de Educação de Ponte Nova



Estes encontros tiveram como objetivo retomar as localidades, direta e/ou indiretamente, atingidas pela linha para colher informações que nos permitissem definir e reconhecer pontos fulcrais para a pesquisa diagnóstica dos resultados obtidos em programas anteriores de Educação Ambiental no processo de licenciamento desenvolvido por FURNAS.

Este primeiro contato com os municípios atingidos foi sistematizado por meio de notas de campo expandidas²⁰, posteriormente foi gerado o primeiro relatório situacional²¹. Depois desse movimento houve um encontro, (denominado de Imersão) entre as três equipes do P&D, coordenador geral e funcionários de FURNAS, para definir apenas um município por trecho, onde a proposta metodológica seria implantada no decorrer do ano de 2013.

Dentre os diferentes aspectos levantados para que os três municípios fossem selecionados, um deles estabelecia que, preferencialmente, tivessem diferenças quanto

²⁰ Denominamos notas de campo expandidas, um relato detalhado de conversas que tivemos com pessoas citadas nos relatórios (EIA- RIMA) de Furnas ou com representantes legais de instituições relacionadas ao PEA desenvolvido em meados de 2006, visto que as mesmas não foram gravadas.

²¹ O relatório situacional foi produzido pelo coordenador geral do P&D, a partir das impressões de cada equipe em seu percurso de visitas aos municípios de seu trecho, com o objetivo de situar as condições de cada um para receber a equipe e poder executar um PEA como pano de fundo e, assim, elaborar uma proposta metodológica.

ao porte ou número de habitantes. Sendo assim, teríamos a possibilidade de observar como um processo de implementação de uma metodologia se desenvolve em municípios de pequeno, médio e grande porte. O trecho I ficou com o município de Barra Longa/MG²², o Trecho II com Manhumirim/MG (21.382 habitantes), e o Trecho III com Serra/ES (409.267 habitantes). (IBGE, 2010).

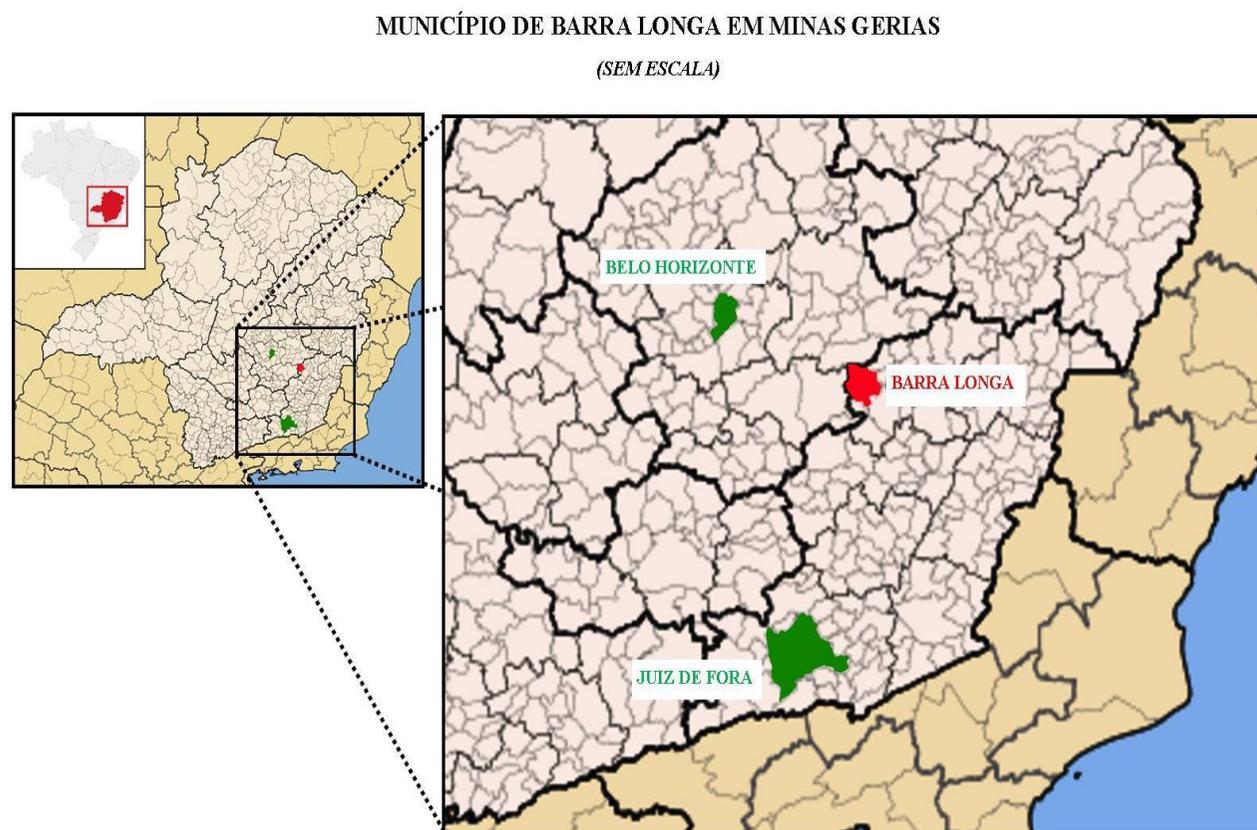
A partir da definição do campo de pesquisa, a equipe da UFJF procurou sistematizar um cronograma de acordo com os objetivos a serem alcançados pautados na proposta do P&D. Dentre as atividades, estabelecemos encontros semanais com três horas de duração para discutir, planejar e sistematizar as ações subsequentes. Além disso, foram instituídas, também, visitas mensais ao campo de pesquisa para o desenvolvimento das ações planejadas.

3.2 APRESENTAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O município de Barra Longa está situado na região central do estado de Minas Gerais, desde 1929, às margens do rio Gualaxo. Apesar de pertencer à microrregião de Ouro Preto, recebe forte influência de Ponte Nova. Com uma população de 6.143 habitantes, a maioria católica (devotos de São José, padroeiro da cidade), segundo o censo 2010 (IBGE, 2010) e uma área territorial de 383,628 Km², o município possui uma densidade de apenas 16,01 hab/Km². A seguir, é possível visualizar no mapa a localização exata do município em Minas Gerais e alguns espaços representativos do lugar.

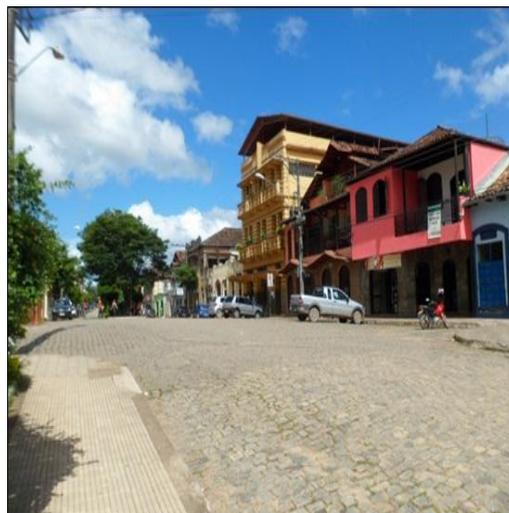
²² O próximo subitem tratará das características territoriais e sociais desse município, por meio dos dados (primários e secundários) coletados em janeiro de 2012 pela equipe responsável pelo Trecho I na fase diagnóstica do projeto de intervenção. Tais dados encontram-se registrados no Relatório Diagnóstico Situacional da Fase I, mar. de 2012.

Figura 4 – mapa de localização do município Barra Longa no estado de Minas Gerais



Fonte: arquivo do autor

Figura 5 – Portal da Entrada de Barra Longa Figura 6 – Rua principal de Barra Longa



Fonte: arquivo do autor

Figura 7 – Praça de Barra Longa



Figura 8 – Igreja Matriz Católica de Barra Longa



Fonte: arquivo do autor

A partir das visitas de campo ao município, as quais começaram a ocorrer no final de janeiro de 2013, pude conhecer melhor a realidade local. No que diz respeito aos dados coletados sobre a sede do município, destaco que a economia local barra-longuense está apoiada na agropecuária e na atividade comercial de base, sendo que a administração pública é a principal empregadora. O acesso não é muito favorável para Barra Longa, pois apenas uma rodovia pavimentada - LMG-262 – atende a esta localidade. Dessa forma, circulam pela cidade apenas aqueles que a têm como destino.

Com relação aos principais serviços relacionados à saúde, Barra Longa é extremamente dependente dos municípios vizinhos, destacadamente Mariana e Ponte Nova, já que, na cidade, a infraestrutura permite que sejam atendidos apenas casos de baixa complexidade.

A dependência dos municípios vizinhos também atinge o âmbito educacional, pois a sede conta com escolas que atendem da Educação Infantil ao ensino médio, no entanto, nas comunidades rurais, os serviços vão apenas da Educação Infantil até o final do ensino fundamental I²³. Nesse sentido, principalmente aqueles que vivem nos distritos precisam se dirigir à sede de Barra Longa ou aos municípios vizinhos, para dar continuidade aos estudos. Tal deslocamento reflete diretamente no perfil populacional das localidades, sendo constituída em sua maioria por crianças, adultos e idosos, pois os jovens deslocam-se para residir em outras cidades.²⁴

No que se refere aos aspectos socioambientais, destaco que, diante da principal atividade econômica e fonte de renda da população barra-longuense pautar-se na agropecuária, o município preserva características rurais. Dessa forma, as ações e projetos de Educação Ambiental, quando desenvolvidos no município, principalmente através das escolas, têm como foco pequenos produtores e associações de produtores rurais. Atrelados a isso, os principais problemas ambientais na sede do município relacionam-se à atividade agropecuária, como lançamento de resíduos em cursos d'água, desmatamento de encostas e áreas de nascentes, uso inadequado do solo, entre outros.

Atrelado à coleta de informações territoriais, sociais, econômicas, culturais, dentre outras, por meio de uma conversa com alguns representantes das principais instituições sociais (Igreja Católica, Secretaria Municipal de Saúde, membros da Associação de Bordadeiras (ABBA), dentre outros), também tivemos como objetivo convidá-los, bem como a cada morador, para uma Reunião Pública organizada pelo PEA, para apresentar as intencionalidades do projeto.

Paralelo a esse movimento de divulgação, a equipe PEA tinha ainda como missão selecionar dois apoiadores ambientais para serem o elo de contato entre a equipe

²³ A escola de Barro Branco, por exemplo, não possui direção, são os próprios professores quem a coordenam, além disso contam com o auxílio de uma cantineira e uma faxineira. Atualmente esta instituição atende a, aproximadamente, 48 crianças.

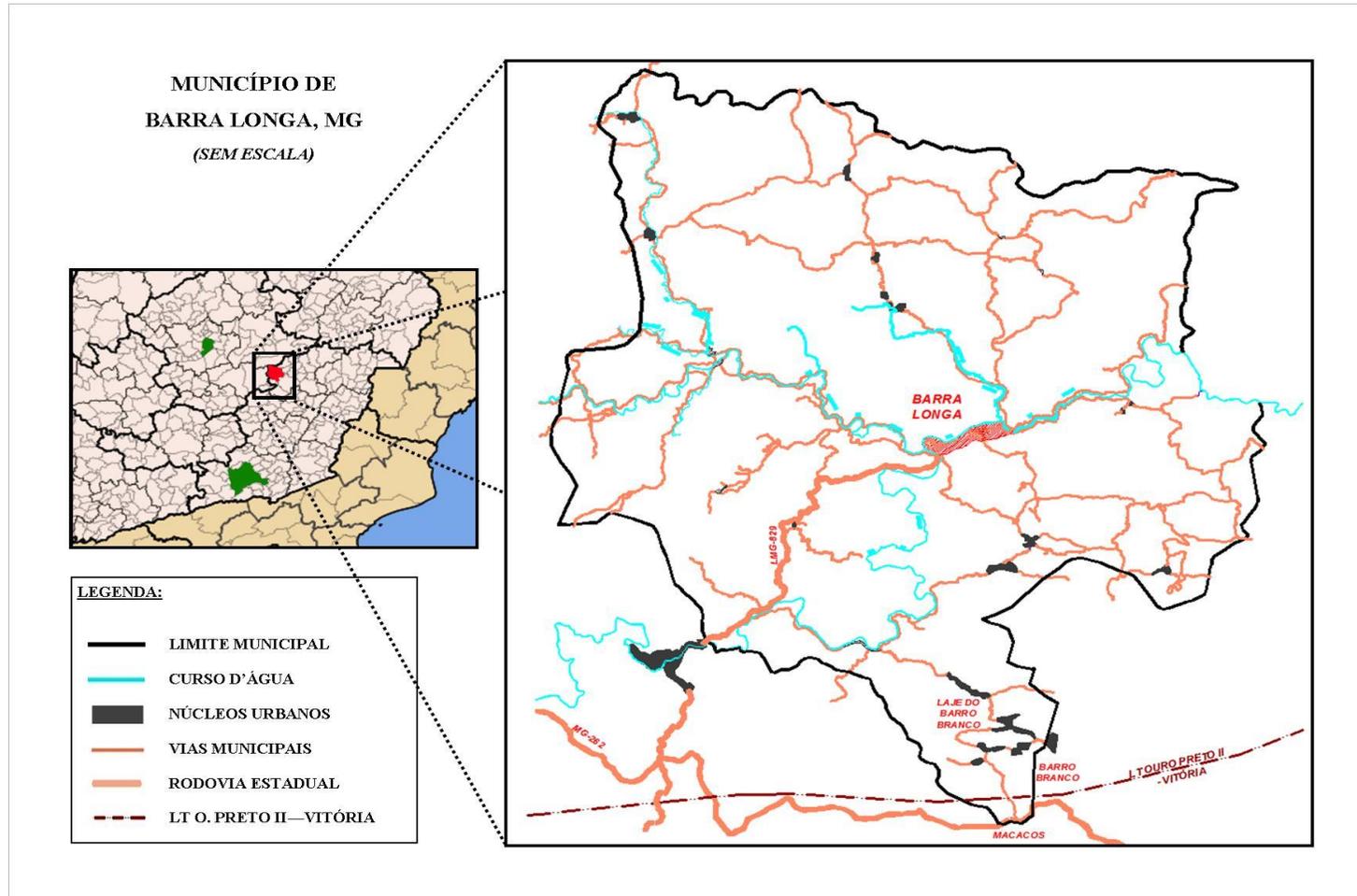
²⁴ De acordo com os dados do IBGE, censo 2010 em relação aos aspectos demográficos, a população urbana e rural de Barra Longa com idade superior a 30 anos está estimada em 3.628 pessoas. A de jovens entre 15 e 29 anos 1.282 e crianças entre 0 a 14 anos 1.233.

da UFJF e o município. O principal critério para a seleção deu-se sobre o requisito de que o apoiador fosse morador da comunidade e tivesse boa articulação interpessoal.

Assim, nos contatos estabelecidos na visita citada acima, pudemos constatar que o município possuía grande extensão territorial associada a um reduzido número de habitantes. Atualmente Barra Longa encontra-se dividida em vinte e sete distritos, entretanto, oficialmente, são considerados apenas vinte e um. Dentre esses distritos está Barro Branco, o mais distante da sede, localizado aproximadamente a 35 km de distância.

O destaque apenas para esta comunidade advém de uma informação relatada pelos moradores na Reunião Pública, a de que a LT Ouro Preto – Vitória II passa em suas proximidades. Diante dessa descoberta, a equipe PEA programou uma visita a comunidade do Barro Branco no próximo campo, o qual aconteceria em março de 2013. Veja no mapa a seguir a localização da comunidade do Barro Branco, atingida pela LT, e a distância em relação à sede do município de Barra Longa.

Figura 9 – Localização da comunidade diretamente atingida pela LT Ouro Preto Vitória II



Fonte: arquivo do autor

O movimento de aproximação com a comunidade do Barro Branco deu-se por meio das apoiadoras locais selecionadas. Ambas, primeiramente, estabeleceram contato com uma Agente de Saúde responsável pelas visitas em grande parte das residências da localidade em pauta, a fim de agendar um encontro com a equipe do PEA. Na ocasião da reunião, também esteve presente uma moradora e funcionária da prefeitura que executa serviços de limpeza no salão comunitário e escola. Nesse encontro, tivemos as primeiras impressões da comunidade, pois ambas relataram a falta de coleta do lixo (ocasionando o destino inadequado: queima), e de água em algumas casas na comunidade do Barro Branco como as principais dificuldades que os moradores enfrentam.

Figura 10 - 1º contato com a comunidade do Barro Branco



Fonte: acervo do Projeto

A partir desses dados, a sede do município bem como a comunidade do Barro Branco foi definida como grupo prioritário das ações do PEA, por serem socialmente e ambientalmente vulneráveis e estarem localizados nas proximidades do local onde a Linha de Transmissão foi instalada.

Figura 11 e 12 - Estrada de Acesso ao Barro Branco: vista da Torre de Transmissão de Energia



Fonte: arquivo da autora

Barro Branco é uma localidade de características rurais com aproximadamente 500 famílias, de acordo com os dados do Programa Saúde da Família – PSF/2013. Este pequeno território encontra-se subdividido em três micro localidades: Macaco, Laje(s) e Catinga. A seguir, são apresentadas algumas imagens dos principais espaços dessa comunidade.

Figura13 - Igreja Matriz Católica na comunidade do Barro Branco



Fonte: arquivo da autora

Figura 14 – Rua principal do Barro Branco



Os recorrentes encontros com a população do Barro Branco e adjacências deu-se por meio de um evento mensal, denominado “Encontro Comunitário”. Nesses encontros²⁵ a equipe do PEA promoveu as ações metodológicas previstas na proposta do P&D com o objetivo de cumprir o papel da Educação Ambiental no licenciamento.

A partir da descrição anterior sobre a sede, constatamos que o distrito de Barro Branco e adjacências não difere significativamente, na medida em que conta com um Posto de Saúde, com agentes atuantes e atendimento médico básico de Clínica Geral, Pediatria, Odontologia e Enfermagem, diariamente. Além disso, há serviços de vacinação, pré-natal, acompanhamento do recém-nascido e distribuição de remédios.

Para o Barro Branco, o acesso via estrada vicinal é praticamente inviável, obrigando aos interessados percorrerem trinta e cinco quilômetros, seguindo até o início da rodovia LMG-262, passando por Acaiaca, e percorrendo um longo trecho em direção a Ponte Nova até obter acesso a comunidade por meio de uma entrada mal sinalizada e com pouca visualização, pois se encontra próxima a uma curva perigosa.

Além da escola e do posto médico, Barro Branco conta com diferentes e significativas representatividades religiosas. No que se refere à empregabilidade dos moradores dessa comunidade, constatamos certa precariedade, pois, nas proximidades, há apenas uma pocilga²⁶ e a maioria das mulheres desloca-se até os municípios vizinhos, exercendo atividades domésticas.

O cenário com relação aos problemas ambientais, conforme foi relatado pela Agente de Saúde, é um pouco mais grave, quando comparado à sede do município, uma vez que, além dos problemas citados anteriormente, a comunicação via telefone móvel é ruim, falta saneamento básico, água em algumas localidades e coleta do lixo. Diante desse último problema, os moradores adotaram como alternativas alimentar as criações com os resíduos orgânicos e queimar o restante.²⁷

Assim, vejo que a realidade dessa comunidade não difere da maioria das cidades mineiras afetadas pelo abandono do poder público frente à grande extensão territorial dos municípios, reduzido número de habitantes e, conseqüentemente, insuficiente repasse de verba do estado para gerir os problemas. Apesar disso, os moradores, principalmente de Barro Branco, demonstraram afeição pelo lugar onde moram e gostariam de ver melhorias na

²⁵ As especificidades desses encontros serão descritas, posteriormente, como corpus discursivo da pesquisa, à medida que buscamos, por meio de narrativas, emergir os desafios e as potencialidades da metodologia participativa nesse âmbito de atuação da Educação Ambiental.

²⁶ Local onde se criam porcos.

²⁷ De acordo com os dados do PSF 77% do lixo de Barra Longa é queimado.

qualidade de vida das pessoas que escolheram viver ali. Este sentimento foi descoberto aos poucos, em cada morador que tivemos contato ao longo dos encontros promovidos na comunidade. No entanto, desde o princípio pudemos perceber que estava latente um desejo de mudança²⁸.

Frente ao exposto, parto para o próximo capítulo, o qual tem por objetivo apresentar as concepções teóricas e metodológicas do Projeto de Intervenção, de forma que a Educação Ambiental seja compreendida e exercida numa perspectiva participativa.

²⁸ Em tempo, informo que todo o processo educativo/formativo empreendido neste projeto foi registrado, por meio de relatórios, imagens, vídeo e áudio. Ao me debruçar sobre este material tive a intenção analisar apenas os momentos que dialogam com o objeto desta pesquisa.

4 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LUZES SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A partir do cenário, bem como da definição do objeto desta pesquisa, apresentados anteriormente, o presente capítulo tem por objetivo ir além de uma exposição histórica que abarque origem e avanços da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, já que há uma vasta bibliografia que relata tais acontecimentos. Além disso, o movimento de revisão da literatura colocou-se de forma complementar no subsídio às ações para o desenvolvimento da metodologia, visto que a intenção deste trabalho é a de relatar e analisar os acontecimentos de um processo de educação, ou seja, a partir de um ponto de vista expor uma experiência, levando em consideração seu contexto, as conquistas, os avanços e desafios.

Diante disso, opto por estabelecer uma efetiva relação entre os pressupostos da Educação Ambiental, o cenário da pesquisa, e os objetivos a serem alcançados na investigação proposta desta dissertação. Para isso, este capítulo foi subdividido em três partes: num primeiro momento, faço uma síntese das concepções de Educação Ambiental (tendências e tipos - formal e informal) frente à necessidade de se compreender que há condicionantes variáveis de aspectos sociais, culturais e históricos, advindos das diferentes perspectivas que iluminam determinadas práticas de EA. Em seguida, abordo a dimensão da Educação Ambiental imersa no contexto da Gestão Pública e, finalmente, aponto algumas especificidades da EA no licenciamento, levando em consideração a concepção metodológica participativa como mais adequada para guiar as ações implementadas em projetos.

4.1 TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Frente à necessidade, enquanto pesquisadora iniciante na temática, de compreender, e ao mesmo tempo de esclarecer sobre os pressupostos teóricos que embasam minhas reflexões e as ações educativas no âmbito do PEA-Barra Longa, este item propõe-se a estabelecer um breve panorama do que Layrargues e Lima (2011) denominaram de “macro-tendências” em Educação Ambiental. Estas foram projetadas e disseminadas, de acordo com um contexto histórico, em que predominavam discussões de cunho político, e principalmente, econômico frente à utilização dos recursos naturais.

Carvalho (2011) brevemente discorre sobre os caminhos da Educação Ambiental no Brasil, apontando que ela surgiu, a partir de um movimento social ecológico, frente à

preocupação “com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações”. (CARVALHO, 2011, p.51)

Concebida como uma prática capaz de conscientizar e chamar a atenção para a crise que estava emergindo, o atributo ambiental constitui um traço identitário da Educação, que propõe discutir os problemas ambientais por meio de práticas educativas/formação dos indivíduos. A consolidação do termo Educação Ambiental correu em 1972, durante a Conferência de Estocolmo, marcando sua origem num contexto histórico determinado, de efervescência dos movimentos ambientalistas em prol de uma educação para o ambiente.²⁹

Portanto, com suas raízes no movimento ambientalista, que pauta suas ações em diferentes concepções, a EA foi ganhando espaço nas discussões de políticas públicas, bem como no campo educacional, sendo pensada e praticada de diferentes formas.

Alguns autores consideram apenas duas grandes tendências em Educação Ambiental, outros demarcam mais, no entanto, neste trabalho consideramos pertinente abordar as que Layrargues e Lima (2011) apresentam, pois entendemos que tais concepções incitam três momentos históricos, influenciados pelas mudanças no campo econômico. Assim, a seguir, apresentamos as vertentes *conservadora*³⁰, *pragmática* e a *crítica*.

Diante do importante fato de a EA ter se deflagrado em um contexto de crise³¹, nas décadas finais do século XX (anos 60/90), - entendida aqui como uma crise do capital, também chamada por Guimarães (2004) de crise civilizatória³² - as ações em prol dessa temática, primeiramente, foram respaldadas na vertente *conservadora*, as quais impulsionaram mudanças no comportamento humano, de forma individual, que fossem capazes de minimizar os impactos ambientais e buscar resolver os problemas. Nesse contexto, esta vertente concebia a Educação Ambiental

como um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionistas*, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.5)

²⁹ Nesse ínterim vale ressaltar que há autores que consideram dispensável o adjetivo ambiental do substantivo educação, visto que toda educação é ambiental, pois não é possível uma educação fora do ambiente.

³⁰ As correntes filosóficas que expressavam essa vertente eram representadas pela conservacionista, comportamentalista, Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento. (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

³¹ Para alguns autores, a constatação dessa crise foi apenas no âmbito ambiental, frente ao modelo desenvolvimentista insustentável adotado que se apropria de forma ilimitada dos recursos naturais, passando a provocar problemas ambientais.

³² A concepção de crise civilizatória articula-se à concepção de crise socioambiental citada por Guimarães (2004), à medida que defende a necessidade de compreender que as questões ambientais (capacidade de se relacionar do um com o mundo) e sociais (capacidade de relacionar-se do um com o outro) estão entrelaçadas no interior da crise.

Apesar de esta vertente ter imperado até o início dos anos 90, de acordo com Layrargues e Lima (2011), ela possuía um potencial limitado, pois não considerava as “dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e poder” (idem p. 8). Foi então que, a partir da insatisfação com os rumos que a Educação Ambiental vinha tomando e, também, com a tomada de consciência sobre o papel da Educação Ambiental na crise pelos educadores ambientais, surgiram outras correntes na tentativa de enfrentar os problemas. Dessa forma, há um desvio que institui uma “derivação da vertente conservadora, à medida que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10-11), e outra que rompe.

A nova roupagem da vertente *conservadora* institui-se na vertente *pragmática*. Esta se limita a práticas educativas conteudistas, ahistóricas, apolíticas, instrumentais e normativas, “reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.7)

Noutras palavras, essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se, então, ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Nesse sentido, essa vertente representa uma forma romântica de ajustamento ao contexto neoliberal que “apela ao bom-senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governabilidade geral.” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.10). Assim, o principal foco da vertente *pragmática* pauta-se no uso racional ou sustentável dos recursos naturais.

Contra essa concepção, estrutura-se a outra tendência, alternativa, denominada *crítica*, a qual rompe com os pressupostos apresentados anteriormente pelas duas vertentes. Sobretudo antes de avançarmos, vale ressaltar e reiterar, de acordo com Layrargues e Lima (2011), que as tendências *pragmática* e *crítica* foram obrigadas

a se atualizar e refinar premida pelas transformações e desafios do mundo contemporâneo tais como o processo de globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, a redução do papel regulador do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com a filosofia do neoliberalismo. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 12)

No entanto, Guimarães (2004) diz que essa adaptação, no que tange à concepção de Educação Ambiental Crítica, não significa a ressignificação de algo anterior ou aperfeiçoamento metodológico, mas sim a contraposição de algo já existente, como forma de superação ou solução para problemas ambientais que se colocam diante da grave crise socioambiental.

Portanto, a Educação Ambiental *Crítica* vem contrapor-se à concepção *conservadora* e *pragmática*, tentando superar a “visão social de mundo” (LÖWY, 1994, apud GUIMARÃES, 2004, p. 26) desintegrada, fragmentada, reduzida, individualista, comportamentalista, simplista, unilateral, ou seja, que desconsidera a diversidade existente na relação entre homem e natureza e a complexidade do cotidiano.

Nesse contexto, a perspectiva *Crítica*, a partir de um novo referencial teórico embasado principalmente nas premissas de Paulo Freire, passa a subsidiar uma leitura problematizadora e contextualizada do real, “mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2004, p.27). Eis a essência dessa linha, negada pelas demais. Desvelar os embates (conflitos e problemas ambientais) presentes nas relações de poder para que, numa compreensão complexa do real, instrumentalize os atores sociais para intervir na realidade, permitindo ir além e, a partir da reflexão, construir uma nova compreensão de mundo.

Para isso, a vertente crítica apoia-se “na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.11). Dessa forma, procura contextualizar e politizar o debate ambiental, incorporando questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo.

Seus objetivos, portanto, são: “promover ambientes educativos de mobilização destes processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que seja possível, nestes ambientes, superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

Com isso, é possível perceber que esta concepção luta por uma nova forma de organização da sociedade, no sentido de ela se relacionar com o meio numa perspectiva crítica, emancipatória, transformadora, popular, frente à necessidade de conceber os problemas ambientais associados aos conflitos sociais. Afinal, de acordo com Layrargues e

Lima (2011, p. 8) “as causas constituintes dos problemas ambientais [têm] origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalecentes.”

Estes pressupostos corroboram a percepção de Educação Ambiental, descrita em um documento legalmente reconhecido, ainda que não haja a pretensão de instituí-la como uma verdade, esgotando suas possibilidades de definição em uma única, proponho, sim, estabelecer apenas um ângulo, através do qual posso observar uma determinada realidade, e, a partir daí, tentar mostrar o que este ângulo nos permite ver, apreender e compreender frente ao que efetivamente procuro.

Assim,

entendem-se por educação ambiental os **processos** por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 1º da Lei nº 9.795 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) (grifo nosso)

A partir dessas considerações, acredito que se torna imprescindível ter clareza sobre o que entendo e defendo em termos de Educação Ambiental, por isso, ao tomar conhecimento das especificidades de cada vertente torna-se possível, num primeiro plano, desmistificar o conceito de Educação Ambiental por trás de determinadas ações, práticas pedagógicas e sociais, estratégias de marketing e, até mesmo de visão de mundo. Além disso, é útil e necessário para (re)pensarmos e/ou nos posicionarmos de outra maneira, frente ao que nos é posto em diferentes práticas, contextos, a fim de corroborarmos a essência plural da Educação Ambiental.

A partir da exposição sobre as diferentes concepções em EA e desta definição, meu objetivo passa a se centrar nas discussões em torno do contexto da pesquisa, ou seja, no estabelecimento do diálogo entre um viés imbricado na Educação Ambiental, enquanto processo, com a questão de investigação, a qual está imersa em um Projeto, amparado por questões que tocam a Gestão Ambiental Pública, a Educação não formal e o licenciamento.

4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA DIMENSÃO DA GESTÃO PÚBLICA

A face política da Educação Ambiental foi paulatinamente construída no Brasil e é fortemente marcada pelas referências internacionais, desde a década de 50. Desde então, houve mobilizações de grupos ambientalistas, eventos foram realizados em diversos países para discutir a questão ambiental e entidades foram criadas, dentre elas a primeira Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEME) na década de 70. Este foi o primeiro órgão oficial

brasileiro designado como ferramenta para efetivar a conservação ambiental – até este momento a Educação Ambiental não considerava aspectos de cunho “político, social, econômico, científicos, tecnológicos, étnicos, culturais e ecológico, dentro de uma visão inter e multidisciplinar. Segundo Dias (1991, apud ZACARIAS, 2012, p. 95), proliferava uma confusão entre Educação Ambiental e Ecologia.”

Após diversos movimentos, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), pela primeira vez, foi reconhecida a importância da Educação Ambiental por meio de um capítulo dedicado ao meio ambiente. Este documento, ao dispor no artigo 225, sobre o meio ambiente como um bem público que necessita ser defendido e preservado pelo Poder Público e pela coletividade para as presentes e futuras gerações, instiga a refletir sobre os direitos e deveres de ambas as partes, para manter o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988).

O movimento seguinte ocorreu em 1989 e fortaleceu ainda mais a política ambiental, com a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais – IBAMA. Seu principal objetivo é formular, coordenar e executar a política ambiental. (ZACARIAS, 2002).

Outro acontecimento imbricado no desenvolvimento político da Educação Ambiental, como reflexo da Constituição, foi o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996, em que a Educação Ambiental passou a ser considerada como um tema transversal. Depois disso, em 1997, foi aprovada a Lei 9.795 (BRASIL, 1999) que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) brasileira. De acordo com Zacarias (2002, p. 97), “essa lei diz que a EA deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. A lei representa um importante dado da nossa história, pois reconhece oficialmente o papel da EA na busca da sustentabilidade, apesar de ainda haver vários desafios para que ela se consolidasse. (ZACARIAS, 2002).

Nessa conjuntura, destaco o papel do Poder Público, à medida que este se coloca como o órgão responsável por defender e preservar o bem público meio ambiente, frente aos possíveis riscos e danos que ameaçam a sua integridade, uma vez que “a mesma coletividade que deve ter assegurado o seu direito de viver num ambiente que lhe proporcione uma sadia qualidade de vida, também precisa utilizar os recursos ambientais para satisfazer suas necessidades” (QUINTAS, 2004, p.113).

Nesse contexto, percebe-se que o processo de apropriação dos recursos, infelizmente, não se dá de forma pacífica, o que requer a intervenção do Poder Público para mediar os

“interesses em jogo e conflitos (potenciais e explícitos) entre atores sociais que atuam de alguma forma sobre os meios físico-natural e construído, visando o seu controle ou a sua defesa.” (QUINTAS, 2004, p.113). Assim, observo que ter um respaldo jurídico permite ao Poder Público criar e “gerenciar áreas protegidas, estabelecer padrões de qualidade ambiental, licenciar atividades efetiva e potencialmente poluidoras, disciplinar o uso de recursos ambientais, processar criminalmente os atores de agressões ambientais,” (QUINTAS, 2009, p. 44) dentre outras ações em prol da apropriação social adequada dos recursos ambientais.

Portanto, em linhas gerais, o papel do Poder Público coloca-se na mediação dos conflitos e interesses para garantir o uso apropriado dos recursos naturais na tentativa de garantir o direito ao “meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a Constituição Federal estabelece sete obrigações que responsabilizam o Poder Público pela defesa e preservação do meio ambiente. Dentre elas, especificamente, duas dialogam com o tema dessa pesquisa, pois se referem “à preservação de danos e avaliação de riscos ambientais, decorrentes da realização de obras e atividades potencialmente degradadoras” (QUINTAS, 2004, p.115).

Contudo, cabe ressaltar que a prática da gestão ambiental não é neutra, nem tão pouco proporcional, assim como o processo de apropriação social dos recursos ambientais (QUINTAS, 2009a, 53-54). Esta constatação possui relação direta com o papel da aparelhagem estatal. De acordo com a perspectiva marxista, o Estado é resultado das correlações de forças na sociedade, portanto constitui-se como a expressão dos interesses da burguesia e seu papel é o de conservar as atuais condições dessa classe dominante. (COUTINHO, 1994).

Nesse contexto, o aparelho de Estado desempenha um papel restrito e preciso que assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes, garantindo a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, ou seja, os trabalhadores diretos. Assim, “o Estado é um Estado de classe: uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular” (COUTINHO, 1994, p. 19). Desse modo, observo que, ao se realizar como aparelho de classe despolitiza a sociedade, apropriando-se de modo monopolista de todas as decisões atinentes ao que é comum (ou universal).

No contexto que envolve a gestão ambiental, podemos inferir que, à medida que a aparelhagem estatal estabelece uso, não uso, quem usa, como usa, quando usa, para que usa, etc., acaba determinando quem ficará com os custos e quem será beneficiado com a ação sobre o meio, seja ele físico, natural ou construído, decorrentes do ato de gestão ambiental

praticado (QUINTAS, 2004; 2009a). Portanto, “a gestão ambiental não se esgota em suas dimensões administrativas e técnicas, mas é estruturada e permeada por relações políticas e econômicas que situam as próprias escolhas técnicas.” (LOUREIRO, 2009, s/p)

Quintas (2009a, p. 55) ainda chama a atenção para algumas dificuldades demonstradas pelo aparelho de estado em cumprir seu papel para além da defesa e preservação do meio ambiente, ao necessitar propiciar condições para transformar o modo de pensar e enfrentar os problemas ambientais. O que fica evidente é a existência de uma lacuna quando verificamos ser necessário incentivo à participação/intervenção dos grupos sociais afetados diretamente no processo de gestão ambiental, para que possam defender seus interesses e necessidades de modo qualificado.

Até aqui, em linhas gerais, podemos inferir que a aparelhagem estatal nesse contexto possui duas principais ações: comandar e controlar “processos de destinação dos bens naturais da sociedade” e promover “processos educativos com diferentes grupos sociais, para que a coletividade exerça o controle social” (QUINTAS, 2009a, p. 56). Assim, ao atuar diretamente e indiretamente, Estado e coletividade passam a ter condições de participar/intervir “no ordenamento das práticas de apropriação social dos bens ambientais”, com a finalidade de garantir ou pelo menos ter condições de manter o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988).

Conforme vemos, as premissas apontadas na Constituição Federal inspiraram diversas “bases legais para o ordenamento da prática da gestão ambiental no Brasil, pelo Poder Público” (QUINTAS, 2004, p. 115). É nesse contexto que se faz necessário ter clareza de que há diferentes concepções de Educação Ambiental, as quais guiam as ações no processo da gestão ambiental.

Assim, um dos desdobramentos legais que se consolidou a partir de 1990, no plano da gestão ambiental, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente Brasileiro, como resultado de forte ação de gestores públicos, ao discutirem sobre premissas e caminhos para a universalização da Educação Ambiental, foi a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei Federal n. 9.795/99 (BRASIL, 1999)) e seu decreto n. 4281/2002 de regulamentação, no qual apresentavam um importante aspecto organizacional: o órgão gestor. (LOUREIRO, 2009)

Um órgão gestor no campo ambiental tem por objetivo organizar as iniciativas em Educação Ambiental implementadas pelos diversos setores sociais. Portanto, a iniciativa da publicação da PNEA e seu decreto representou um avanço para tratar e tomar decisões sobre a Educação Ambiental no Brasil. Dentre as diversas possibilidades de ações desenvolvidas por

um órgão gestor, posso destacar a formação inicial e continuada de educadores ambientais, professores e alunos, líderes sindicais, dentre outras, descritas no Portfólio do Órgão Gestor do PNEA (DOCUMENTOS... 2006, p. 4)³³

cuja essência está na perspectiva da mobilização, ação cidadã e organização social de educadores ambientais em torno de estruturas e processos educadores orgânicos e contínuos, que sejam compreendidos como elementos estruturantes para a implementação da PNEA e do ProNEA, enraizando as práticas de educação ambiental na sociedade brasileira.

Diante dessas colocações, em diálogo com outras considerações que perpassam a pesquisa proposta nessa dissertação, faz-se pertinente reiterar e explicitar que cabe à aparelhagem estatal, por meio de seus instrumentos de gestão ambiental (licenciamento), fomentar condições para transformar o espaço técnico da gestão em um espaço público, criando meios para a efetiva participação igualitária dos diferentes atores sociais, particularmente os que historicamente foram postos na condição de opressão cultural, expropriação material e exclusão da tomada de decisão.

Além disso, é preciso ficar atento às concepções de Educação Ambiental imbricada nas práticas pedagógicas, principalmente aquelas instituídas na Gestão Ambiental, a qual precisa implementar

uma análise da problemática ambiental a partir do contexto cultural, das significações e ressignificações dadas às questões ambientais pelos sujeitos da ação a partir de suas realidades socioculturais, preocupando-se fundamentalmente com a equidade social, com o direito de acesso e uso de recursos naturais enquanto bem de uso comum, para além da sustentabilidade das sociedades.” (OLIVEIRA, 2003, p. 35-36)

Diante do exposto, pretendo explicitar, em seguida, as propriedades do que vem a ser licenciamento e suas implicações no contexto da gestão pública, uma vez que estes termos constituem-se ideias-chave na conjuntura em que a pesquisa foi desenvolvida.

4.2.1 Implicações da Educação no licenciamento ambiental no contexto da Gestão Pública brasileira

Neste subitem, tratarei de três aspectos que se entrelaçam para dar sentido e dialogar com o propósito deste trabalho: Programas de Educação Ambiental, Licenciamento e

³³ <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/portifolio.pdf>

metodologias participativas³⁴, à medida que este último deve inspirar as ações nos PEA no licenciamento.

Começamos por definir o que é licenciamento ambiental, como um processo institucionalizado, atributo exclusivo da aparelhagem estatal, que busca garantir certos padrões de desenvolvimento humano, social, de proteção e preservação ambiental. De acordo com Bursztyn (2013, p. 505) podemos dizer que o licenciamento ambiental, coloca-se como um

instrumento coercivo, de comando e controle, da política ambiental brasileira com maior reconhecimento e poder na gestão ambiental, que obriga empreendedores públicos e privados a submeterem os seus projetos a um processo administrativo de análise e avaliação dos impactos ambientais a eles relacionados.

Nessa perspectiva, o licenciamento possui algumas etapas, instituídas por meio de três licenças - LP – Licença Prévia, LI – Licença de Instalação, e a LO – Licença de operação - as quais são concedidas ao longo do processo de empreendimento³⁵.

Vale ressaltar, para compreendermos a complexidade desse processo, que há outras condicionantes para que o sistema de licenciamento ambiental seja concluído.³⁶ Bursztyn (2013) destaca que há uma gama de ações, planos, programas, projetos e instrumentos para que um empreendimento seja instaurado. Dentre eles há a Avaliação de Impacto Ambiental (AIA)³⁷, uma ferramenta preventiva que pode identificar e estimar a magnitude dos impactos nos diferentes meios, analisar as vantagens e desvantagens da implementação do empreendimento e servir como orientação para medidas de mitigação de impactos. O Estudo de Impacto Ambiental (EIA), a partir da Resolução Conama 001/86, também passou a ser uma exigência legal para a implementação ou ampliação de empreendimentos com grande potencial de degradação ambiental. Em seguida, o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) o qual se configura um documento de síntese em relação ao anterior, mas que, com linguagem acessível, reflete as conclusões do estudo. A legislação voltada para este processo prevê ainda

³⁴ De acordo com a IN 02/2012 entende-se por metodologia participativa aquela cujo recurso técnico-pedagógico objetiva à promoção do protagonismo social de diferentes grupos da área de influência da atividade ou empreendimento licenciado no decorrer da implementação do PEA.

³⁵ A Licença prévia aprova a localização do empreendimento e a sua concepção tecnológica. Estabelece, também, as condições de implementação, ao longo do desenvolvimento do projeto, o prazo de validade, não podendo ser superior a cinco anos. A Licença de Instalação autoriza o início da atividade, após análise e aprovação dos projetos e programas ambientais. Seu prazo de validade não pode exceder seis anos. A licença de Operação, também autoriza o início da atividade, após a verificação do cumprimento de todas as exigências e os detalhes técnicos do projeto. O seu prazo de validade é de no máximo dez anos. (BURSZTYN, 2013, p. 506)

³⁶ Alguns estados brasileiros, como Bahia, Mato Grosso e Minas Gerais criaram outras modalidades de licenças, de acordo com as atividades implementadas para empreendimentos de pequeno e médio porte. BURSZTYN, 2013).

³⁷ Neste instrumento, em algumas fases, está prevista a participação dos sujeitos impactados. (BURSZTYN, 2013)

a participação das populações atingidas, por meio de audiências públicas de caráter consultivo, as quais devem ser levadas em consideração.

Dentre todos esses aspectos legais, Bursztyn (2013) chama a atenção para o fato de que as competências direcionadas ao licenciamento ambiental sofreram muitas mudanças ao longo dos anos, dentre elas, com a Resolução Conama 237, de 1997, a responsabilidade pelas atividades de coordenação e regulamentação passam a ser deliberadas pelos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em linhas gerais, a adoção do sistema de licenciamento ambiental é vista como “um avanço nas regulamentações públicas e significa um importante fator de condicionamento das decisões governamentais e privadas aos desígnios das normas ambientais.” (BURSZTYN, 2013, p.508). Além disso, após a aprovação da Lei Complementar 140/2011, percebe-se uma forte tendência para a municipalização do licenciamento e outras ações inerentes à gestão ambiental. (idem).

Apesar dessa forte tendência de descentralização, como uma estratégia que visa o fortalecimento e aprimoramento do processo de licenciamento, um dos maiores desafios (qualitativo e quantitativo) dos órgãos ambientais encontra-se no acompanhamento após o licenciamento, verificando a validade e a eficácia das medidas ambientais previstas nas licenças. De acordo com Bursztyn (2013), faltam técnicos nos órgãos estaduais e municipais de meio ambiente, a capacitação e treinamento é incipiente, há carência de recursos financeiros e de infraestrutura, os termos de referência, para execução e monitoramento dos empreendimentos, muitas vezes são generalizados para empresas de diferentes portes.

Em relação à proposta de Educação Ambiental a ser implementada no licenciamento, prática que efetivamente interessa nesse trabalho dissertativo, Loureiro (2009) coloca que ela é uma condicionante das licenças, cujas etapas são definidas ao longo de suas obtenções, atingindo seu ponto máximo na Licença de Operação, forçando o empreendedor a executar um PEA que garanta a atuação de grupos sociais vulneráveis, enquanto o empreendimento estiver operando. (LOUREIRO, 2009)

Diante disso, ressalta-se que cabe ao órgão ambiental gestor definir as diretrizes, o conteúdo e a metodologia do trabalho, bem como a aprovação do projeto elaborado pelo empreendedor que deve atender às exigências do órgão ambiental, antes de serem executadas. Tais definições, de acordo com Oliveira (2003, p. 107) “passa pela discussão do como fazer, pelo entendimento e pelo estudo das relações entre pesquisa/ação e a organização dos grupos sociais, como estratégia para construir soluções mais adequadas as suas necessidades relacionadas às questões ambientais.”

Nesse sentido, a proposta de educação na gestão ambiental envolve medidas que direcionam as atividades dos Programas em dois tipos: compensação ambiental (quando há dano direto ocasionado pela atividade licenciada) e mitigação (quando da identificação de impactos difusos que precisam ser prevenidos ou reduzidos, enquanto houver atividade licenciada). Ambas, devem tentar superar uma perspectiva instrumental, procurando compreender as contradições sociais dos grupos afetados.

Logo, a EA sugerida no processo de gestão ambiental do IBAMA, por exemplo, – órgão gestor no âmbito federal – tem como um de seus pressupostos, inspirado na pedagogia freiriana, a clara delimitação dos denominados grupos prioritários do processo educativo. Estes podem ser entendidos como aqueles que estão em condição de expropriação e oprimidos, sendo identificáveis pelo grau de vulnerabilidade de um grupo social, com base em três variáveis: dependência de recursos naturais para a reprodução das condições básicas de vida, nível de acesso a direitos sociais e capacidade de organização e intervenção nas decisões políticas.

Nesse âmbito, destaco que o processo de licenciamento implica uma série de compromissos com as partes envolvidas e, portanto, algumas especificidades no decorrer de sua execução. Dentre elas, está a implementação de um Programa de Educação Ambiental (PEA), o qual abarca ações educativas (formal e não formal) de acordo com uma ou mais corrente filosófica. Além disso, no contexto em que estávamos inseridos, utilizamos como referência o que a Instrução Normativa nº02/2012 (BRASIL, 2012b) estabelece como diretriz para “orientar e regular a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de um PEA”, além de inspiração nas perspectivas metodológicas participativas para o planejamento e execução das ações.

Em suma, dentro do panorama que expomos sobre as implicações ao longo da instalação de um empreendimento, público ou privado, por meio das licenças interessa-nos ter claro alguns pontos: a) compreender que um PEA no licenciamento apresenta-se como uma medida mitigadora ou compensatória, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo órgão gestor (BRASIL, 2012); b) este Programa deve se voltar para “grupos sociais da área de influência da atividade em processo de licenciamento” (IBAMA, 2012); c) todo o processo imbricado em um PEA normatizado pelo IBAMA está pautado no uso de metodologias participativas, como uma forma de promover o envolvimento da população atingida na definição, formulação, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos, articulado com políticas públicas e instrumentos de gestão em implementação na área de influencia do empreendimento. (BRASIL, 2012).

Sobre o segundo aspecto, cabe ressaltar que o IBAMA define que o PEA deverá ser elaborado com base nos resultados de um diagnóstico socioambiental participativo, o qual visa, dentre outros aspectos, identificar os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade³⁸ socioambiental, sem prejudicar outros potencialmente impactados. A partir de um diagnóstico, a Educação Ambiental, então, passa a ter como finalidade auxiliar na conscientização, munir os sujeitos de conhecimento para agir de forma autônoma, ou seja, para além da sensibilização ou da acumulação de conhecimentos atuar no processo emancipatório. (LOUREIRO, 2009).

Dessa forma, podemos inferir que a Educação Ambiental nesse contexto “atua fundamentalmente na **gestão dos conflitos**, de uso e distributivos ocasionados por um empreendimento” (LOUREIRO, s/a, p.9), visando mitigar os efeitos dos processos econômicos licenciados e assegurar direitos, por meio de ações complexas que envolvem identificação de impactos³⁹, garantindo um processo institucionalizado justo e circunscrito às competências do instrumento público de gestão ambiental. (idem)

Estes pressupostos estão pautados numa nova perspectiva de Educação Ambiental, a qual possui “forte impacto nas políticas públicas e nas relações de poder entre os grupos sociais que se situam em territórios definidos por processos produtivos licenciados,” exigindo projetos “para além da realização de ações pontuais e de processos educativos que não abordam os sentidos do empreendimento, foco motivador da ação”. (LOUREIRO, s/a, p. 9).

Assim, entendemos que a Educação ambiental no licenciamento possui especificidades, as quais precisam ser esclarecidas, uma vez que existem diferentes formas legítimas de pensar e fazê-la. (CARVALHO, 2006, apud LOUREIRO, 2009).⁴⁰

Tais especificidades, as quais o projeto procurou implementar, no pensar e fazer a Educação Ambiental em Barra Longa/Barro Branco, pautam-se numa ação educativa não

³⁸ Conceituar “vulnerabilidade social” não é tarefa fácil, haja vista tratar-se de um processo extremamente dinâmico, que engloba diferentes grupos sociais inseridos em contextos variados. O real significado do termo é tratado sobre perspectivas diversas que, embora apresentem certas divergências, convergem para um mesmo foco: a relação entre ativos-vulnerabilidade-oportunidades. Em outras palavras, pode-se dizer que a vulnerabilidade caracteriza-se como um processo dinâmico e instável, condicionado à capacidade de indivíduos ou grupos sociais enfrentarem situações que ofereçam risco ao seu bem-estar social ou até mesmo de buscarem mecanismos para ascenderem social e economicamente. (KATZMAN, 2000)

³⁹ Além de identificar os efeitos de uma atividade licenciada, é preciso levantar quais são os mais afetados por tal atividade, estabelecendo hierarquia de prioridades de temas/problemas, regiões, grupos, projetos.

⁴⁰ Para melhor compreender tais especificidades, Loureiro (s/a) aponta alguns pressupostos do **que não é educação no licenciamento**, como, por exemplo, a promoção de cursos de capacitação pontuais e de curta duração, atividades educativas sem articulação com as demandas locais, ausência de uma concepção pedagógica, falta de conhecimento prévio [diagnóstico] da dinâmica sociocultural e ambiental do território, dos conflitos, problemas e formas de organização existentes, falta de compromisso com os grupos ambientalmente vulneráveis, etc.

formal⁴¹, que possui como principal objetivo fomentar, de forma crítica, a participação dos sujeitos impactados por meio da “organização de espaços e momentos de trocas de saberes, produção de conhecimento, habilidades e atitudes que gerem autonomia dos agentes sociais [em prol da transformação das] condições socioambientais de seus territórios.” (LOUREIRO, s/a, p. 8).

De acordo com Loureiro (2009, p.10), a dimensão não formal da educação refere-se fundamentalmente às ações educativas que perpassam pelos

movimentos sociais, sindicatos, empresas, entre outras, podendo chegar às escolas, articulando escola-comunidade. [...] Pode também, por força da dinâmica dos projetos e programas, favorecer e fomentar discussões com secretarias de educação visando adequações curriculares, como desdobramento de algo que se inicia na órbita do licenciamento. (LOUREIRO, 2009, p. 10)

Ao permitir que a Educação Ambiental no licenciamento atue no processo de ensino e aprendizagem, não necessariamente no âmbito escolar, temos por objetivo ir além de adequações curriculares, mas, sim, propiciar a “problematização e tomada de consciência de dada realidade pelo conhecimento e intervenção prática, na construção de valores e condutas, na reflexão crítica do que fazemos [...], e na criação de técnicas que propiciam transformação da natureza.” (LOUREIRO, 2009, p. 11).

Logo, compreendo que o foco central da EA no licenciamento é o de impactar a realidade, provocar mudanças, instigar a participação e organização, abordando, de forma crítica, os sentidos do empreendimento – foco central da ação e da exigência legal e de existência das condicionantes ambientais – e construir no diálogo e no movimento dos acontecimentos a coerência teórica e prática que possibilite a materialização de uma política pública e de seus instrumentos. Nessa perspectiva, a concepção e execução de uma Educação Ambiental no licenciamento tende a articular organicamente as ações, garantir a apropriação dos estudos técnicos em espaços pelos agentes envolvidos e transformar os espaços públicos em espaços de aprendizagem e de decisão democrática.

Diante dessas premissas, acredito que a vertente crítica da Educação Ambiental, norteadora destas reflexões neste contexto de pesquisa, bem como das práticas instituídas ao longo do desenvolvimento do PEA em Barra Longa, colocaram-se como uma possibilidade potente para refletirmos a consolidação de uma nova lógica desenvolvimentista, “tratado a partir de uma abordagem transdisciplinar e complexa, englobando aspectos sociais, culturais,

⁴¹ “A dimensão formal, [...] que se refere fundamentalmente à dimensão curricular e não apenas ao ato de se realizar atividades na escola [...], é de competência das instâncias de ensino” (LOUREIRO, 2009, s/p).

ambientais, políticos, econômicos, éticos, entre outros, além da participação social e política de todos os atores envolvidos.” (ANTUNES; CONTI, 2012, p. 75)

Estes dizeres nos fazem inferir que a presença da Educação Ambiental como uma prática contemporânea flexível - formal e não formal - atravessa os desafios do cotidiano em busca da sustentabilidade, e que a cada dia, convida-nos a expandir, incluir, estabelecer diálogos, estimular a capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido.

Esta concepção de Educação Ambiental dialoga com os conceitos e práticas de Educação Popular que preconiza processos educativos participativos e significativos junto aos atores sociais, conforme podemos constatar no Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, ao conceber a visão de pesquisa ação participante como uma possível metodologia que propicia “encontro de saberes e tratamento diferenciado das informações recolhidas.” (VIEZZER, 2005, p.284).

Além disso, o Art. 3º da IN 02/2012 instrui a participação dos grupos sociais desde a definição dos projetos socioambientais de mitigação e/ou compensação, considerando as especificidades locais e os impactos gerados pela atividade em licenciamento. Logo, a utilização desse tipo de metodologia em PEA permite que as ações sejam definidas em conjunto com os indivíduos e a coletividade atingida, em prol da percepção sobre a complexidade da relação sociedade-natureza, bem como de se comprometerem em agir preventivamente dos riscos e danos socioambientais causado pelas intervenções no ambiente físico natural e construído. (RIBEIRO, 2012, p. 05)

De acordo com Brandão (2005) há diferentes alternativas metodológicas participativas na investigação social, preferencialmente, atuando junto a grupos ou comunidades populares a partir de realidade concreta da vida cotidiana, historicamente contextualizados, com o objetivo de valorizar, criar novos e compartilhar saberes, promovendo a autonomia dos sujeitos (por meio da ação e reflexão) na gestão do conhecimento em direção à transformação social. Ao utilizar metodologias participativas compreende-se que temos

a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e interligados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO, 2005, p.263)

Conforme podemos observar, tais pressupostos corroboram o papel da Educação Ambiental nos Programas como condicionante do licenciamento, pois, por meio dela, é

possível “organizar os espaços e os momentos de troca saberes, [propiciar] produção de conhecimentos, [descobrir e instigar] habilidades e atitudes que geram a autonomia dos sujeitos participantes em suas capacidades de escolher e atuar, transformando as condições socioambientais de seus territórios.” (LOUREIRO, 2009, apud RIBEIRO, 2012, p. 6).

Nesse sentido, concebemos as metodologias participativas como cruciais para superar as ações em Educação Ambiental, geralmente, fragmentadas, corroborando o seu principal objetivo, valorizar o diálogo e motivar a participação das pessoas populares, para que possam transformar “os cenários de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados.” (BRANDÃO, 2005, p. 264).

Apesar das inúmeras contribuições positivas, não só para a Educação Ambiental, essa modalidade de metodologia traz consigo alguns desafios, dentre eles, o que Brandão (1998 apud TOZONI-REIS 2005) aponta, como a garantia da participação democrática dos sujeitos envolvidos, a ênfase na dimensão política da metodologia e a articulação constante entre teoria e prática. Para vencer tais desafios, Tozoni-Reis (2005, p.274) coloca que é preciso investir na formação de um grupo comunitário, de forma que eles se tornem parceiros ativos numa investigação, identificando, compreendendo, criando e propondo, junto conosco, soluções mais adequadas ao enfrentamento coletivo dos problemas ambientais significativos para uma determinada comunidade.

À guisa de um encaminhamento conclusivo deste estudo teórico-metodológico vale ressaltar o que Viezzer (2005) levanta como princípio fundamental que orienta as concepções metodológicas aplicadas à Educação Ambiental. Em linhas gerais é preciso levar os sujeitos direta e indiretamente envolvidos, além das lideranças e instituições, a pensar e atuar local e globalmente, rever paradigmas, métodos, técnicas, dinâmicas tradicionais de educação, participação, relações sociais, pesquisa e de ação socioambiental.

Desse modo compreendemos que as ações instituídas pautadas na perspectiva teórica crítica e metodológica participativa, provocou movimentos reflexivos nos sujeitos sobre a própria realidade, local e global, bem como sobre o que é Educação Ambiental e em que aspectos da vida cotidiana ela toca, ou seja, além da preservação do meio ambiente e dos recursos naturais. Todavia, levando em consideração o contexto histórico e os acontecimentos políticos, sociais, econômicos que estavam ocorrendo naquele momento (período de intensas manifestações populares em todo o Brasil, inicialmente contra o aumento das passagens do transporte público urbano) a postura de resistência, revolta, insatisfação com os dirigentes talvez, tenha influenciado para que os sujeitos tenham assimilado de forma conservadora a proposta aplicada. Apesar disso, acreditamos que a partir do momento em que uma educação

ampla e crítica foi implementada, consideramos que futuramente possam ocorrer mudanças em prol do que foi incentivado, aprendido anteriormente.

Frente a este devir como reflexo dos estudos teóricos e metodológicos que permitiu compreender as implicações da Educação Ambiental em um Programa, sigo o caminho investigativo, apresentando a concepção metodológica, bem como os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

5 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Frente à questão de investigação instituída, os objetivos propostos e ao contexto de pesquisa delineado até aqui, foi necessário pensar em uma estratégia metodológica que posteriormente permitisse apreender o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, ligado às ações educativas que foram empreendidas no âmbito do Programa de Educação Ambiental na comunidade do Barro Branco, no município de Barra Longa.

Portanto, a finalidade deste capítulo pauta-se na possibilidade de apresentar o alicerce metodológico que auxiliou no processo de compreensão dos fenômenos analisados, de forma integrada, ou seja, sem negar os aspectos subjetivos.

Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual segundo Minayo (1993, apud LIBERALI, e LIBERALI, 2011, p.21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por essa abordagem possuir muitos enfoques, a escolha foi direcionada levando em consideração alguns aspectos da pesquisa de campo, cujo interesse é o de descrever e analisar experiências de grupos, desenvolver ou refinar ao longo da investigação sentidos ou significados atribuídos, oferecendo uma visão rica dos processos instituídos.

Assim, considero que a pesquisa do tipo etnográfica apresenta-se como uma possibilidade metodológica para auxiliar no movimento de observação e descrição analítica dos dados empreendidos no campo.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a escolha por determinada metodologia não acontece de forma neutra, de acordo com Kuhn (1978 apud LIBERALI, e LIBERALI, 2011, p. 18) “há um conjunto de crenças, modelos, [...] visões de mundo e formas de trabalhar, reconhecidos por uma comunidade científica em determinados momentos históricos,” que influenciam nas escolhas metodológicas para cada pesquisa.

Assim, lança-se mão de uma metodologia na tentativa de verificar hipóteses, refletir sobre algo, compreender uma questão ou até mesmo buscar transformar ou solucionar problemas. Dessa forma, torna-se fundamental, neste momento, explicitar que me pautei em um paradigma crítico de construção do conhecimento, com base nas ideias de Marx e Engels, à medida que considero o conhecimento imerso em um contexto histórico e social “constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a” compreensão, construção e transformação da realidade “[...] de todos os envolvidos no processo de

pesquisa.” (LIBERALI, 2011, p. 19). A seguir, apresento as efetivas contribuições desta metodologia.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

A pesquisa etnográfica⁴², a qual embasa esta adaptação metodológica, geralmente, volta-se para estudos de campo que buscam relatar experiências humanas de vida, comportamentos, processos sociais, contextos com vivências, ou, ainda, conforme Liberali (2011) aponta para a descrição de “um conjunto de compreensões e conhecimentos específicos compartilhados por um grupo de participantes.” Além disso, alguns autores assinalam que seu principal foco centra-se no estudo dos mitos, raça, religião, tradições e costumes, ou seja, em aspectos culturais sem juízo de valor. (OLIVEIRA e GOMES, 2005).

De acordo com Oliveira e Gomes (2005, p.1), “enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo pelo qual esse grupo passa.” Nesse sentido, cabe dizer que há uma diferenciação do enfoque e uma adaptação da etnografia à educação, ao realizar estudos do tipo etnográfico (OLIVEIRA e GOMES, 2005).

No que diz respeito à origem da abordagem etnográfica, sabe-se que ela começou a ser utilizada pelos antropólogos sociais no final do século XIX, contrapondo-se às concepções filosóficas, para entender como realmente viviam as pessoas. Sob a ótica da antropologia social, inicialmente, os estudos etnográficos britânicos voltaram-se para a reflexão das sociedades que foram colonizadas. Por outro lado, nos Estados Unidos, os antropólogos denominados culturais estavam interessados em estudar os índios norte-americanos, cujos modos de vidas tradicionais tinham sido drasticamente alterados. (ANGROSINO, 2009)

A aplicabilidade da etnografia no contexto descrito anteriormente “foi desenvolvida para uso em comunidades de pequena escala, culturalmente isoladas” (ANGROSINO, 2009, p. 43). Somente a partir da década de 1920, o método de pesquisa etnográfica de campo sofreu alterações por influência da “Escola de Chicago”, estendendo-se para comunidades específicas (definidas por raça, gênero, classe social, dentre outras) e para outras áreas, como, por exemplo, a educação, filiando-se a uma ampla gama de variações teóricas. Dentre elas,

⁴² A palavra etnografia, de acordo com Bueno (2000), significa estudo e descrição da língua, raça, religião, dentre outros aspectos de um povo.

Angrosino (2009) apresenta a corrente funcionalista, interacionista simbólica, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais e pós-modernismo.

Para fins desse estudo, corroboro os aspectos apresentados por Angrosino (2009) no que se refere à perspectiva interacionista simbólica, à medida que a pesquisa de campo etnográfica, nessa tradição, “busca revelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações”. A partir desse ponto de vista, a ênfase dá-se no “delineamento mais subjetivo sobre como as pessoas entendem aquilo que fazem” e pensam. (ANGROSINO, 2009, p. 20).

Além disso, Angrosino (2009) apresenta algumas possibilidades de problemas que poderiam ser abordados pelo método etnográfico. Dentre eles, encontra-se o registro de processos sociais. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica pode ser usada “quando for importante conhecer a perspectiva das próprias pessoas sobre as questões” (p.36), ou seja, auxiliar na sistematização dos acontecimentos ou dos modos de apropriação de um grupo durante um processo complexo, o qual é composto por uma variação de elementos, os quais podem ser combinados, alcançando diferentes graus de significação.

Diante dessas reflexões, a pesquisa etnográfica sofre pequenas modificações e culmina com o foco do presente estudo, ou seja, com os processos educativos instituídos numa dada realidade e num determinado contexto se preocupando em revelar de que forma os sujeitos envolvidos foram tocados. Tais apontamentos apresentam desafios, bem como possibilidades e potencialidades tornando possível “mostrar os significados múltiplos atribuídos pelos participantes às experiências e vivências” (OLIVEIRA e GOMES, 2005 p.1), de forma que possamos “entender um fenômeno social particular em seu ambiente”. (ROYER e ZARLOWSKI, 2001, apud LIBERALI, 2011, p. 23).

Dentre as características da pesquisa etnográfica útil à educação, e que corroboram com a presente pesquisa, Oliveira e Gomes (2005, p.1) destacam o uso de técnicas associadas à observação participante, análise de documentos, “o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados, ênfase nos processos e não nos resultados, preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às ações”, abrangendo um trabalho de campo e descrição analítica dos dados.

Frente às principais características apresentadas, destacamos primeiramente o papel do pesquisador, o qual se constitui como o instrumento humano responsável pela interação entre a coleta e análise dos dados. Ao levar em consideração o interesse interacionista simbólico em relação às interações, o papel do pesquisador nessa pesquisa coloca-se como o de observador participante, à medida que se relaciona com a comunidade, interagindo com ela apenas em ocasiões especiais, tendo a liberdade de, sempre que possível e cabível, “fazer mudanças,

rever, localizar outros sujeitos, enfim reorientar sua pesquisa quando for necessário” (OLIVEIRA e GOMES, 2005, p. 2). Além disso, Oliveira e Gomes (2005, p.2) ressaltam que

quando um pesquisador está em campo, se baseia em seus próprios talentos, em sua criatividade e em suas habilidades pessoais. Nesse sentido, parece que um caminho assertivo é fazer boas leituras, opções teóricas, compreender o contexto sócio-histórico de forma mais ampla, compartilhar com pessoas experientes e finalmente dialogar com diferentes áreas do conhecimento. (OLIVEIRA; GOMES, 2005, p. 2)

Imbricado neste contexto de observação do pesquisador, faz-se necessário olhar para os processos educativos na tentativa de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos para que possamos instituir e reafirmar aquilo que esta pesquisa preconiza frente ao compromisso para com uma Educação emancipatória: contar histórias possíveis, fortalecer memórias que precisam permanecer como reservas de esperança nas sociedades, produzir um trabalho, para além da categoria inédita, que signifique algo para as pessoas, manifestando-se como uma tentativa de ouvir o outro, permitindo

compreender como as pessoas dão sentido às suas vidas, quais suas expectativas, aprender as suas perspectivas e elucidar a dinâmica interna das situações; sendo necessário também perceber o que os participantes experimentam, como interpretam as suas experiências e o modo como organizam o mundo social em que vivem. (OLIVEIRA e GOMES, 2005, p. 2)

Para vislumbrar tais aspectos foi preciso, portanto, realizar vários trabalhos de campo (no total foram realizadas duas visitas em 2012 e oito em 2013). Tais encontros propiciaram inicialmente a aproximação dos membros da equipe com representantes de instituições e do poder público local, culminando no conhecimento de diferentes aspectos (social, econômico, religioso, cultural, etc.) da realidade local Posteriormente foi estabelecido contato direto com a população em geral (moradores) e acesso a outras localidades do município, consideradas vulneráveis e diretamente atingida pela Linha de Transmissão de Energia de Furnas, onde foram desenvolvidos os trabalhos educativos. Portanto,

a pesquisa etnográfica fundamenta-se na inserção do pesquisador em um campo diferente, do ponto de vista cultural, de seu próprio habitat durante um longo período. A prática etnográfica consiste basicamente em estabelecer relações, selecionar informantes e tentar salvar o dito em um discurso social em formas pesquisáveis (SOUZA e BARROSO, 2008, p. 151).

Assim, a descrição constitui-se um aspecto fundamental de registro e apreensão dos dados, à medida que exige expor “situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos que devem ser reconstruídos pelo pesquisador na íntegra ou em transcrições literais.” (OLIVEIRA; GOMES, 2005, p. 3).

Como um último aspecto desta apresentação, Oliveira e Gomes (2005, p. 3) apontam para a indução, uma vez que “os pesquisadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva”, ou seja, procuram perceber nuances a respeito de uma questão, de conceitos, teorias,

por meio de um plano de trabalho aberto, flexível que permite rever técnicas de coleta de dados, os instrumentos e os referenciais teóricos. É uma abordagem que se centra principalmente na descoberta de novos conceitos, relações, novas formas de compreensão da realidade (OLIVEIRA e GOMES, 2005, p. 3).

Frente a estas colocações, que explicam de forma sucinta algumas características da pesquisa do tipo etnográfica, cabe ressaltar algumas vantagens desta abordagem metodológica. Dentre elas, Oliveira e Gomes (2005, p.4) apontam a possibilidade de fornecer “uma visão profunda, concomitante e integrada de uma realidade social complexa, que é composta de muitas variáveis”; possui certa capacidade de “retratar situações cotidianas sem precisar interferir na dinâmica natural do ambiente a ser pesquisado”; além disso, “oferece *insights* e conhecimentos que possibilitam ao leitor os vários significados do fenômeno estudado, permitindo estabelecer novas relações e aumentando as experiências”; o pesquisador não precisa partir de “um referencial teórico pronto e fechado, que limita suas interpretações e impede a descoberta de novas relações”; e, finalmente, permite a análise de processos educacionais.

Em linhas gerais, podemos elencar como principais características da metodologia o fato de ter por base a pesquisa de campo, o que demanda um compromisso, a médio ou a longo prazo, de interação com as pessoas alvo dos estudos, o pesquisador colocar-se como participante observador dessas pessoas, e a possibilidade de associar técnicas de coleta de dados para fortalecer as conclusões, construir modelos gerais ou teorias explicativas, a partir da descrição analítica dos acontecimentos observados e/ou dados coletados, conduzir de forma dialógica as conclusões e interpretações à medida em que vão se formando; e, finalmente, revelar um retrato do quadro instituído pelo grupo em estudo, a partir de uma questão investigativa.

Apesar de incipiente no campo educativo, a pesquisa do tipo etnográfica, nesse contexto, busca apenas analisar experiências de pesquisadores nos moldes etnográficos, deixando claro que, cada pesquisador vai se constituindo na caminhada com base num planejamento aberto, à medida que a pesquisa possa ser “reformulada sempre que a situação exigir para avançar no processo”. (OLIVEIRA; GOMES, 2005, p. 4).

Frente a estas colocações, a seguir, apresento aprofundamentos com relação ao conhecimento dos procedimentos metodológicos que foram utilizados.

5.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Em conformidade com os objetivos propostos e a metodologia utilizada, apresento os instrumentos metodológicos que subsidiam a investigação qualitativa.

Dentre eles, inicialmente, recorro à análise de dados e documentos formais produzidos pelo PEA – Barra Longa, como os relatos diários das reuniões ou rodas de conversa, relatórios trimestrais, entrevistas, fotografias, vídeo-gravações e um caderno de campo, tudo atrelado à observação participante das ações implementadas pelo projeto junto à comunidade, de forma que pudéssemos não só acompanhá-las, mas, também, descrevê-las e analisá-las, de acordo com o contexto histórico.

Conforme Oliveira e Gomes (2005, p. 2), a análise de documento faz-se pertinente para “contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas, sendo, também, um instrumento essencial na triangulação dos dados.” Além disso, Liberalli (2011, p. 24) aponta que, “na etnografia, os dados são coletados através de contínua observação do fenômeno em seu contexto”.

No entanto, cabe ressaltar a especificidade deste tipo de observação, segundo Liberali (2011), à medida que o pesquisador e os pesquisados tornam-se sujeitos ativos da produção do conhecimento, ou seja, o observador insere-se no contexto da pesquisa e tem a oportunidade de analisar, de perto, as atividades, as características físicas e sociais da situação e a sensação dos participantes, institui uma interação na investigação atingindo-a e sendo atingido por ela, sem “esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 33).

Nesse contexto, para consolidar as ações empreendidas, a partir do olhar dos sujeitos prioritários da ação, apostamos em outro procedimento. Através de entrevistas relativamente aberta, que centra apenas alguns tópicos, para que os sujeitos estejam à vontade e possam falar livremente sobre os seus pontos de vista (BOGDAN e BIKLEN, 1994), pretendíamos identificar nas respostas dos entrevistados, subsídios para a compreensão do objeto dessa pesquisa.

A escolha por este procedimento metodológico deu-se pelo fato de geralmente ser utilizado, quando o interesse está vinculado à expectativa de que o conhecimento não é isento de valores, de intenção, da história de vida do sujeito, e muito menos das condições sociopolíticas do momento. Portanto, dentro de uma pesquisa qualitativa que trata de formas de conhecer o mundo materializado fundamentalmente através dos procedimentos conhecidos como qualitativos, é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam

expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2004).

Diante do exposto, vale dizer que, antes de aplicar tal técnica, houve um preparo com o tema, bem como a elaboração de um roteiro de perguntas para que fosse possível levantar informações relevantes e contextualizadas que permitiriam compreender os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos aos processos educativos.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a apresentação de cada sujeito envolvido nesta pesquisa, informamos que optamos por ocultar seus verdadeiros nomes respeitando a vontade dos mesmos, apesar de terem concordado em participar da pesquisa, assinando um termo de consentimento, o qual encontra-se em poder do autor deste trabalho⁴³.

Ao longo dos encontros com a comunidade do Barro Branco, percebeu-se a variação de participantes. No entanto, alguns se destacaram. Estes foram, portanto, alvo de minhas questões para avaliar o processo empreendido. A seguir, apresento em linhas gerais os sujeitos que, direta ou indiretamente, colaboraram para esta investigação, inclusive os membros da equipe do PEA – Barra Longa.

Vítor é geógrafo e atua como professor da Universidade Federal de Juiz de Fora na faculdade de Geografia e Educação. Foi o coordenador da equipe do trecho I onde esta pesquisa se deu.

Márcia integrou a equipe como bolsista de especialização em janeiro de 2013. Possui pós-graduação em Educação Ambiental e ampla experiência em Projetos relacionados a essa temática. Atua ativamente como membro de conselhos municipais, dentre outras atividades que repercutiu positivamente no planejamento e execução estratégico das ações implementadas.

Rita é Pedagoga e possui uma vasta experiência no campo da Educação Ambiental. Militante de diferentes movimentos sociais atuou neste projeto como pesquisadora colaboradora, principalmente apresentando algumas das atividades no campo.

Marli, professora de História e *Daiana*, estudante de biologia, foram as apoiadoras locais do projeto. Selecionadas no início das atividades em janeiro de 2013, ainda em Barra Longa, foram o nosso elo de comunicação entre comunidade e equipe da UFJF. Apesar de não

⁴³ Ver o modelo do termo de consentimento no anexo C

terem sido entrevistadas, contribuíram para a compreensão sobre concepções em Educação Ambiental. Apresento, a seguir, os sujeitos entrevistados.

Elaine tem 36 anos e mora com seu único filho. Trabalha como professora na Educação Infantil da única escola do Barro Branco. Nasceu em Ponte Nova, mas logo foi morar na comunidade. Hoje percebe que muita coisa precisa melhorar, principalmente a convivência entre as pessoas, ela gostaria que todos tivessem um ideal mais próximo. Apesar disso, gosta de morar ali, não pretende se mudar, pois considera Barro Branco um lugar sossegado, tranquilo e prefere evitar mudanças.

Nice, grávida, compareceu a três encontros. Uma das poucas mulheres que percorria quilômetros a pé, debaixo de sol, para participar dos encontros promovidos pelo Projeto. Na ocasião da entrevista, aproveitamos para conhecer sua filha recém-nascida. Nice é mãe de outros três filhos que não moram com ela. Hoje é dona de casa e mora na comunidade de Laje há menos de dois anos com seu marido e filha.

Marcos tem quase 62 anos e atualmente é representante comercial. Há quatro anos conheceu sua atual companheira Cecília e foi morar com ela em Barro Branco. Pai de dois filhos crescidos optou por viver na simplicidade. Junto com outros moradores da comunidade é responsável pela organização dos encontros religiosos da igreja católica aos domingos. Por ser formado em Engenharia Florestal e ter aptidão para assumir lideranças, colocava-se como um dos conhecedores sobre os desafios que tínhamos pela frente. Sua participação nos encontros promovidos pelo Projeto foi, sem dúvida, muito significativa.

Sr. Célio é um homem de 51 anos, motorista aposentado, pai de dois filhos. Mergulhado nos estudos Kardecista há alguns anos, sua visão de mundo é fortemente influenciada pelo espiritismo. Vive há oito anos com sua esposa na comunidade pertencente ao Macaco, que fica entre uma avenida movimentada (MG 262 Km 23, sentido BH) e as riquezas da natureza.

Mariângela é uma mulher de 51 anos, sem filhos, engajada com as questões sociais e religiosas, a partir de sua atuação na catequese. Professora de um povoado pouco distante, chamado Bela Vista, vai e volta todos os dias de ônibus. Foi morar em Barro Branco depois que se casou, há nove anos. Seus planos são os de permanecer na comunidade, porque gosta de morar ali.

Sr. José Nascimento é um homem de 68 anos, robusto, alto, de cor negra e cabelos brancos; é sempre bem humorado, com um sorriso no rosto. Trabalhador rural, hoje está aposentado. Pai de nove filhos do primeiro casamento e dois do segundo, hoje tem dez filhos vivos, a maioria mora em outras cidades. Participou de todos os encontros promovidos pelo

PEA, pois se considera uma pessoa comprometida, consciente de sua responsabilidade com os outros e com o mundo. Muito desse pensamento vem da sua participação na igreja Católica, lá aprendeu que é um dever se envolver nos assuntos de interesses da comunidade, enquanto cidadão, morador e filho de Deus.

Eliana é uma mulher de 41 anos, cristã reservada e dedicada à casa, à família, ao trabalho e à igreja. Tem uma rotina pesada, durante a semana, pois trabalha em Ponte Nova como servidora administrativa. Aos finais de semana, tem o prazer de acompanhar o marido no pequeno sítio que possuem. Lá passam o tempo cuidando da terra para dar bons frutos.

Margarida tem 40 anos e é mãe de duas meninas gêmeas. Costumava trabalhar como diarista, mas atualmente está desempregada, pois tem dificuldade em conseguir uma pessoa para cuidar das filhas. Membro da Consagração Cristã, frequenta a igreja próxima a sua residência na comunidade de Laje. Foi morar nesse lugar, quando seus pais resolveram cuidar do seu avô, que na ocasião estava muito doente. Tempos depois, conheceu seu atual marido e por ali permanece há dez anos. Apesar de todo esse tempo morando ali, sua expectativa é a de se mudar para uma cidade maior, poder trabalhar e propiciar uma boa formação para as meninas.

Por meio dessa breve exposição dos sujeitos e dos demais aspectos que desvelam o todo da Pesquisa, tenho o objetivo de ressaltar alguns pontos importantes que dialogam com as escolhas para desenvolver este trabalho dissertativo.

Dentre essas escolhas, serão apresentadas no próximo capítulo as primeiras reflexões sobre o projeto de intervenção, constituídas a partir do olhar do pesquisador, enquanto participante do processo. Ao optar por textos em forma de narrativas, procuro não só descrever, mas, também, analisar as experiências e vivências que me atravessaram.

Nesse contexto, vale lembrar que a concepção metodológica do Projeto de intervenção está pautada na lógica da pesquisa de cunho participativo, uma vez que ele propõe uma investigação social junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares e tem por pretensão criar solidariamente conhecimentos e valores em prol da transformação social. (BRANDÃO, 2005) Diante disso, meu objetivo passa a ser o de refletir sobre como a metodologia participativa atravessou as ações implementadas no PEA - Barra Longa, mais especificamente na comunidade do Barro Branco.

6 NARRATIVAS REFLEXIVAS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS: OLHAR DO PESQUISADOR

Narrar implica certo sentido do que somos. A narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como caminho metodológico é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentidos.

Felipe França

O objetivo de narrar momentos pertinentes a este trabalho dissertativo, os quais aconteceram no decorrer da implementação de um Projeto, pauta-se na possibilidade apresentar criticamente o olhar do pesquisador sobre as ações implementadas, chamando a atenção do leitor para os desafios e as possibilidades dos processos educativos instituídos. Desse modo, as narrativas a seguir, são o resultado sistematizado de um conjunto de significações que emergiram dos momentos com a comunidade em estudo, evocando suas experiências de vida e de formação.

A opção por este tipo de registro justifica-se pela objetividade e concreticidade com que um ou mais acontecimentos, em um determinado tempo do cotidiano, podem ser relatados, além de caracterizar um tipo de história breve, construída geralmente em torno de um único conflito, apresentada por um narrador, contendo poucos personagens, expondo um ponto de vista e enredo.

Portanto, a finalidade deste capítulo pauta-se na possibilidade de “(re)produzir para o leitor momentos da experiência de interação e vivência [do pesquisador] numa determinada comunidade” (ANGROSINO, 2009, p. 32), em forma de narrativa, à medida que, de acordo com Cousin (2013), permitem o registro e a análise de experiências vividas, durante um processo formativo. Nesse processo de escrita, levo em consideração dois conhecimentos básicos e complementares, de acordo com o cenário em que a pesquisa se desenvolveu: a concepção crítica de Educação Ambiental e o que se entende, ou está imbricado na ideia de metodologias participativas.

Vale explicitar que as narrativas contêm reflexões teóricas atreladas a trechos em prosa, na primeira pessoa, de forma que seja possível retratar os momentos significativos dos encontros promovidos pela equipe do PEA com a comunidade em estudo, convidando “o leitor para um vicário encontro com as pessoas.” (ANGROSINO, 2009, p. 34).

A organização das narrativas se deu em dois blocos. O primeiro, é composto por duas narrativas, as quais reflete considerações sobre a Educação Ambiental, enquanto uma área do

conhecimento pouco conhecida. Num segundo momento, três narrativas exploram alguns princípios básicos e imprescindíveis dos processos educativos, como a participação, formação, organização e diálogo.

6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após a escrita das cinco narrativas, percebi que o tema de duas delas se aproximavam, expressando considerações sobre a Educação Ambiental em dois aspectos. O primeiro em relação ao seu próprio conceito e o segundo sobre suas possibilidades de intervenção/ação.

Assim, a primeira narrativa referia-se a um momento de formação, no qual foram apresentados às Apoiadoras Ambientais Locais os fundamentos da Educação Ambiental até abordarmos a concepção Crítica que respalda as ações do PEA – Barra Longa. Nesse contexto, foram expostas as relações estabelecidas no processo educativo instituído, inferindo a necessidade de se compreender as diferentes perspectivas sobre Educação Ambiental, para que as ações fossem pautadas para além do comportamentalismo.

A segunda narrativa expunha as reflexões teóricas e práticas sobre um problema real da comunidade: o destino do lixo produzido. Procurei evidenciar que este tema é um, dentre inúmeros, que a Educação Ambiental abrange.

6.1.1 *Descobertas: (des)construindo conceitos*

Por muitos anos, ao ouvir a expressão Educação Ambiental, eu a relacionava às seguintes expressões: “lá vem aquele povo mandar a gente separar o lixo, fechar a torneira enquanto escova os dentes, tomar banho em cinco minutos, apagar as luzes dos cômodos vazios e, ainda que o vocabulário destoe de uma redação acadêmica, enfatizo que, para mim, tudo era só uma questão de ‘blá blá blá’”. Ao pensar nisso, automaticamente, em seguida, era assolada pelo sentimento de culpa, por não fazer a minha parte.

A meu ver, isso acontecia, porque não havia uma compreensão do que vinha a ser Educação Ambiental, ajudada por um verdadeiro sentido, presente na veiculação na televisão, em um jornal, revista ou *outdoor*, por exemplo. Nesses veículos de comunicação, o que nos apresentam são apenas as intencionalidades de uma determinada concepção em lidar com a problemática ambiental, fortemente influenciada por interesses econômicos e políticos.

No entanto, vale ressaltar que os meios de comunicação, especialmente a televisão possui um potencial educativo significativo e a capacidade de fazer passar por real,

verdadeiro, universal “um conjunto de valores, crenças, interesses e atitudes que é necessário conhecer, analisar e decodificar para o fomento da autonomia crítica”. (DÍAZ, 2002, p.140).

Depois de me envolver com a Educação, por meio de um curso de graduação, notei que esta é ampla, colocando em cheque as ideias expostas acima. Apesar disso, só deixei de ser “ignorante” - no sentido de ignorar o conhecimento sobre determinado tema - quando aceitei o desafio de participar de um Projeto de Pesquisa que tinha como *locus* de investigação Programa de Educação Ambiental no licenciamento. Confesso que, nesse momento, a concepção que tinha de Educação Ambiental não fez parte da minha escolha consciente de fazer pesquisa nesse campo, o que poderia me levar a imaginar uma transformação pessoal, que resultaria em manifestar uma concepção arraigada no senso comum de que os temas relacionados são sempre o que fazer com o lixo, o que podemos fazer para economizar recursos naturais nas escolas, nas empresas, nas casas, etc. Hoje sei que não estava presa a esses pressupostos, por isso, aceitei o convite.

Então, a partir de leituras indicadas⁴⁴, pude conhecer esse novo campo de saber. A leitura realmente abre as portas e as janelas da nossa cabeça! Como eu poderia supor que havia algo além do que a mídia traz - sob um determinado ponto de vista que apoia o desenvolvimento econômico capitalista -, do que os professores na escola básica, ora sim, ora não, faziam e diziam e, ainda, do que as disciplinas na faculdade não contemplaram? Para a minha surpresa, descobri que existem, sim, pessoas e concepções diferentes sobre a Educação Ambiental e que seus objetivos podem e devem ir além dos conhecidos. Para isso, basta prestar atenção à nossa volta, questionar um determinado ponto de vista e ler. Tais comportamentos referem-se a “ter uma postura crítica” frente ao que nos é posto.

Passado o sobressalto dessa descoberta, a qual ampliou minha visão de mundo, a forma como penso e faço no meu dia-a-dia, fui instigada pelo movimento de formação permanente (FREIRE, 1996) a olhar para os processos educativos dos quais eu faria parte como sujeito observador participante.

O primeiro momento digno de registro que vou relatar neste momento ocorreu durante o primeiro encontro voltado para a formação das Apoiadoras Ambientais Locais. Daiana e Marli foram selecionadas no final de janeiro de 2013. Os requisitos básicos para se candidatar à vaga não exigiam conhecimentos prévios sobre a temática ambiental ou mesmo sobre o licenciamento ambiental, apenas apontavam para a necessidade de vínculo institucional, disponibilidade para o trabalho, e algumas características (comunicação, relacionamento,

⁴⁴ Quintas (2004, 2009a, 2009b); Guimarães (2004), Layrargues e Lima (2011), Zacarias (2002), dentre outros.

liderança, interpretação e criatividade de ideias), as quais foram avaliadas durante uma dinâmica, numa pré-seleção.

O objetivo inicial da equipe do PEA - Barra Longa, quando pensou no processo formativo dessas duas pessoas, especificamente porque integrariam a equipe e por possuírem um papel fundamental, de elo com a comunidade, foi o de propiciar ocasiões reflexivas sobre: representações sociais acerca dos conceitos de meio ambiente e educação ambiental; as relações entre concepções de meio ambiente e a práxis da educação ambiental; o papel da educação ambiental na construção de uma sociedade sustentável; além de apresentar os aspectos sócio-históricos da educação ambiental; as principais conferências, os documentos, os princípios, objetivos e finalidades da EA; discutir as características sobre as principais correntes e tendências da EA, e propiciar a familiarização de alguns conceitos como vulnerabilidade socioambiental, participação, empoderamento, problemas e conflitos ambientais.

A integrante oficialmente responsável pelas oficinas da equipe do PEA, Rita, envolvida com temáticas ambientais há mais de vinte anos, começou enfatizando que não há uma representação melhor ou pior, certa ou errada, há apenas diferenças de concepções e que podem ser mescladas, e por isso começou esclarecendo as apoiadores que elas iriam *“trabalhar com pessoas e aqui não tem certo ou errado. Cada um tem uma concepção, uma representação sobre meio ambiente. Agora... um posicionamento refere-se à forma como pensamos. Diante disso, temos que respeitar o posicionamento, ou a forma como cada um pensa”*.⁴⁵

Depois dessa breve reflexão, Rita realizou uma dinâmica, e solicitou que as participantes escrevessem, numa folha em branco, três palavras que representasse o que era meio ambiente. Marli escreveu *ecossistema; floretas; respeito e equilíbrio (sobrevivência)*, e Daiana escolheu *árvores, rios e lixo*.

A partir do que escreveram, Rita sugeriu que pensassem e falassem sobre os termos que utilizaram. Daiana disse que sempre quando pensa em meio ambiente, lembra *“do verde, muita água, ai logo depois, penso assim... que já está acabando, que as pessoas estão destruindo, a maior parte com lixo, o esgoto que é um tipo de lixo que polui... ai eu pensei assim, associei isso, pensei no verde, e o lixo no meio”*.

⁴⁵ Para diferenciar do corpo do texto, foi utilizada uma escrita destacada em itálico nos trechos das falas dos sujeitos de pesquisa, retiradas, na íntegra, dos registros feitos em vídeo e/ou do caderno de campo da pesquisadora.

Já Marli falou que a floresta era a sua paixão... *“eu gosto, eu estudo, eu fico atenta a essa questão, e como eu sou professora [também] de Geografia, os meninos fazem um pouco de confusão do que é mata atlântica e o que é floresta tropical [...], o ecossistema porque é o conjunto, é tudo, que tem que estar em equilíbrio. Para estar em equilíbrio tem que ter respeito. O fundamental aqui na verdade é o respeito, porque se eu respeito o outro, o meio ambiente, os animais, as plantas, as coisas seriam mais fáceis, teríamos menos problemas. [...] tinha um professor meu que falava, que o excesso de lei afasta o homem da vida, do cotidiano. Não precisava nem de ter as leis, precisava de ter o respeito.*

Após estas explicações, é possível perceber o ponto de vista romântico preservacionista de ambas. Preocupadas, antes de tudo, com as consequências da degradação, defendem a salvação/preservação dos recursos naturais e proteção da vida vegetal e animal da natureza como forma de amenizar os problemas, causados pelas pessoas ou grupos sociais insensíveis e ignorantes a questão ambiental. (OLIVEIRA, 2003). Além disso, concebem o meio ambiente de forma fragmentada, considerando apenas os aspectos naturais.

Para começar a desconstruir tal mentalidade, foi explicado que as representações sociais de meio ambiente, assim como a de Educação Ambiental, possuem vários conceitos, e que geralmente ambos possuem uma relação muito estreita para as pessoas.

Rita, então, chamou a atenção para o fato de que, no senso comum, a noção em torno do conceito de meio ambiente está relacionada aos aspectos naturais (vegetação, animais, recursos naturais), o que pode refletir, espontaneamente, numa visão naturalizada de meio ambiente e, conseqüentemente, fazer com que as pessoas passem a entender a Educação Ambiental como um processo educativo que vai apenas “ensinar” bons comportamentos em relação à natureza.⁴⁶ Nas palavras de Oliveira (2003, p. 52-53) a educação passa a ser utilizada como

instrumento de sensibilização perante a natureza (tomada como um santuário), [...] a principal mensagem é mostrar ao “educando” a importância da preservação do espaço, diante de impactos decorrentes das atividades humanas, devido aos efeitos da exploração.

Vale ressaltar que a ideia apresentada acima não é suficiente de acordo com a perspectiva de Educação Ambiental Crítica, afinal estaríamos caindo na velha armadilha: “se cada um fizer a sua parte...” os problemas ambientais seriam amenizados e quiçá solucionados. Tal concepção, conforme vimos no capítulo quatro, corrobora a perspectiva pragmática de EA, à medida que responsabiliza individualmente os humanos pela crise

⁴⁶ Tais ideias são expostas por Carvalho (2011, p. 35), quando propõe repensar o nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza.

ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. O fato é que ter bons comportamentos em relação à natureza faz parte de uma rede complexa, ou seja, da problemática ambiental, e por isso não pode ser interpretado como a estratégia fim ou principal de um processo que requer transformação.

Com olhos atentos ao novo que se colocava, percebi que seus corpos se mantinham firmes nas cadeiras, ao descobrirem que seus conhecimentos baseavam-se no senso comum. Nas palavras de Rita *“um conhecimento fruto de experiências, de tradições, [...] ele é importante, mas muitas vezes ele é um conhecimento acrítico, superficial, [a pessoa] acredita no que vê. [...] por não ter uma reflexão crítica, leva a uma concepção de meio ambiente [...] acreditando no que vê, principalmente pela mídia [...]. A mídia vai passando uma ideia que vai sendo incutida, e nós vamos achamos que é aquilo mesmo. Então, o que acontece!? Não só com vocês, mas nesses anos todos com que eu trabalho [com a questão ambiental] a primeira representação de meio ambiente que as pessoas têm, é uma representação ligada aos aspectos naturais. Então quando fala de meio ambiente, a pessoa logo lembra disso. E hoje já começa a surgir [...] falar dos problemas ambientais. Já logo liga: meio ambiente tem haver! ou então, falam do respeito, do equilíbrio.*

Diante dessas colocações, Rita expõe que precisamos fazer um questionamento sobre a representação social de meio ambiente que temos. A pergunta que ela coloca é: *“será que meio ambiente inclui apenas os aspectos naturais?”* A partir disso o grupo começou a refletir sobre as demais possíveis dimensões incluídas na concepção de meio ambiente. Estes foram, aos poucos, sendo descobertos, após Marli comentar que pensa até hoje no meio ambiente, considerando apenas os aspectos naturais (fauna, flora, hidrografia, relevo).

Ao analisar os conceitos apresentados, Rita aponta como fundamental pensarmos a nossa, referindo-se à equipe, concepção de meio ambiente. Afinal, nós acreditamos e defendemos a necessidade de conceber o meio ambiente de forma integral, ou seja, com uma concepção que possa ir além dos aspectos naturais. Logo, isso significa que precisamos incorporar os aspectos sociais, econômicos, culturais, espaciais, políticos, enfim, tudo aquilo que possa nos dar a possibilidade de compreender o meio ambiente e a questão ambiental em toda a sua complexidade.

Ao final desta etapa, ambas as apoiadoras puderam perceber que possuíam uma representação natural do meio ambiente, ao observar que as palavras escolhidas para representar o conceito em pauta abarcava apenas uma dimensão dos aspectos da complexidade do meio ambiente. Após este momento, Marli comentou que havia aprendido, mudado, ampliado sua concepção e que não iria mais pensar dessa forma.

Depois disso, propositalmente, Rita interveio e pediu para que escrevessem um conceito referente ao que elas entendiam por Educação Ambiental. Daiana apontou algo mais voltado para o que seria o papel da EA, ao dizer que esta “*é conscientizar as pessoas e ensiná-las maneiras sustentáveis de interagir com o meio sem destruí-lo*”. Já Marli, apontou que “*Educação Ambiental é o ato de orientar e ser orientado a respeito das consequências que as ações do homem provocam no ambiente em que vivem. Está também relacionada com a preservação dos recursos naturais*”.

A partir dessas colocações, pudemos inferir que a concepção pautada em aspectos individualistas e salvacionistas da Educação Ambiental ainda permanecia, pois estava ligada, apenas, aos aspectos de preservação do meio ambiente e do papel conscientizador sobre a limitação dos recursos naturais. No entanto, era preciso esclarecer que a Educação Ambiental, assim como a concepção de Meio Ambiente vai além da preservação ecológica, por ser “um processo de aprendizagem permanente, [...] que firma valores e ações com intuito de contribuir com a transformação humana e social.” (TRATADO..., 1992)

Sobre isso, Rita coloca de forma sutil para apoiadoras ambientais locais. No entanto, principalmente Marli, por ter um jeito expansivo de professora, viu-se surpresa e relativamente abatida, quando percebeu que não havia mudado sua concepção. Mesmo depois de Rita ter explicado as dimensões que os conceitos abarcam.

De fato, é um choque descobrir que toda bagagem de conhecimento que trazemos está arraigada em nossa história de vida, e que não há como desvincular-se dela de repente. É preciso passar por um processo educativo, ir mudando aos poucos, na mesma velocidade em que fomos incorporando os saberes ao longo da nossa trajetória. Além disso, não é fácil descobrir que somos manipulados pelos veículos de comunicação diariamente, à medida que “há uma ambiguidade da informação transmitida, devido à diversidade de objetivos e nas prioridades em que se inspiram as mensagens, nem sempre ao alcance da compreensão de todas as pessoas.” (DÍAZ, 2002, p.141).

Conforme dito anteriormente, os meios de comunicação exercem forte influência na construção das concepções que temos sobre as coisas, por isso, defendemos a necessidade de propiciar uma alfabetização “em questões ambientais que leve o público em geral a conhecer seu próprio meio ambiente, favorecendo sua participação ativa na solução dos problemas ambientais da sociedade contemporânea, [...] com proposta didática para trabalhar aspectos de grande significado social.” (DÍAZ, 2002, p.140-142).

Frente a estes acontecimentos na formação das apoiadoras e considerações feitas, cabe dizer que a expectativa não era mesmo a de provocar mudanças radicais e imediatas, mas,

sim, a começar um processo educativo, instigando outra forma de ver, provocar a reflexões, desestabilizar as concepções arraigadas, desconstruir conceitos pré-estabelecidos. Noutras palavras, pretendia-se abrir as portas para outra, mais ampliada, visão de mundo, que permitisse, ao menos, pensar sobre o quê e quem somos o que pensamos e como agimos.

Ao final, Marli avaliou a formação de modo positivo, ao dizer que sua mente foi aberta, e que, a partir daquele momento, ficaria atenta ao que lê, de modo a refletir criticamente sobre as propostas feitas no campo ambiental, de que sempre desconfiou.

Daiana ressaltou que *“tinha uma ideia restrita”*. Percebeu que *“precisamos pensar além do lixo, animais, árvores, rios”*, ou seja, além da aparência dos fenômenos. Isso ficou claro, ao dizer que *“a poluição não é só ocasionada pelas indústrias. É preciso mudar a forma de pensar. Estabelecer contato para unir, fazer junto”*.

Legitimando o exposto até aqui e contrapondo as ideias superficiais e comportamentalistas sobre a Educação Ambiental que muito se constata nas ações educativas implementadas ou exibidas, faz-se pertinente fechar este diálogo, dizendo que, na abordagem crítica da problemática ambiental, não adianta pedir para cada um separar o seu lixo, se o caminhão vem e junta tudo na caçamba! Esta constatação vale para todos os outros comportamentos que não atingem a raiz do problema. Para haver uma aprendizagem significativa, é preciso conhecer e refletir sobre a origem dos problemas, levar em consideração outros aspectos, além do natural, buscar envolvimento pessoal e coletivo nas atitudes e valores. Afinal, é preciso buscar e reivindicar, sempre, materiais de qualidade, para que seja possível compreender o verdadeiro sentido dos termos, daquilo que é dito e/ou mostrado.

6.1.2 Possibilidades de atuação: enfrentando problemas

Pensar globalmente, agir localmente é uma sábia sugestão que não se aplica apenas à preservação da minha rua ou da Floresta Amazônica. Ela se aplica também a toda a vivência política e social que trabalhe por instaurar o primado da justiça e da solidariedade.

Carlos Brandão

Acredito que a esta altura tenha ficado claro para o leitor que a Educação Ambiental abarca uma infinidade de ações, de acordo com uma concepção. Ao defender a vertente Crítica, assumo que o seu conceito possui ampla representação social, na medida em que considera aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais, religiosos, dentre outros.

Sendo assim, procuro nesta narrativa focar uma, dentre várias possibilidades, de atuação da Educação Ambiental, que advém de uma demanda ou problema socioambiental da comunidade em que estava inserida. Naquele contexto, o destino inadequado do lixo, mostrou-se um tema potente para que a nossa equipe pudesse explorá-lo, à medida que as pessoas pudessem refletir e conhecer, a fim de buscar alternativas possíveis para enfrentá-lo.

Logo, falar e pensar sobre como podemos resolver nossos problemas não é uma tarefa simples, principalmente, quando se trata de um problema coletivo: o lixo. A lógica capitalista instituiu certa máxima que está arraigada em muitos de nós que diz “se cada um fizer a sua parte...”, ou seja, se cada um contribuir de forma individual para o enfrentamento da crise ambiental, os problemas seriam solucionados. Isto reflete diretamente na questão do lixo, enquanto uns separam os resíduos recicláveis dos orgânicos e dão um destino adequado para cada um deles estariam de fato colaborando e os demais, que ignoram esta máxima, estariam contribuindo para a degradação ambiental.

Atrelada a isso, mais adiante no tempo, nos deparamos com o apelo para uma necessária mudança comportamental nos hábitos de consumo. Logo, a atenção se amplia para a ideia do consumo sustentável. Em 2005 o Ministério da Educação em Parceria com o Ministério do Meio Ambiente lança o Manual de Educação sobre Consumo Sustentável. O documento traz, ao mesmo tempo, “a questão ambiental em diversos temas e um chamamento a uma nova postura diante do consumo, a consciência de que precisamos nos envolver pessoalmente e em movimentos coletivos de transformação.” (CONSUMO..., 2005, p. 9).

Diante disso, não podemos negar que há um pouco de “verdade”. O fato é que a concepção crítica não nos deixa ver apenas o fenômeno, pois procuramos e devemos compreender a essência deles. Nesse sentido, problematizamos e contextualizamos outras concepções comportamentalista e pragmática, conforme vimos no capítulo quatro, uma vez que estas se colocam como formas de mascarar a realidade, instigando percepções e mudanças superficiais, despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. (LAYRARGUES; LIMA, 2011)

É visto que, se concebermos a realidade como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial, nossos problemas socioambientais tendem a se agravar cada vez mais. Isto porque percebemos que não há uma reflexão efetiva que permita uma compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas.

Nesse sentido, a vertente Crítica institui uma necessária incorporação das questões sociais, de classe, culturais, econômicas, identitárias, que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, ou seja, as dimensões política e social da educação e da vida humana, as quais são fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento. Afinal esta teoria se diferencia das outras justamente porque não concilia com as ações da sociabilidade capitalista na atualidade, mas sim sugere manifestações de organização coletiva e de explicitação dos conflitos de interesse, de correlação de forças, de projetos societários para enfrentar os problemas oriundos da crise do capital. Nesse contexto cabe ainda levar em consideração que tais dimensões não podem ser separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades.

A partir dessa reflexão, que expõe os princípios de Educação que regem nossas atividades com os moradores de Barro Branco, em uma das ações lá empreendidas, intitulamos nossa apresentação “O lixo em Barro Branco e o que podemos fazer?”.

O principal objetivo deste momento era **instigar o pensamento** dos moradores para um problema posto. A metodologia participativa já nos incitava a agir “junto”, “com o outro”, por conta disso, nossa postura, ao tratar deste assunto, não poderia ser diferente. Precisávamos compreender, primeiro, o modo como cada um dos presentes percebia o problema e, a partir daí, ampliar a visão de mundo, expondo as consequências do acúmulo ou queima do lixo e refletir e apresentar, de acordo com a realidade daquela comunidade, outras alternativas viáveis para o seu destino inadequado, e por fim, contextualizar o problema mundialmente, falando sobre produção, consumo e descarte.

Refletir sobre esses três últimos aspectos, por meio de uma análise comparativa entre como é hoje e como era há vinte anos, fez com que os moradores constatassem muitas mudanças. Eles comentaram que as embalagens mudaram, os produtos eram naturais e alternativos, não havia tantos produtos industrializados, descartáveis. No diálogo, lembranças de como suas mães lavavam roupas, limpavam panelas, transportavam o leite, água, e outros alimentos vieram à tona. Os moradores lembraram o uso de sacos de papel e balaios para carregar mantimentos. Além disso, a compra era feita em grandes quantidades (a quilo).

Nesse contexto, Rita chamou a atenção para o crescimento na quantidade do uso de plástico em diversos utensílios e com diferentes finalidades. De fato, antigamente os produtos descartáveis não eram demasiadamente utilizados, mas, sim, o papel, como bem colocou o morador Marcos.

Rita então aproveitou o momento para explicar que o processo industrial induziu as pessoas a comprarem cada vez mais e a adquirirem os produtos que eles produzem, com base

na ideia de que “é feliz quem compra” e que “vale mais ter do que ser”. Nesse momento, duas moradoras, Nice e Rute relataram que não se deixavam influenciar por tal ideia. Vestem-se conforme as suas possibilidades, mesmo já tendo sido vítimas de preconceito.

Prosseguindo na apresentação, Rita deu ênfase ao descarte do plástico, frente ao problema que assola a comunidade de Barro Branco. Devido à falta de coleta, a alternativa que os moradores encontraram foi queimar o lixo. Nesse sentido, Márcia e Rita disseram que era proibido queimá-lo e que este ato causava inúmeros problemas à saúde. Além desse material, outros, tais como vidro, lata e papel, também tiveram seus destinos discutidos.

O fato é que queríamos deixar claro para aquelas pessoas que era preciso encarar, principalmente, o problema da queima do lixo. Tal prática não poderia ser mais realizada pela comunidade e eles precisavam enfrentar esta questão de forma coletiva. Quanto a isso, a moradora Rute, bem como outros, expressaram que queimavam o lixo, pois não possuem alternativa, além disso, sabem que não podem jogá-lo na rua ou em um terreno baldio e consideravam melhor queimá-lo.

No auge da conversa, Rita falou sobre as alternativas com relação ao destino do lixo, reforçando que qualquer iniciativa precisava ser pensada de forma coletiva e, ao mesmo tempo, dentro das possibilidades de cada um. Esta consideração é algo imprescindível, se quisermos que alguma mudança aconteça na realidade local, uma vez que a intenção não é impor ações ou instituir mudanças comportamentais, mas, sim, instigar o pensamento crítico sobre a própria prática e a do outro.

Afinal, não adiantaria pedirmos para cada um separar seu lixo, se o caminhão vem e junta tudo na caçamba, como dissemos na primeira narrativa. É preciso reivindicar a coleta seletiva e o destino adequado do lixo, bem como procurar instituir alternativas possíveis. Além disso, retomando a ideia da importância de compreender o verdadeiro sentido dos termos, daquilo que é dito e ou mostrado, deparamos com três conceitos amplamente divulgados pela mídia e em qualquer ação educativa relacionada à questão ambiental: reutilizar, reciclar e reduzir.

Nesse contexto, Rita também abordou outra máxima que a lógica capitalista instituiu: os benefícios da reciclagem. De fato, também há um pouco de verdade aí. No entanto, é preciso compreender que apenas essa ação não é suficiente. Assim, procuramos enfatizar que a educação ambiental não se resume à teoria dos três R's (Reduzir, Reutilizar, Reciclar) e que existe ainda um quarto “R” que precisava ser incorporado: o Recusar. Márcia comentou que é preciso “*Recusar a propaganda, Recusar só porque é de graça, Recusar porque é barato,*

afinal tem muita coisa que não precisamos. Se a gente recusar, não comprar, as indústrias vão perceber que tem alguma coisa acontecendo e vão mudar.”

Sem dúvida este tema inquietou os moradores, pois fomos além de uma prática pragmática e comportamentalista, ao falarmos sobre a necessidade de as pessoas se esforçarem para (re)pensar sobre atitudes, valores, formas de ser, sobre aquilo que consomem com o objetivo de reduzir a quantidade de lixo que produzem e, ainda, serem multiplicadores do que foi discutido na reunião.

Sentimos que, de alguma forma, o espírito coletivo aflorou. Nesse encontro, tentamos chamar a atenção daquelas pessoas para perceberem que sem envolvimento, organização, não conseguiriam prosseguir. E nós estávamos ali, justamente, para ajudá-las a se organizarem. Nas palavras de Rita, era *“um projeto que visava isso. E depois a gente vai embora e [são] vocês [quem] tem que continuar.”*

Para concluir este momento tão importante, dizemos que, a partir daquele momento, era preciso partir para ação. E perguntamos aos moradores o que era possível fazer. Dentre as opções, a moradora Rute disse que precisavam de coleta pública do lixo, e para isso teriam que reivindicar à prefeitura. Seguindo o que aprenderam no planejamento sobre as linhas de ação frente a um determinado problema, sugerimos que pensassem de que forma iriam reivindicar o que queriam. E o nosso papel nesse contexto era o de realizar uma educação ambiental, ajudando a comunidade a pensar em como resolver os problemas e conscientizá-las dos seus direitos, como por exemplo, ter o recolhimento do lixo.

Antes de tudo, a comunidade precisava e, já sentia que precisava, se organizar. Instituir um grupo de pessoas (qualquer pessoa) que tomasse a frente e buscasse melhoria para a comunidade. Uma discussão acirrada sobre isso culminou numa sugestão simples de Rita, frente anos de experiência com a Educação Ambiental em comunidades: criar um Coletivo de Moradores do Barro Branco⁴⁷. Tal coletivo significava que um determinado número de pessoas havia se unido, com o intuito de buscar melhorias para o Barro Branco e Comunidades. Naquele mesmo momento questionamos quem gostaria de participar e fomos dando forma a este Coletivo, pensando nos seus princípios e objetivos.

No decorrer deste movimento, enquanto os moradores se sensibilizavam para incluir seus nomes no Coletivo de moradores, a moradora Rute dizia que *“está na hora da gente abraçar... ninguém nunca se interessou por nossa comunidade...”* e Mariângela comentou que *“a comunidade já estava sentindo que o Barro Branco está jogado, deixado de lado,*

⁴⁷ Ver o anexo D, referente ao que o Coletivo de Moradores estruturou.

sentindo a necessidade de fazer alguma coisa. [...] agora com essas reuniões, a gente pensa que não vai mudar muita coisa, mas aí... não... vamos sim... se tem alguém olhando por nós, a gente tem que acreditar na gente, o Barro Branco é nosso!”

Estas palavras mobilizaram dezesseis pessoas naquele momento. E as repercussões disso eram imensuráveis, pois foi permitido o início, o começo de uma leitura mais complexa e instrumentalizada, problematizadora e contextualizada do real para que, mais adiante, as intervenções pudessem acontecer e contribuir para o processo de transformação socioambiental daquela realidade.

Assim, ao procuramos dialogar com aqueles sujeitos, mostrar outros caminhos, estudar e conhecer possibilidades viáveis para enfrentar os problemas e, além disso, desvelar os embates (conflitos e problemas ambientais) presentes nas relações de poder para que numa compreensão complexa do real, fosse possível instrumentalizar os atores sociais para intervir na realidade, permitindo, não só a reflexão, mas a construção de uma nova compreensão de mundo.

Nesse sentido, reafirmo as contribuições da Educação Ambiental Crítica, quando “mune”, conscientiza, dá subsídios aos sujeitos em condições desfavoráveis para lutar politicamente por seus direitos, com táticas adequadas e coerentes pelo reconhecimento da identidade de um grupo ou da comunidade onde vivem, dos quais são compostos por uma cultura própria, e geralmente marginalizados, vulneráveis, minoria, contribuindo para o fortalecimento frente a situações de opressão. Tudo isso, essencialmente, implica na obtenção de informação (comunicação), reflexão organização e diálogo quanto a sua condição e uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída ou valorizada. (BORDENAVE, 1983).

Arelado a esta discussão, não podemos deixar de falar do papel do educador ambiental. De acordo com esta perspectiva, seu trabalho não se limita apenas a motivar crianças para o cuidado do meio ambiente mais próximo (BRANDÃO, 1996, p. 47), conforme apontado na epígrafe desta narrativa. Além disso, é preciso instituir uma educação que pense globalmente e aja localmente, ou seja, algo que “deve estabelecer uma crescente capacidade de sentir, como meus, os problemas de todas as pessoas, de todos os povos” (idem, p.48). Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de partilhar com os outros a responsabilidade para com o próximo, dispendo-se cada vez mais a participar.

Este tema, participação, foi algo latente, fato que nos fez abordá-lo no outro bloco de narrativas.

6.2 OUTRAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS PERTINENTES

O segundo bloco de narrativas retrata a necessidade de compreender alguns conceitos básicos imbricados nos processos formativos, sobre os quais a comunidade começava a refletir e estabelecer relações com aquele movimento.

Assim, a primeira narrativa desse item começa abordando a realização do diagnóstico participativo, e em seguida, evidencio a potência do diálogo e a necessidade de, a partir dele, instituir um compromisso em prol das mudanças necessárias. Além disso, ao discutir alternativas para os problemas socioambientais levantados no decorrer dos encontros, os moradores puderam incitar o sentimento de pertencimento e valorização do lugar onde moram.

A última narrativa retrata um dos momentos mais esperados pelos moradores. Desde o primeiro encontro foi exposto o desejo de fortalecer a representatividade na comunidade. Assim, foi solicitado à nossa equipe contribuir para uma formação teórica sobre formas de organização comunitária.

6.2.1 Movimentos empreendidos no diagnóstico participativo: “olhar para o nosso lugar”

“mostrem para nós que vocês são diferentes, porque eu estou falando de discussões sérias, porque muita gente não reclama na hora certa [...], para que o povo comece a participar mais das coisas, porque o pessoal daqui (eu estou aqui só há três anos) [...] não acredita em quase nada, porque a coisa aqui só começa [...]” (Fala do morador Marcos)

Mobilizar as pessoas, enfrentar os desafios para dar continuidade aos processos iniciados, promover uma ação ou atividade participativa não é tarefa fácil e, no âmbito da Educação Ambiental não é diferente, pois exige conhecimento metodológico, concepções bem definidas, superação na maneira como os problemas devem ser enfrentados e, sem dúvida, uma equipe executora integralmente envolvida com formação e inclusão das diferentes áreas do conhecimento.

Ao ter esses elementos como pressupostos básicos para planejar e executar uma ação pedagógica participativa com os moradores de uma comunidade que conhecíamos pouco⁴⁸ e

⁴⁸ No capítulo em que foram desvelados os precedentes da pesquisa, relato como se deu o primeiro contato com a comunidade do Barro Branco. Uma agente de Saúde e uma funcionária da prefeitura receberam a equipe PEA na escola, e por meio de uma conversa, foi possível conhecer, dentre outros aspectos, alguns dos principais problemas socioambientais da comunidade.

com a qual não teríamos envolvimento integral, vivenciamos um dos principais desafios na construção metodológica do PEA Barra Longa: o tempo

Devido à escassez dele ou, mais provavelmente, à rapidez com que ele passa, fomos forçados a pensar em uma estratégia participativa *a priori* que permitisse a aproximação com os demais moradores da localidade de Barro Branco e ainda pudéssemos diagnosticar e discutir seus problemas socioambientais. De acordo com Bordenave (1983), à medida que a equipe PEA escolhe o instrumento utilizado para o diagnóstico, esta ação configura-se como um ato de controle sobre o processo, mas não como um processo manipulativo, porque foram induzidas. O nosso desejo pautava-se na possibilidade de “ajudar a iniciar um processo que pretendia continuar de uma maneira mais autônoma.” (p.78).

Este planejamento antecipado das ações também ocorreu em outros momentos, frente ao fato de a equipe não poder estar integralmente submersa no projeto. Com o passar do tempo percebemos que a condição *full time* de uma equipe se coloca como ponto fulcral no processo de planejamento e realização de um ou mais projetos em qualquer realidade. É esta aproximação que dá liga, mantém os laços presos e conseqüentemente cria possibilidades de implementar ações participativas mais significativas.

Em relação ao diagnóstico participativo (DP) previsto e realizado, de acordo com Gadotti e Gutiérrez (2001, p. 30) é possível defini-lo como um processo educativo que permite colher informações e conhecimentos necessários para identificar os problemas, reais e não-reais, bem como as necessidades não sentidas, mas reais, enfrentadas pelo grupo comunitário. Além disso, o DP traz consigo a possibilidade de priorizar essas necessidades, identificar recursos e formular objetivos.

Posteriormente, foi necessário, ainda, compor a devolutiva deste primeiro encontro, sistematizando as descobertas e incentivando a busca pelo conhecimento sobre as causas, conseqüências e alternativas, além de priorizar, traçar os objetivos e programar a abordagem de cada um dos problemas levantados. Portanto, para empreender este movimento inicial de diagnóstico, a equipe PEA promoveu dois encontros, um a cada mês, com aproximadamente três horas de duração cada. Apesar disso, este “processo é contínuo e se enriquece na medida em que a realidade se transforma” (GADOTTI, GUTIÉRREZ, 2001, p. 31).

Sobre estas ações, vale ressaltar o que Bordenave (1983) aponta sobre os tipos de participação e, conseqüentemente, de atividades propostas. Apesar de a participação ser algo intrínseco ao homem, este não nasce sabendo. É preciso aprender e desenvolver a habilidade de participar. Nesse sentido, percebe-se que, primeiramente, é preciso propiciar aos sujeitos uma série de elementos em direção ao aumento da qualidade da participação. Alguns desses

elementos referem-se ao conhecimento de sua própria realidade, conhecimento que auxilia “a refletir, a superar contradições, identificar premissas subjacentes, antecipar consequências, [...] distinguir efeitos de causas”, dentre outros. (idem, p. 72-73).

Apesar, de todas as ações terem sido respaldadas por referências teóricas sobre diagnósticos participativos, que buscam “viabilizar condições para o exercício da cidadania e a melhoria de qualidade de vida da sociedade” (VERDEJO, 2006, p. 4), e pela experiência da equipe PEA na implementação da Educação Ambiental com comunidades, constata-se que o tipo de participação propiciada estava longe de um ideal. No entanto, colocava-se dentro das perspectivas iniciais e possibilidades do projeto de intervenção.

A utilização de metodologias participativas, inspirada nos fundamentos da educação popular de Paulo Freire (1987) vem crescendo desde a década de 1960, constituindo-se como uma estratégia chave para o avanço/melhora na construção/elaboração e execução de projetos, dentre outras atividades que requerem levantar informações, pensar e agir sobre determinado problema, buscar soluções ou alternativas de forma coletiva, ou seja, que envolvam a participação dos beneficiários. Como dissemos anteriormente, não é uma tarefa fácil, pois implica, primeiramente, romper com a ideia do paternalismo governamental, arraigada nos cidadãos e desenvolvimento da responsabilidade social, por meio da “microparticipação, aquela que se dá nas comunidades, sindicatos, associações de bairro, grupos de igreja, e muitas outras expressões associativas. É aí onde a práxis participativa e a educação para a participação se desenvolvem e ampliam.” (BORDENAVE, 1983, p. 57).

No âmbito de Programas de Educação Ambiental, o DP é um método que favorece a interação entre as pessoas do local e pesquisadores, “mobilizando-os na definição de problemas e oportunidades por meio da utilização de técnicas em grupo como mapas, diagramas, calendários, entrevistas, entre outros. As ferramentas do DP são essenciais na efetivação do método e possibilitam o planejamento de ações, a partir da visão da comunidade local, colaborando para subsidiar políticas públicas, planejamento participativo e resolução de problemas, além de atuar no processo educativo dos envolvidos.” (SOBRAL, 2009, p.78-79).

A partir desse tipo de diagnóstico, as atividades que cabem à Educação Ambiental têm a possibilidade de auxiliar na sensibilização, conscientização, de munir os sujeitos de conhecimento para agir de forma autônoma, ou seja, para além da sensibilização ou da acumulação de conhecimentos, a fim de atuar no processo emancipatório. (LOUREIRO, 2009)

Além disso, de acordo com o a Instrução Normativa 02/2012, permite envolvimento da população atingida na definição, formulação, implementação, monitoramento e avaliação

dos projetos, articulado com políticas públicas e instrumentos de gestão em implementação de empreendimentos em comunidades.

Assim o DP atende com mais amplitude do que a mera aplicação de uma técnica, uma concepção integradora dos pressupostos inerentes de uma pesquisa, sintonizando-se com os propósitos da investigação-ação de comprometimento com a transformação social integrados em uma abordagem emancipatória de conhecer coletivamente (SAITO, 2001 apud SOBRAL, 2009).

Podemos destacar, também, outras características do DP: um processo de recolha de dados a partir das perspectivas dos sujeitos que compõem uma comunidade; o reconhecimento do saber local; um meio de comunicação entre pessoas unidas por problemas comuns e uma ferramenta coletiva útil para identificar soluções. É importante salientar que mais que a aplicação de técnicas ou de um método o DP está calcado em uma filosofia democrática e, por isso, deve ser utilizado, quando os investigadores tencionam atuar como facilitadores ou mediadores de um processo realmente participativo que possa se concretizar na formulação de programas, projetos e políticas públicas. (SOBRAL, 2009)

Apesar de existir inúmeras ferramentas passíveis de serem utilizadas para colher os dados que precisávamos, inclusive de forma articulada, foi preciso escolher uma técnica adaptada que nos permitisse realizar uma atividade minimamente participativa para iniciar nossas reflexões e promover os processos educativos de que tanto aquela comunidade necessitava.

A ideia central no primeiro encontro era conhecer aquela localidade pelo olhar de quem mora e, conseqüentemente, conhecer as potencialidades e os desafios de se viver ali. Para tal, recorreremos à técnica de construção de um mapa da comunidade. Em diálogo com o que Cousin (2013) diz sobre a importância de teorizar sobre os lugares na Educação Ambiental, ao propor esta atividade procuramos discutir sobre o significado daquele lugar, despertar o sentimento de pertencimento, possibilitar a sua compreensão a partir das demandas existentes no contexto local, elevar e resgatar a cultura (valores) e incentivar o planejamento de ações críticas aos problemas socioambientais.

Nesse contexto, vale ressaltar que há o respaldo na concepção de lugar defendida por Tuan (1980 apud COUSIN, 2013, p. 8) quando diz que

ele é mais do que uma simples localização. [...] o lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações que foram moldadas pelas circunstâncias históricas,

econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experiênciam e que apresentam um potencial de afetividade. (COUSIN, 2013, p. 8)

Diante desses pressupostos, propiciamos uma participação provocada⁴⁹, por meio da construção de um mapa, o qual se apresenta como uma potente via para o planejamento, discussão e análise de uma determinada informação e/ou situação constatada coletivamente. Elaborados sobre papel de grande extensão as pessoas puderam utilizar diversos tipos de materiais como pedras, sementes, folhas, dentre outros retirados do próprio local representado, para simular os elementos naturais, sociais, territoriais e econômicos do lugar onde habitam. Além disso, procuramos resgatar histórias, restabelecendo o sentido de pertencimento.

É visto que este tipo de ferramenta é muito comum e variável numa primeira fase de pesquisa ou diagnóstico participativo, pois permite visualizar a organização local, bem como, nesse contexto, possíveis problemas socioambientais e alternativas para os mesmos.

Ao optarmos por esta dinâmica, levamos em consideração alguns fatores, dentre eles, a incipiente aproximação com a comunidade; a oportunidade de deixá-los falar, para que todos (equipe e moradores) pudessem construir conjuntamente a visão que tinham do lugar onde vivem. Além disso, nos preocupamos em instituir uma mobilização da comunidade de forma convidativa, para que fosse despertado o interesse e a responsabilidade para com as ações futuras.

Nesse contexto de possibilidades, tivemos como principal objetivo criar uma concepção compartilhada sobre a situação atual da comunidade de Barro Branco, em relação a seus potenciais e suas limitações no âmbito econômico, social, sanitário, ambiental, etc. Por meio da elaboração dos mapas da comunidade os moradores levantaram informações sobre as condições de vida, se e como possuem água potável, energia elétrica, moradia, visualizando a estrutura social dos habitantes. (VERDEJO, 2006).

⁴⁹ As ações instituídas, de acordo com Bordenave (1983, p. 28-29), em relação à participação provocada, dirigida ou manipulada por agentes externos, tinha como propósito ajudar outros a alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

Figura 15 e 16 - Encontro Comunitário em Barro Branco: Diagnóstico Participativo



Construção do mapa da comunidade

Fonte: arquivo do Projeto



Devolutiva do Diagnóstico

As imagens mostram mais do que minhas mãos podem escrever. A concepção metodológica participativa estimulou a mobilização comunitária e a curiosidade epistemológica fez com que os moradores saíssem de suas casas numa tarde de sábado para sentir, ouvir, falar sobre um bem comum a todos: o meio ambiente.

O morador Marcos apreendeu o espírito da atividade e o traduziu em palavras dizendo que *“quando [começamos], todos pensaram que era uma brincadeira, [mas] depois se tornou uma coisa séria. No final todo mundo [ficou] com uma ideia totalmente diferente daquilo [quando] começamos a fazer.”*

Outros moradores também se posicionaram. Sérgio achou difícil e teve que tomar a iniciativa em seu grupo. Contou que se questionou sobre como poderia começar, então optou por representar a estrada de asfalto que dá acesso ao Barro Branco. Logo depois, convidou o colega de grupo Marcos para ajudar e os demais, aos poucos, foram se mobilizando para ajudar.

A moradora Eliana relatou que no começo também achou difícil. *“Eu consigo visualizar este trecho (mentalmente) direitinho, mesmo porque passo por ele todos os dias, mas na hora de por no papel...”*, percebemos que houve divergência, mas também houve alguns pontos em comum representados: o lixo e o esgoto não tratado, por exemplo. *“Isso faz com que a gente pense assim: “todo mundo sabe do problema, todo mundo sabe o que acontece, talvez a gente até colabora para isso acontecer, [...] as vezes até involuntariamente. Mas o quê que a gente pode fazer para melhorar? Isso é uma coisa que a gente não pensa no dia-a-dia. Mas quando a gente visualiza isso aqui ó [aponta para o mapa]*

divergência ali, divergência aqui, mas esses pontos negativos que todo mundo concorda, realmente é preciso fazer alguma coisa, se não onde é que vamos parar?”

Através desses depoimentos, nosso papel mais uma vez foi explicitado, ou seja, o de ajudá-los a se sensibilizar sobre o ambiente. Rita enfatizou que “*se conseguimos isso hoje, [poderíamos] sair satisfeitos!*”

Nesse contexto, as ações educativas implementadas, as quais são pautadas numa perspectiva Crítica de Educação Ambiental, propiciou a organização de espaços para que as questões socioambientais fossem diagnosticadas e discutidas, o papel dos sujeitos no processo de licenciamento foi esclarecido e enfatizado, lideranças foram reconhecidas e puderam expressar os anseios da sua base, o reconhecimento e o diálogo sobre os problemas socioambientais foram instigados, bem como a formulação de propostas coletivas para enfrentá-los, a partir de suas vivências, experiências, saberes, necessidades reais e alternativas possíveis, em suma, o processo lento e gradual de conscientização dos sujeitos sociais teve seu início, de acordo com as possibilidades de espaço e tempo. (OLIVEIRA, et alli, 2003)

De fato, não foi fácil, mas consideramos ter vencido esta etapa e prosseguimos esperançosos, animados em superar cada limite imposto, como o tempo, as dificuldades de deslocamento e organização local para que todos, de alguma forma, pudessem participar, sentirem-se sujeitos daquele processo, contribuir com o seu saber e expor as suas angústias, seus desejos, sonhos, pontos de vista, na direção da mudança.

Nossos esforços foram reconhecidos com a presença de cada sujeito que voltou no segundo encontro, contrapondo à fala do morador Marcos na abertura desta narrativa, quando instituiu que as intencionalidades da equipe do PEA deveriam ser postas à mesa e o comprometimento da comunidade colocado em cheque.

Com a sensação de termos estabelecido uma boa aproximação e ganhado um voto de confiança daquela comunidade, pois perceberam nosso compromisso frente à periodicidade, continuidade e a forma participativa (mesmo que incipiente) como os encontros foram conduzidos, percebemos que este primeiro momento foi determinante para que as reuniões acontecessem.⁵⁰

Não havia intencionalidades de imposição, fazer promessas, doar bens, solicitar mudanças pontuais e comportamentais, mas havia, sim, o claro propósito de iniciar e mediar o processo de protagonização daqueles sujeitos, em direção ao desenvolvimento da participação comunitária, “de um grupinho firme que estimula e sustenta a organização e mobilização do

⁵⁰ Alguns moradores se mobilizaram para emprestar mesa, bancos, cadeiras e canecas, bem como para propiciar a limpeza do salão comunitário onde os encontros aconteceram.

grupo comunitário e interage mais de perto com os agentes educativos ou da pastoral”. (BORDENAVE, 1983, p. 59).

6.2.2 A prática do diálogo e o ato de assumir compromissos: “pensar e agir juntos!”

Existe um absoluto na educação? Sim. *O diálogo*. [...], pois o diálogo não é um método e não é uma estratégia. Ele é uma finalidade. Ele é aquilo que nos conduz a algo, porque é o destino de todos os caminhos.

Caio Brandão

Dando continuidade aos encontros com a comunidade do Barro Branco e adjacências, sempre mediados pela metodologia participativa, incitamos aos moradores que compareceram às três reuniões subsequentes ao início do DP, a pensar juntos em busca de alternativas possíveis para os problemas socioambientais diagnosticados.⁵¹

O novo desafio da equipe do PEA estava lançado: propiciar espaços de diálogos em que os moradores pudessem expor e confrontar ideias, diferentes pontos de vista em prol de um objetivo comum, buscar melhorias para todos. Nesse contexto, nosso principal papel foi o de mediar às discussões, para que todos tivessem o seu direito de participar (falando e ouvindo) garantido.

Sobre o significado teórico e prático do diálogo ao qual nos referimos, recorro agora às reflexões de Bordenave (1983, p. 50-51) ao dizer que

a maior força da participação é o diálogo. Diálogo, aliás, não significa somente conversa. Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; por em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos. O diálogo tem seus requisitos. Compreende não só o melhoramento da capacidade de falar e escutar, mas também o domínio das técnicas da dinâmica de grupos e o uso efetivo dos meios de comunicação grupal.

Estas palavras incitam que o diálogo possui requisitos, princípios e técnicas as quais precisam ser conhecidas e praticadas. Assim, ao propiciarmos estes espaços, os sujeitos também tiveram a oportunidade de começar a aprender esta arte e a se organizar.

⁵¹ Os principais problemas levantados foram: falta d'água, falta de água tratada, água contaminada na localidade de Macaco (presença de um poço artesanal); destino inadequado do lixo (queimado ou jogado em lugar impróprio), o perigo na entrada de Barro Branco (excesso de velocidade e falta de sinalização); há problemas na comunicação local (na antena de celular); o esgoto não é tratado;

Logo, diante de tantos problemas, um dos primeiros passos é saber priorizar. Não há negligência com relação aos outros problemas levantados, mas o estabelecimento de uma ordem é importante, para que os sujeitos envolvidos tenham confiança e discernimento na hora de opinar. É tudo apenas uma questão de ordem, pois é preciso estabelecer por onde e como começar, ou seja, definir o que necessita mais de atenção naquele momento.

Este passo incita outras necessidades que devem ser colocados em prática pelos sujeitos envolvidos, como respeito, abertura para o diálogo, escuta, responsabilidade e compromisso. Muitos desses conceitos não são praticados por medo (não quero me comprometer politicamente.), comodismo (ninguém faz nada por mim, então eu não vou fazer nada para ninguém!) pessimismo (vivemos assim, desse mesmo jeito há anos. Nada vai mudar...), dentre outros. É neste momento que a Educação Ambiental pode intervir cumprindo seu papel para além da defesa e preservação do meio ambiente, propiciando meios qualitativos para que as pessoas possam pensar e enfrentar seus problemas,

aumentando a qualidade da participação com o passar do tempo, na medida em que aprendem a manejar conflitos, clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões, adiar gratificações. A qualidade é incrementada quando as pessoas aprendem a organizar e coordenar encontros, assembleias, mutirões; a formar comissões de trabalho, pesquisar problemas, elaborar relatórios usar meios e técnicas de comunicação (BORDENAVE, 1983, p. 73)

Nesse contexto, ao relacionarmos com os desafios metodológicos do PEA em Barra Longa a equipe executora procurou instituir momentos, lugares, espaços, para que os saberes dos agentes sociais, imersos em uma rede de relações própria e complexa, fossem levados em consideração nas reuniões, permitindo o **diálogo**, a construção de sentidos, conhecimento e emancipação dos sujeitos, bem como a estimulação de formas outras de pensar e ver as questões socioambientais, com enfoque interdisciplinar e crítico.

Na perspectiva de Freire (2008), o diálogo constitui-se um meio potente de adquirir conhecimento, que “sela o ato de aprender” (p.14). Nesse sentido, o diálogo coloca-se como uma forma de superar a mera transmissão de conhecimentos, imposição ou sensibilização nas ações educativas no contexto ambiental. É por meio dele que se torna possível contextualizar, rever e se apropriar do contexto socioambiental de forma crítica, rompendo, assim, com práticas que pretendem implementar mudanças comportamentais superficiais e fora da realidade do indivíduo. (GUIMARÃES, 2004).

Isto, no entanto, não se coloca de maneira fácil. É no enfrentamento de ideias que as pessoas aprendem a respeitar umas às outras e a separar questões pessoais de coletivas. Brandão (1996, p. 58) diz que

não se trata apenas de “tolerar” o outro, o diferente. Trata-se de sonhar um mundo humano regido pela multiplicação de diferentes e de diferenças. Reconhecer-me no outro. Encontrar a minha identidade no ser diferente de mim mesmo. Nem menos e nem mais: apenas diferente. (BRANDÃO, 2005, p. 58).

O fato é que enfrentar as diferenças e defender seu ponto de vista nesses espaços de diálogos, constitui-se o maior desafio para quem quer propor uma ação para pensar coletivamente. Embates sempre vão existir e são eles que enriquecem as discussões e avaliam a viabilidade das soluções apresentadas. Assim, conforme Bordenave (1983, p. 73) aponta, a participação é adquirida na práxis, “um processo que mistura a prática, a técnica, a invenção e a teoria, colocando-as ao serviço da luta pelos objetivos do povo.” Nesse sentido, “só se aprende a participar participando.” (idem)

Em vista disso, articulamos a equipe do PEA para que mais encontros fossem promovidos. Sugerimos aos moradores de Barro Branco que se encontrassem para dar prosseguimento ao planejamento do que chamamos de “plano de ação”. As apoiadoras locais foram mediadoras nessas reuniões intermediárias, mas o objetivo era o de que eles pudessem caminhar sozinhos, experimentando o que deveriam continuar fazendo ao término do projeto. Afinal, sempre procuramos deixar claro que a nossa presença ali era temporária, uma ajuda limitada.

A partir do primeiro encontro, ficou esclarecido que era preciso priorizar os problemas, pensar nas suas causas, consequências e, principalmente, alternativas para solucioná-lo. Este exercício, aparentemente simples, colocou em prática o diálogo e incitou o compromisso para além da presença física, pois era preciso assumir funções.

Ao perceber que para executar um plano de ação, precisavam de pessoas mobilizadas e comprometidas, os participantes puderam sentir que necessitariam de um coletivo de pessoas, e que cada um se responsabilizaria por uma parte do processo. Esta é a essência da coletividade. Várias pessoas unidas em prol de um bem comum, sendo que cada uma participa de acordo com as suas possibilidades.

Este espírito da coletividade parece ter tocado os que estavam presentes nesse encontro, principalmente pelo fato de quererem ser reconhecidos frente ao poder público e aos demais moradores. A busca por melhorias começava ali, com um pequeno grupo de pessoas que se mostraram abertas e dispostas a lutar e mobilizar outras a participar.

Frente a todo o movimento empreendido, podemos dizer que, ao se colocarem diante dos fatos, esses moradores perceberam que era necessário ir além das reclamações solitárias. Era preciso reivindicar, por meio de dados produzidos,

técnicas de ação que criem, por exemplo, uma qualidade de vida mais humana e mais estendida a todas as pessoas. Formas de saber sem o temor infantil das teorias. Os saber da coragem de saber pensar teoricamente por conta própria (sem o que tudo é receita e é fórmula feita). De aprender a participar do debate teórico em seu próprio campo de estudos ou de profissão. De pensar a criativamente, o que é impossível sem uma prática perseverante de estudo e reflexão. (BRANDÃO, 2005, p. 32).

Nesse sentido, ficou clara a necessidade de buscar no confronto de ideias, valores, convicções, respeitando as divergências “novas compreensões e novas sensibilidades, novos sistemas de atar uma coisa a outra: mais holísticos, mais integrados, mais orgânicos, menos dicotômicos, [...] mais amorosos para com o mundo natural” e principalmente agir, estabelecendo cada vez mais “laços onde antes havia muros e portas fechadas”. (BRANDÃO, 1995, p. 37-38).

6.2.3 Uma experiência de formação: redescobertas a partir da organização

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Pensar em um processo educativo, a partir das demandas locais, sem dúvida, é um desafio para o desenvolvimento de um PEA, mas, também, é determinante. Todo o referencial teórico utilizado para respaldar nossas reflexões e ações desenvolvidas até este momento deixou claro dois pontos centrais, no que se refere à Educação Ambiental no licenciamento: 1) a potencialidade da implementação de estratégias metodológicas participativas adequadas no processo educativo e 2) a necessidade de partir da realidade, da demanda, dos problemas locais para desenvolver as ações educativas. Diante dessas duas premissas, a especialista Márcia (membro da equipe PEA) colocou que “*enquanto universidade, nosso papel é mediar, criar um elo para aquilo que desejam, trazer conhecimento, para que decidam o melhor caminho frente ao que deve ser feito*”. Assim, procuramos ouvir a principal demanda da comunidade e pensar em uma maneira, participativa, de atendê-la.

O acontecimento que desencadeou tal demanda dá-se pelo fato de que, apesar da comunidade do Barro Branco possuir uma Associação, presidida pelo residente e vereador Caio, os moradores relataram que há tempos não aconteciam encontros, muito menos ações promovidas por parte deste órgão. O morador Marcos, por exemplo, colocou, em vários momentos dos encontros realizados até este momento, que a comunidade sofria com a falta de representatividade.

Em decorrência da presença do Sr. Caio, no segundo encontro promovido pelo PEA – Barra Longa, essa problemática foi discutida e, ao final, pode-se perceber que a dificuldade não se limitava apenas à “ausência” do presidente, mas ao fato de que uma única pessoa não fazia uma associação. Portanto, a pergunta que se destacou foi: onde estariam os outros membros dela? Além disso, porque o presidente se mantinha afiliado à associação, se não estaria atuante? Tais perguntas foram levantadas pelos moradores que *a priori* permaneceram sem respostas.

Conforme dito anteriormente, a cada encontro este assunto vinha à tona. Era a pedra no meio do caminho daquela comunidade. Logo, este acontecimento não poderia passar despercebido pelas nossas retinas, principalmente depois de darmos início à formação do Coletivo de Moradores do Barro Branco, Laje, Macaco e Catinga⁵².

Considerando todo este contexto, propiciamos um momento de formação sobre formas de organização comunitárias, para que aquelas pessoas - depois de verem emergirem seus problemas socioambientais conjuntamente, refletirem sobre suas causas, consequências e alternativas, aprender a elaborar um plano de ação e perceber a potência do diálogo, da necessidade do comprometimento e da ação - pudessem compreender os meandros empreendidos no movimento de uma organização. Ao levar a informação formal, nas entrelinhas tínhamos como objetivo continuar a ensinar e instigar formas de participação legítima.

Retomando o foco desta narrativa, constata-se que a reivindicação dos moradores, quanto ao fato de terem uma representatividade ativa, tem fundamento. A distância de Barro Branco até a sede do município (Barra Longa) requer da comunidade alguém ou um grupo que os represente, que se organize para buscar melhorias junto com e para a comunidade, bem como lutar em prol de conseguir benfeitorias providas pelo setor público.

No entanto, percebe-se no senso comum que mobilizar as pessoas é algo extremamente complexo, pois requer um **movimento contínuo** de luta, de participação de

⁵² Conforme relatado na narrativa 6.1.2.

diferentes pessoas, embate de ideias e compromisso frente aquilo que é necessário fazer. Nesse sentido, o morador Marcos ressaltou a importância da comunidade se empenhar, se comprometer em fazer algo pelo lugar onde moram. “*Quem mora aqui precisa ter amor.*” Vítor aproveitou e complementou dizendo que é uma questão de troca, que todos crescem quando fazem alguma coisa pelo nosso lugar.

Este foi o clima que iniciou a apresentação de Márcia, que procurou levantar os conhecimentos prévios dos moradores sobre os significados atribuídos ao termo “Associação”. Dentre as respostas, anotadas no quadro negro disposto na frente da sala de aula onde a reunião acontecia, tivemos: *união, mudança, reassociação, rever, reeducar, reflexão, força, boa vontade, transformação, diálogo, organização, representação, determinação, compromisso, conscientização, luta, participação, paciência, partilha*. Por meio desse levantamento, Márcia quis mostrar que, na verdade, todos sabem o que é uma associação. Apesar de, muitas vezes, o conceito forjado não estar atrelado a um conhecimento formal, jurídico, específico sobre como se estrutura ou, funciona, faz parte da humanidade o sentimento do que é uma associação, pois o ser humano sempre se associou para resolver seus problemas.

Vale ressaltar que as palavras citadas serviram de exemplo em vários momentos posteriores da apresentação, para reiterar o que é e o que se torna necessário para montar e manter uma associação. Márcia destacou, também, por meio dessas palavras, que é possível perceber a recorrência do termo “*ação*”, porque uma associação depende disso, em diferentes momentos e níveis, é preciso fazer. Afinal é da união de fazeres (*ação*) que se tem resultados.

Márcia continuou sua problematização, expondo que o comprometimento das pessoas em uma associação não é algo comum, por conta de um processo histórico repressor e colonizador que sofremos. É visto que pessoas ainda têm medo de se comprometer, de se envolver em ações que objetivam lutar por direitos. Por conta disso, o primeiro passo para promover uma mudança de concepção é estar ciente de que existe um receio e, em seguida, procurar entender o seu porque ou o que o desencadeou. Será a partir do cuidado, “*da atenção, do conhecimento, da informação real, que poderemos mobilizar outro, deixando de ter medo e ajudando outros a iniciar um processo de superação.*”

Nesse contexto de reflexão, a moradora Cecília trouxe uma significativa vivência que ilustra bem este medo que as pessoas têm de participar. Ao entregar panfletos para os moradores comparecerem à nossa reunião, ela procurava reforçar que estas não possuíam vínculo político. Ao dizer isso, Cecília entende que está incentivando a participação das

peessoas enquanto moradores, livres e interessados em melhorar a qualidade de vida do lugar onde vivem por meio de recursos próprios.

Outra moradora, Mariângela, aproveitou a colocação da companheira para dizer que acredita no ensino por meio do exemplo. À medida que um participa e convida outros moradores da comunidade, a probabilidade de que, um dia, aquela pessoa que você convidou compareça, interesse-se e comece a tomar conhecimento do que acontece, tende a aumentar.

Retomando o objetivo do encontro, procuramos fazer uma exposição interativa, à medida que os moradores pudessem falar sobre aquilo que pensavam, expor suas dúvidas, dar exemplos e constatar a importância da participação, quando se pensa em uma associação como forma de representação comunitária.

Nesse contexto, uma das reflexões propostas pela expositora foi a de questionar para que serve uma associação. Marcos respondeu que serve para *“orientar as pessoas [...] a seguir em um caminho só”*... *“mas não é um caminho único”* completou Márcia, pois no processo de associação várias ações podem ser feitas simultaneamente, por pessoas diferentes. *“Tudo depende do grupo sentar junto, sonhar, planejar junto, agir juntos”*. A mensagem implícita queria dizer apenas que primeiro é preciso sonhar, depois pensar no que é preciso fazer para realizar esse sonho.

Nesse momento, Cecília disse que tinha muitos sonhos. Dentre eles o de reformar e ampliar o salão comunitário para que a comunidade tivesse uma *“cozinha industrial cheia de vasilhas onde pudessem ser feitos doces, iogurte para vender.”* Foi dito, também, que gostariam de uma quadra de esportes, uma área de lazer para as crianças, academia para as pessoas se exercitarem... mas, para conseguir todos essas benfeitorias era preciso ter dinheiro! Márcia, então, abordou a questão da captação de recursos, as formas como isso poderia ser feito e garantiu que recursos havia, mas antes de consegui-lo era preciso saber exatamente onde, para quê, como e quanto seria investido, pois quando todos esses elementos estivessem bem definidos, se tornaria mais fácil conseguir o recurso.

Mariângela exemplificou a necessidade de se ter clareza dos objetivos com uma ação desenvolvida na comunidade. Ela nos contou que um dia resolveu ajudar uma pessoa que precisava de uma cadeira de rodas, pois a mesma não tinha condições de comprá-la. “Mariângela” e uma amiga ligada à catequese tomaram a frente numa ação de arrecadação de verba para comprar tal cadeira de rodas. As pessoas ajudaram, pois conheciam a história e a finalidade do recolhimento do dinheiro. Na ação, as amigas perceberam que *“é incrível a boa vontade que as pessoas têm de doar, mas às vezes falta uma liderança, mais firme, apesar de eles confiarem na gente”*.

Márcia aproveitou o relato da moradora para abordar o que é ser líder ou ter liderança, destacando que, naquele momento, enquanto desenvolvia a ação, Mariângela foi uma líder. É nesse movimento, processual, coletivo que os líderes despontam e se tornam reconhecidos, agregam pessoas dispostas a fazer o bem. Nesse contexto, é que reconhecemos, também, que há diferentes formas de participação. O processo constituía-se de uma concepção de participação popular, a medida em que cada um participa do jeito que pode, dentro das suas possibilidades. Além disso, cada pessoa em um grupo, geralmente, possui um papel. Em uma associação, por exemplo, o presidente não é o único responsável, além disso, é necessário um grupo mínimo de pessoas na diretoria para que uma associação funcione. Os demais são conhecidos como voluntários, ou seja, membros associados que possuem a função de auxiliar, de comunicar, de demandar ações, opinar, enfim, de qualquer forma, Márcia coloca que é *“preciso ter participação e trabalho social”* por parte de todos.

Em meio às dúvidas, disponibilizamos um passo a passo⁵³ que explicava como montar uma associação. Enfatizamos a necessidade de que, antes mesmo de efetuar o registro em um cartório, é preciso que o Coletivo de Moradores se reúna, faça um estatuto (definir regras), e registre o(s) encontro(s) em Ata, pois todos esses documentos serão solicitados. Nesse contexto, Márcia disse que o estatuto precisa contemplar todos os sonhos e ideais da comunidade, afinal *“amanhã não estarmos mais aqui, mas o sonho de vocês não vai acabar. A boa vontade não vai acabar. A partir de agora, nós gostaríamos que vocês sentassem juntos, para sonhar e pensar no que vocês podem fazer juntos.”* Vítor reforçou este desejo dizendo que a partir das informações obtidas naquele encontro era preciso planejar junto o que fazer, tal ação seria um demonstrativo da união, da vontade de associar.

Em linhas gerais, com a apresentação, procuramos elucidar alguns aspectos subjetivos às organizações, como, por exemplo, o fato de que em sua composição não pode haver qualquer tipo de discriminação, ou seja, qualquer pessoa pode participar e todo tema de discussão é bem vindo. Atrelado a isso, a apoiadora Marli falou sobre a possibilidade de estabelecer parcerias com entidades particulares para obter diferentes tipos de apoio. Neste momento a moradora Cecília sugeriu novamente, como desdobramento de parcerias, promover a reforma do Salão Comunitário.

Nesse contexto, Marcos aproveitou para explicar que uma associação é independente, inclusive de partido político e autônoma. E que estes princípios precisam estar no estatuto,

⁵³ Este material foi repassado para os presentes e foi sugerido que eles fizessem uma leitura coletiva. A ideia foi bem aceita. Na apostila continha exemplos de Ata, de Estatuto, dentre outros aspectos. Acesse a apostila: http://www.institutoidea.org.br/download/idea_20091027_185655.pdf

para não causar problemas futuros. Márcia, então, enfatizou, dizendo que todos os sonhos para serem realizados precisam ter um bom planejamento.

Nesse sentido, reiteramos a importância da elaboração do estatuto para que nele seja registrado tudo o que for decidido coletivamente. Nas palavras de Márcia *“é preciso ter diálogo e ver o que é mais adequado em cada situação. Além disso, o mais importante é uma associação estar ativa e presente, ou seja, as pessoas precisam ver que ela funciona e aí as pessoas irão contribuir com gosto.”*

Depois de conhecerem alguns aspectos básicos para criar uma associação, tais como o que ela faz e quem dela pode fazer parte, a moradora Cecília retomou que Barro Branco já possui uma associação. A questão que ficou latente neste momento é se seria possível fundar outra. Márcia explicou que não havia restrições quanto à quantidade de associações por uma comunidade ou grupo de pessoas, no entanto era preciso pensar que, ao fazerem isso, as pessoas estariam dividindo forças.

Eis que ressurgiu a pedra do meio do caminho. Um dos fatores que impedia os moradores de se unirem era o sentimento de estar enfrentando a antiga associação, materializada na figura do presidente, o representante legítimo do povo. Percebemos que este fato deixava as pessoas de mãos atadas e desacreditadas da sua potencialidade, enquanto moradoras/cidadãs que possuem direitos e deveres e, que podem e devem buscar melhorias para a comunidade. A participação popular estimulada desencadeava um movimento de confronto, embate entre forças particulares que acabava constringendo alguns sujeitos frente a comunidade. Frente a isso, enfatizamos várias vezes que o registro é uma parte legal, mas o que importa é as pessoas estarem interessadas, isso é que faz a diferença. A moradora Cecília enfatiza que as pessoas precisam se reunir e, Vítor reforça dizendo que *“o que faz uma associação não é um papel. Sabemos que não é fácil manter as pessoas unidas, engajadas o tempo todo, mas quando um grupo de pessoas se une, com objetivos definidos, a coisa pode acontecer.”*

Além disso, foi colocado que é preciso superar a forma como se entende a representatividade, pois *“sempre quando tem alguém ativo, fica a impressão de que ela tem algum interesse pessoal e isso deve cair por terra. Agora, é preciso conversar para superar isso.”*

Próximo ao fim do encontro, procuramos incentivar os moradores a dar prosseguimento às reuniões, presenteando-os com um caderno, em que, na primeira página, constava o que ficou acertado no Coletivo de Moradores, para que fosse utilizado como instrumento de registro. Márcia aproveitou para comentar que um processo de mobilização,

para instigar o envolvimento das pessoas, precisava ser feito, mas que isto requeria tempo e estratégias. *“Não se resolve nada em um dia. Se eu quiser que as pessoas se movam terei de gastar sapato e saliva. Qualquer assunto que for tratado no Coletivo tem que ser um “querer” de todos. É isso que vai dar força e união para vocês. E vocês vão passar a acreditar e confiar uns nos outros”*. A moradora Mariângela, então, sugeriu que falassem na igreja sobre o que estavam discutindo ali, para que as pessoas tomassem conhecimento de tudo aquilo que pretendia ser feito.

Para concluirmos o ciclo de reuniões do projeto, o professor Vítor fez uma breve avaliação, sobre todo o movimento empreendido desde o início do ano, quando chegamos ao Barro Branco. Enquanto coordenador, ele representou a nossa equipe, ao dizer que pudemos conhecer um pouco daquela comunidade, a partir da convivência, do olhar daquelas pessoas. Dos objetivos traçados, com o tempo, alguns foram alcançados e temos consciência de que outros ainda poderiam ser. *“A cada encontro saímos com o sentimento de que estávamos caminhando. Não é o número de pessoas que determina o sucesso, é participação, a qualidade. O encontro de hoje [foi] o auge do nosso processo.”* Saímos daqui com a percepção clara da tentativa de organização e participação, algo extremamente positivo, a nosso ver.

Para fechar este capítulo, que procurou expor as possibilidades e os desafios que emergiram no decorrer dos encontros e que considero pertinentes ao tema desta pesquisa, destaco que, durante o pouco tempo em que pudemos estar com aquelas pessoas, foi possível criar laços. Por isso, automaticamente, colocamo-nos à disposição para contribuir, enquanto Universidade, com os sonhos, desejos das pessoas daquela comunidade. Informamos que tínhamos o objetivo de voltar mais uma vez, para oficializar o término do PEA entregando as cartilhas cogitadas na oficina sobre o lixo. No entanto, para a comunidade, se as pessoas que fazem parte dela quisessem, o projeto não teria fim. Nesse sentido, “o fim” poderia ser um começo.

Vítor agradeceu em nome da equipe pelo acolhimento, pela oportunidade de encontrá-los, pela convivência e pela aceitação e desejou *“que as pessoas presentes continuassem o movimento, para que ele possa ter uma consequência, um desdobramento a partir dos quereres de vocês. Se a gente pôde ficar aqui com vocês nessas reuniões, é porque vocês nos aceitaram e compreenderam que a gente buscava alguma coisa que vinha com consequência, seriedade, responsabilidade e honestidade.”*

O morador Marcos, o qual teve um papel significativo em nossas reuniões representou os moradores e agradeceu à nossa equipe por presentear-los com o caderno, onde vão poder

fazer a ata dos encontros... *“eu sei que daqui a Juiz de Fora não é perto, a estrada é perigosa, cansativa, e vocês saem de casa final de semana para estar aqui com a gente. Que vocês levem nosso carinho e respeito.”*

Para nós, ficou no ar apenas um desejo: mais participação, para que o processo iniciado, a partir do ponto de vista dos sujeitos que o compartilharam, siga em direção à transformação da realidade.

7 APONTAMENTOS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO PEA-BARRA LONGA, NA COMUNIDADE DO BARRO BRANCO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No capítulo anterior tratei de desvelar ao leitor, por meio de narrativas, algumas possibilidades e desafios que emergiram no PEA – Barra Longa, do ponto de vista do pesquisador participante. Dando continuidade e procurando ser coerente com as escolhas metodológicas deste trabalho, realizamos, ao final do projeto, entrevistas semiestruturadas⁵⁴ com oito moradores⁵⁵ de Barro Branco e adjacências, para compreender alguns meandros do processo de implementação do PEA, dentre eles o porquê da continuidade ou descontinuidade da participação dos moradores nos encontros.

Depois de fazer um levantamento prévio das pessoas por meio das listas de presença dos encontros promovidos pelo PEA, o primeiro contato com os moradores escolhidos foi feito pelo telefone. Procurei agendar um horário (em torno de duas horas) para visitar cada sujeito, de acordo com a sua disponibilidade, no decorrer de dois dias em que permaneci no Barro Branco na casa de uma moradora⁵⁶. Vale ressaltar que todos se prontificaram em participar daquilo que chamei de conversa e me receberam em suas casas, no dia e horário combinados.

A aproximação de um pesquisador não pode ser feita de forma brusca. Apesar de conviver com aquelas pessoas por meses, ir até a sua casa questioná-las, necessitava de um início de prosa que permitisse, ao mesmo tempo, colher informações pertinentes à pesquisa e deixar o entrevistado à vontade. Foi então que optei por ouvir a história de cada morador, em relação ao seu encontro com aquele lugar.

O procedimento possibilitou perceber, por exemplo, a relação que cada um possuía com aquele lugar, dialogando, talvez, com o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) compareceu em mais de uma reunião promovida pelo projeto (o desafio da participação). Algumas pessoas se comoveram com a presença, o interesse, a ação da equipe do projeto e se viram com vontade de participar, de querer, pelo menos, saber quem éramos, o que queríamos e o que poderia acontecer. No entanto, as pessoas pensam, sentem, agem de formas diferentes. Por isso há aqueles que preferem o silêncio, enquanto outros se envolvem, saindo dos seus lugares.

⁵⁴ Ver no anexo E o roteiro da entrevista semiestruturada.

⁵⁵ O principal critério de seleção dos sujeitos entrevistados diz respeito à quantidade de vezes que o mesmo participou das reuniões. A metade dos entrevistados compareceu em um ou dois encontros e a outra metade, conseqüentemente, mais vezes, tendo, inclusive, uma participação significativa.

⁵⁶ As entrevistas ocorreram durante os dias 15 e 16 de novembro de 2013.

À medida que a análise foi acontecendo, pude perceber alguns pontos chave e desenhar uma estrutura, de acordo com o tema e questões centrais desse trabalho. Logo, tecerei, a partir do *corpus discursivo* produzido pelas entrevistas, um texto indutivo, de acordo com o enfoque teórico de pesquisadora. Procurarei elementos que apontem para as influências positivas e/ou negativas no processo de participação dos sujeitos (ALVES, SILVA, 1992), à luz de uma perspectiva qualitativa e explicativa de análise, que considera os sujeitos imersos em um contexto social e histórico, “oferecendo informações e interpretações que nos permitam entender melhor os processos para aperfeiçoá-los.” (DÍAZ, 2002, p.121).

7.1 RELAÇÕES COM O LUGAR

Para compreender a dinâmica do lugar ao qual pertence, o sujeito precisa conhecer sua história, que é marcada por elementos antagônicos e conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. Para Santos (1996), cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. (COUSIN, 2013, p.10)

A citação de Cousin (2013) resume os pressupostos da análise dos sujeitos entrevistados no que refere às relações que cada um estabelece com o lugar onde vivem, seja Barro Branco, Laje ou Macaco, à medida que, para que pudesse compreender a dinâmica do lugar onde os entrevistados pertenciam era preciso conhecer a sua história, os diferentes pontos de vista, modos de percepção, de ser, estar e agir no mundo.

Todas as conversas começaram pela coleta de informações pessoais do entrevistado e, em seguida, questionamentos sobre si, família, motivo por que ou como foi morar naquele lugar e como é viver ali. O mesmo estava dividido em núcleos de interesses e vinculado aos pressupostos teóricos e conhecimento prévio da realidade em estudo, ou seja, “havia uma direção para o conteúdo a ser obtido e, ao mesmo tempo, uma adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos”. (ALVES, SILVA, 1992, p. 63). O primeiro núcleo, como já dito, trata das relações que cada sujeito estabelece com o lugar onde vive.

De acordo com Sá (2005, p.247), a cultura industrial capitalista moderna instituiu uma ideologia individualista que culminou numa “representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto”, perdendo a noção de lugar e a capacidade de pertencimento. Logo, as ações em Educação Ambiental teve como um dos seus elementos básicos a problematização sobre a compreensão do lugar onde o aprendente atua,

pois permite construir “o sentimento de pertencer a um modo de vida e a um contexto que está sendo constantemente produzido e transformado e refletir sobre o seu papel enquanto sujeito social envolvido nesse processo.” (COUSIN, 2013, p.10)

Para a Educação Ambiental, a noção de pertencimento a algum lugar (se sentir em um lugar, ou parte dele) constitui-se uma condição *sine qua non* para potencializar movimentos que permitam buscar a tessitura de um modelo de sociedade mais justo, menos desigual, instituir práticas mais ecologicamente orientadas, valorizando o conhecimento local, além de estabelecer interconexões com o mundo. (GRÜN, 2008, apud ALVES, SILVA, 1992).

Em linhas gerais, por meio da análise qualitativa dos dados coletados nas entrevistas pude destacar três elementos instigadores ao sentimento de pertencimento: a afetividade (relações amorosas), busca por qualidade de vida (contato com a natureza, dentre outras peculiaridades da vida no campo) e proximidade com a família. Além disso, elaborei um quadro ilustrativo referente ao quantitativo de vezes que cada participante esteve nos encontros promovidos pelo PEA.

Quadro 1 - quantitativo das participações dos entrevistados

| Entrevistados | 1º encontro | 2º encontro | 3º encontro | 4º encontro | 5º encontro | 6º encontro |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Sr. José Nasc. | | | | | | |
| Marcos | | | | | | |
| Sr. Célio | | | | | | |
| Mariângela | | | | | | |
| Elaine | | | | | | |
| Eliana | | | | | | |
| Nice | | | | | | |
| Margarida | | | | | | |

Por meio desse quadro, é possível perceber a continuidade e descontinuidade na participação de cada um dos entrevistados. A seguir, é possível perceber de que forma este quadro possui, ou não, ligação com o sentimento de pertencimento de cada um.

O encontro com o Sr. José Nascimento ocorreu em sua casa, que fica localizada no centro do Barro Branco. Ele já me esperava ansioso no portão. Sentados numa mesa na varanda dos fundos, o Sr. José começou a contar um pouco sobre a sua história. Assim descobri que ele nasceu, cresceu, trabalhou, casou-se, constituiu sua família no entorno do

Barro Branco. Um homem de pouca escolaridade, com hábitos simples, que procurou aproveitar as oportunidades de trabalho que a vida lhe oferecia para dar uma vida digna aos filhos e esposa. Por isso, sempre indo e vindo, morou em diferentes cidades daquela região, movido pelos acontecimentos da vida e, com o tempo, foi estabelecendo seu enraizamento físico (SÁ, 2005). Hoje, ao lado da segunda esposa, diz-se feliz por morar no Barro Branco, pois, para ele, “*não tem melhor lugar*” e que só sai dali “*quando for prestar contas*”.

No decorrer da conversa, pude perceber que o Sr. José sempre foi um homem batalhador, que trabalhou muito e passou por tempos difíceis. Só depois da aposentadoria que “*as coisas começaram a melhorar*”. Hoje vive plenamente para seu bem estar e se preocupa muito com a sua comunidade e as outras pessoas que vivem ali. É, sem dúvida, um homem consciente do seu papel no mundo enquanto cidadão. Barro Branco tornou-se o seu lugar. É ali onde se identifica, sente-se realizado, portanto, valoriza-o. É nítido o elo afetivo que o Sr. José constituiu, pois Barro Branco tornou-se um lugar impregnado de experiências e sentimentos, signos, símbolos, sensações, um lugar como relação de pertencimento. (COUSIN, 2013). Por isso, esta relação influencia no seu comprometimento com os encontros.

Após andar alguns quilômetros a pé, chego ao sítio de Marcos, um lugar pouco afastado do centro de Barro Branco, onde vive com a esposa Cecília. Ambos participaram ativamente dos encontros do PEA, desde o início. Cecília é funcionária da prefeitura (trabalha no posto de saúde) e possui um laço genético com a casa e tudo ao entorno. Suas raízes estão ali e Marcos então optou por acompanhá-la, ficar junto dela, depois que se conheceram. A relação de Marcos com aquele lugar, naquele momento estava desgastada, por isso, ao ser questionado se gostava de morar li respondeu “*já gostei mais, hoje gosto só do que diz respeito ao sítio*”. Por conta desse desgaste inicialmente apresentou resistência, ao falar daquilo que se direcionava à comunidade do Barro Branco, procurando se ater apenas ao que dizia respeito a sua vida particular no sítio, isolada. “*O sítio aqui é ótimo, [...] nós moramos em um lugar que não é muito isolado, [...] confio meu bichos ali fora, meus cachorrinhos, então com esse isolamento traz tranquilidade, porque você tem total liberdade, ninguém sabe o que se passa na sua casa, você não sabe o que se passa na casa dos outros.*” Percebe-se que a tranquilidade, mais uma vez, aparece como um fator positivo para a instalação e permanência das pessoas naquele lugar.

Uma relação física recente, mas forte guia os pensamentos e vontades de Marcos para o lugar onde vive. Seu sentimento de pertencimento é restrito e foi abalado frente a tantos

conflitos e decepções. Notamos que seu modo de ver e pensar o mundo é diferente de todos na comunidade e que essa diferença causa medo nas pessoas, medo de retaliação.

Marcos foi uma pessoa que se destacou, desde o início do processo promovido pelo PEA. Participou de forma ativa, pois tem afinidade com assuntos políticos. Por conta disso, seu ponto de vista ou o caminho mais viável para resolver os problemas da comunidade está associado a uma mudança no setor político, principalmente no que diz respeito à representatividade da comunidade. Para ele, as mudanças ou melhorias só seriam possíveis a partir de uma efetiva representação da comunidade. *“Porque é a associação que tem que gerir o povo, tem que ter alguém para administrar o povo. Político não administra povo nenhum, só administram eles. Então, precisa de uma entidade civil, justamente para administrar o povo e ver o que o povo precisa e lutar por aquilo.”*

É possível notar a angústia de Marcos frente à visão particularista e fragmentada que o ser humano adquiriu e a influência da ideologia capitalista industrial que recebeu, pois acredita e defende os mecanismos centralizadores como forma de comando e organização, os quais a maioria das pessoas desconhece. Assim, Marcos desconsidera o que julgamos fundamental nas questões relativa ao meio ambiente, que é “fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade suas experiências de pertencimento” (SÁ, 2005, p. 249), para assim fortalecer laços sociais, reconhecer as diferentes visões de mundo, em direção ao fazer “com que as pessoas se sintam participantes de um espaço-tempo comum” (idem), conforme dissemos anteriormente.

Paralelamente a isso, Marcos, sem notar, deixa aflorar sua identidade egoísta, “por sua capacidade circular e autônoma de construir seus próprios componentes, definir seus limites e sua organização” (SÁ, 2005, p.250) e não percebe que, para estabelecer relações de pertencimento, não é necessário perder esta identidade, mas, sim, acrescentar o fato de que é preciso perceber a identidade ecológica dos seres vivos, ou seja, o princípio do pertencimento que é subjetivo e intrínseco ao conhecimento está na diversidade das experiências pessoais e coletivas. Apesar dessa relação densa ele é consciente da sua responsabilidade com o lugar e com as pessoas, por isso participa ativamente.

O Sr. Célio começou a participar dos encontros promovidos pelo PEA no meio do processo, apesar disso seu desempenho também foi significativo. Por isso, me propus a conversar com ele. Fui até a sua residência numa manhã de sábado. Com o café ainda exposto à mesa, convidou-me para ficarmos em um “cantinho” preferido, de frente para um açude, cercado por seus bichos de criação e uma bela paisagem natural começamos a prostrar. Ao se questionado sobre o porquê de ter ido morar naquele lugar, o Sr. Célio não hesitou e disse

“*qualidade de vida. Vida melhor, satisfação de viver melhor.*” Assim, viver no meio rural, poder contemplar o tradicional constitui-se sinônimo de identidade.

A relação de pertencimento com aquele lugar era nítida na fala do Sr. Célio, na forma como cuidava das coisas, pelo amor que tinha pelos seus bichos e plantas, tinha verdadeiro orgulho de tudo que havia conseguido, construído ali, resultado de muita luta. Para ele, estar naquele lugar era um modo de reconhecer-se pertencente ao mundo, importante para sua percepção primária e estabelecimento de interconexões com o mundo não-humano. (GRÜN, 2008 apud COUSIN, 2013).

Influenciado pelos ensinamentos kardecistas toda a sua fala foi fundamentada nesses princípios, inclusive o fato de não gostar, mas de, sim, ter “*grande afinidade por este lugar. E acredito que 99.9% da humanidade têm afinidade por um local desse.*” Quando questionado sobre as possibilidades de mudança, seguiu a mesma lógica do Sr. José Nascimento, ao dizer que “*pretendo mudar, somos passageiros [...]*”. Mais uma vez os valores religiosos influenciam o sentimento de pertencimento, que, para o Sr. Célio, é compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas temporariamente nesse plano. (COUSIN, 2013)

Em linhas gerais, podemos inferir que o Sr. Célio possui uma relação física com o lugar onde escolheu para viver. Percebe que há pouca participação, comprometimento assiduidade e sinceridade nas atitudes das pessoas. Este pensamento vai ao encontro do que Sá (2005, p. 247) coloca em relação ao processo de desenraizamento e desligamento do contexto, à medida que as pessoas, influenciadas pela ideologia capitalista, passam a desconhecer “*as relações que o tornam humano ignora tudo que não esteja direta e indiretamente vinculado ao seu próprio interesse e bem estar.*”

Apesar de ter tomado ciência dos encontros do PEA, próximo do final dos encontros, Mariângela teve um papel importante. Suas colocações no grupo foram cruciais para socializar o conceito na prática do que é liderança ou ser líder. Com uma atuação significativa na catequese, Mariângela é um exemplo de que é possível fazer as coisas acontecerem sem depender do poder público, ou seja, a partir da mobilização local. Ela e outras pessoas que fazem parte de um movimento religioso ligado à igreja católica conseguiram realizar a reforma da igreja matriz da comunidade.

Ao me receber em sua casa, preparava um bolo. Cheguei de surpresa e adiantada para o encontro que estava agendado para a manhã do dia seguinte. Por motivos logísticos, fui procurá-la antecipadamente. Mesmo assim, recebeu-me prontamente. Começamos a conversa falando sobre sua profissão como professora em um povoado distante e depois como foi morar ali. Assim, o matrimônio conduziu-a até aquela comunidade. E foi a proximidade

familiar ou o enraizamento biológico da família de ambos que os fizeram estabelecer suas relações de pertencimento e enraizamento físico no Barro Branco. A tranquilidade do lugar, a proximidade com a terra, com a natureza, a simplicidade despertam o gosto e vontade de permanecer naquela comunidade. Um sentimento que o Sr. José, Nice e Elaine compartilham. E para melhorar, gostaria que as pessoas tivessem acesso ao lazer, principalmente “*idosos que ficam isolados, não tem uma atividade para eles, alguns tem dificuldade até de ir à igreja, não participam de nada*” e crianças que também não têm opção de atividades ou espaços culturais. As igrejas acabam sendo a única opção.

Percebe-se na fala de Mariângela sua relação afetiva com aquele lugar, sua preocupação, vontade de melhorar e fazer as coisas acontecerem. Encontrou na catequese um caminho para “fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade suas experiências de pertencimento, trazer para a luz da consciência os conteúdos ocultos na sombra de nossa solidão como partes desgarradas de um mundo partido” (SÁ, 2005, p. 248), à medida que mobiliza as pessoas em prol de um bem comum. Noutras palavras, percebe-se que Mariângela possui um potencial de

formação de pessoas e relações capaz de protagonizar um novo paradigma, no sentido de pertencimento social, fundamentando laços pessoais e reconhecimento mútuo e no sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comum, que fazem com que as pessoas se sintam participantes de um espaço-tempo comum. (SÁ, 2005, p. 249)

Esta constatação e socialização só foram possíveis, a partir das atividades de Educação Ambiental, promovidas na comunidade.

O encontro com Elaine deu-se em sua residência. Depois de algumas tentativas de encontrá-la em casa, conseguimos conversar. Considerada um sujeito importante para esta pesquisa, insisti no encontro por dois motivos: sua atuação como professora na comunidade e por ter comparecido apenas no primeiro encontro promovido pelo PEA, ou seja, ficou latente a questão, porque ela assim como outros não voltaram. No entanto, a conversa não começa sondando este motivo, mas, sim, abrange questões que nos façam compreender um pouco a relação que as pessoas têm com aquele lugar, e, a partir daí, sim, tentar estabelecer relações com a continuidade ou descontinuidade da participação.

Sobre isso, no pouco tempo em que estive com Elaine, foi possível perceber que ela possui um enraizamento físico e biológico (SÁ, 2005), já que sempre morou ali, por influência dos pais que foram residir no Barro Branco, logo depois que se casarem. Apesar de gostar de morar naquela comunidade, do estilo de vida que o campo lhe oferece

(tranquilidade) nota-se claramente sua identidade egoísta e ecológica (SÁ, 2005, p. 250), ao dizer que “*tudo, tudo, tudo, tudo, casa, esgoto, saneamento, [...] tudo, convivência*” precisava melhorar, e o que a faz permanecer naquele lugar está ligado ao contexto externo, da situação socioambiental da comunidade. “*Gosto da minha casa, da minha família, do meu filho e gosto das pessoas daqui também, só que eu queria que fosse diferente, que todo mundo tivesse um ideal mais próximo.*” Apesar de deixar transparecer uma resistência no envolvimento das questões comuns da comunidade, podemos inferir que, inconscientemente, Elaine encontrou a sua maneira de contribuir, quando se volta para a educação das crianças. Em suma, Elaine se inclui na constatação de Sá (2005, p.251), quando diz que “os indivíduos-sujeitos se incluem em relações de pertencimento sem perder sua identidade particular, realizando simultaneamente a distinção individual e o pertencimento societário, a inclusão identitária e a exclusão egocêntrica.”

Eliana mora no centro de Barro Branco há vinte anos. Fui até a sua casa numa manhã de sábado para conversarmos. Logo no início da conversa, descobri que, assim como se deu com a maioria dos entrevistados, o casamento foi o motivo que a levou a permanecer na comunidade. No entanto, sua relação com aquele lugar começou cedo, nasceu e viveu ali até a adolescência. Conheceu seu atual marido ainda na fase das brincadeiras de crianças. Seus pais mudaram-se para outra cidade, mas sempre que podiam, aos finais de semana, voltavam para fazer visitas aos familiares. Hoje, sem seus pais, com o tempo, Eliana foi fortalecendo suas raízes.

Eliana não abre mão da sua vida tranquila, só mudaria do Barro Branco se fosse parar morar “na roça”, ou seja, em um lugar ainda mais afastado da cidade. Sua rotina de trabalho não permite que aproveite sua casa durante a semana, portanto, nos finais de semana, faz questão de cuidar da casa e acompanhar o marido no pequeno sítio que possuem.

As colocações de Eliana nos remetem uma frágil relação de pertencimento com a comunidade do Barro Branco, apesar disso escolheu dar prosseguimento ao processo de enraizamento que sua família iniciou, fortalecendo seu laço genético e físico. (SÁ, 2005).

Nas palavras de Cousin (2012, p. 9), percebe-se que “se enraizar, nutre-se do que há ali, criando sua identidade; [...] pertencer, no sentido de identificar-se com o lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas.” Eliana conta que, juntamente com seu marido, tentou organizar uma associação na comunidade, mas não deu certo, e pelas dificuldades de instituir uma ação coletiva, autônoma e crítica prefere não se envolver diretamente nos acontecimentos que interpelam a comunidade.

Apesar disso reconhece que muita coisa precisa melhorar, *“aqui não tem lazer, não tem acesso à internet, [...] Aqui é muito difícil a comunicação. A gente não tem trabalho, nada, e eu acho que uma coisa que poderia ter, não sei se é porque eu sou muito ligada na área rural, aqui a gente não vê o empenho das pessoas com produção, das pessoas em produzir nada. É muita ociosidade sempre, muita gente a gente vê perambulando pela rua sem serviço. A gente fica ligando uma coisa com a outra.[...] podia ser diferente, né. É, aqui tem uma capacidade muito grande [...] um monte de terra ociosa aqui e gente sem trabalho. E nada é feito.”*

O encontro com Nice deu-se no meio da rua, na comunidade de Laje. Na ocasião, Rita estava comigo e ela vinha em nossa direção. Nice nos recebeu com um abraço e nos convidou para ir até a casa da sua sogra conhecer a filha recém-nascida. Numa tarde de sexta feira, com a pequena no colo, pude ouvir um pouco da sua história.

Nice foi morar na Laje a pedido do atual marido que estava com a mãe doente e, logo depois que chegou, ficou grávida. Apesar do pouco tempo, diz que gosta muito de morar ali, pois o lugar é tranquilo e não pretende ir embora. Na realidade, confessou que seu maior sonho era trazer seus outros três filhos para morar com ela. Este “sonho” revela-nos as primeiras relações com o lugar, o despertar de uma vontade de se enraizar de estabelecer uma relação de pertencimento, já que não possuía isto ainda. A maternidade deixou-a sensível e pensativa, com desejos de fortalecer o recém-laço afetivo com aquela comunidade e com as pessoas que ali habitam. Em tão pouco tempo houve um significativo acúmulo de experiências e sentimentos, dando significado para aquele lugar, aflorando desejos pessoais de pertencer, de se enraizar fisicamente e biologicamente. Um processo que já havia se iniciado. (SÁ, 2005) (COUSIN, 2013).

Margarida foi a última entrevistada. Encontrei-a no fim da tarde de um sábado ensolarado, em sua casa. No momento estava com suas duas filhas e conversamos na sala. A participação de Margarida, no único encontro em que compareceu, chamou a atenção. Ela se colocou de forma clara e crítica em relação aos acontecimentos na comunidade. Logo percebi que era uma mulher forte, de opinião, e uma mãe muito zelosa. A conversa sobre a relação que tem com aquele lugar foi forte, precisa. Seu laço é genético e físico *“eu era aquela filha onde o pai e a mãe ia, eu ia atrás, ai eu vim com eles e fiquei aqui, conheci o meu marido e continuei aqui.”* A condição financeira e o vínculo matrimonial foram os principais fatores para esta permanência, pois afirma que não gosta de morar ali e pretende mudar, pois gostaria de ter com quem deixar suas filhas para poder trabalhar. Em suas palavras, diz que a vida ali *“é muito difícil, a gente não tem incentivo, pra nada mesmo. Não abre serviço, não abre*

cursos. Não vejo perspectiva de vida boa aqui nesse lugar.” Há forte desejo de “ter um programa de vida melhor para mim e pra minhas filhas.”

As colocações de Margarida, moradora da comunidade de Laje, refletem a insatisfação com as condições do lugar onde mora. Não há iluminação pública, o horário de ônibus é restrito, o atendimento médico na comunidade é precário. E, para quem tem crianças, assim como Nice, a qualidade do serviço relacionado à saúde torna-se um dos principais problemas.

Margarida esbarra na relação nodal com o lugar citado por Moreira (2006 apud COUSIN, 2013, p.8) “o lugar entendido como produto de uma dinâmica que é única, fruto de características históricas, econômicas, políticas, culturais e ambientais, [...] quanto como uma expressão da globalidade, decorrente da hegemonização do capitalismo.” Percebe que são excluídos e reivindica atenção do poder público ao dizer que “*o prefeito tinha que se interessar mais pelas comunidades, o vereador deixar de achar que tudo que está [sendo feito] é pra atrapalhar ele!*”

O que fica desse momento inicial são sentimentos de insatisfação e indignação, indicando que Mariângela, diferentemente dos outros, é a única que possui uma relação de estrangeiro com aquele ambiente, à medida que não se reconhece como parte daquele lugar e que necessita de uma nova ambiência para reestabelecer o sentido de pertencimento. (COUSIN, 2013).

Além disso, algo em sua fala final a respeito desse tema chama a atenção. Ao afirmar que infelizmente “*é o lugar que não vai pra frente, por causa do medo que as pessoas têm de correr atrás do que elas precisam*”, podemos refletir teoricamente que Mariângela não percebe o sentimento de pertencimento nas outras pessoas, e sente necessidade de que as ações, movimentos, sejam potencializados. Podemos inferir que há nela o sentimento de territorialidade, é esta a relação que estabelece com o lugar. Este sentimento, de acordo com Cousin (2013) pode repelir o diferente, fazendo o sujeito desistir de participar, envolver-se, para não ser “*taxada de briguenta, agressiva, que quer tomar o lugar dos dirigentes.*”

Diante do exposto até aqui, podemos perceber que as histórias possuem pontos em comum, no que tange aos acontecimentos que levaram a maioria dos entrevistados a se instalarem e permanecer naquela comunidade, bem como a influência dos aspectos religiosos na maneira de perceber, sentir e agir no mundo, dos quais influenciaram no processo de constituição da relação de pertencimento e olhares distintos sobre o mesmo espaço, dentro de um processo de enraizamento. Toda esta análise, a meu ver, reflete diretamente no quadro participativo que desenhamos. Quanto mais forte a relação de pertencimento ou a consciência de sua responsabilidade, enquanto sujeito, cidadão e morador daquela comunidade (muito

disso converge em potencialidades pelos preceitos religiosos ou afinidade com os assuntos políticos) maior a vontade de se envolver, de querer saber o que está acontecendo de diferente e conseqüentemente de participar, haja visto que geralmente as “novidades” vão em direção a mudanças positivas.

Para fechar este momento reflexivo vale salientar que o maior desafio bem como as perspectivas que o lugar provoca nos sujeitos, ainda estão pautadas na responsabilidade que o poder público tem, entendida como uma forma imediata e mais eficaz para mudar seus modos de vida, bem como as condições de existência em sentido amplo, ou seja, modos que compreendem o contexto econômico, político, social e cultural predominante.

A seguir, procuro apontar alguns dados quantitativos e qualitativos que dizem respeito às estratégias de mobilização da comunidade, para instigar a população a comparecer no primeiro encontro, determinantes para dar prosseguimento ao processo educativo.

7.2 IMPRESSÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS

No segundo momento da entrevista, pude levantar alguns dados que precediam ao primeiro encontro do PEA, à medida que apontamos para uma avaliação, a partir do olhar dos sujeitos entrevistados, sobre as estratégias de mobilização, bem como sobre as atividades propostas ao longo do desenvolvimento do projeto. Além disso, foi possível refletir sobre a continuidade e descontinuidade na participação de si e do outro, ou seja, na compreensão do porque alguns dão prosseguimento e outros não.

7.2.1 *Estratégias de mobilização e expectativas para os encontros*

Qual ou quais foram as melhores estratégias de mobilização para que aquela comunidade fosse ao primeiro encontro promovido pelo PEA? Quais expectativas foram criadas a partir dessas estratégias de mobilização? Depois de “pagar para ver”, em que medida as atividades propostas, a metodologia utilizada nos encontros subsequentes motivou ou desmotivou os sujeitos a continuarem participando? São estes os questionamentos que este item procurará responder como forma de avaliar o processo empreendido na comunidade do Barro Branco, a partir do público alvo.

Em relação às estratégias de mobilização, constatamos que os moradores do Barro Branco e comunidades vizinhas deram credibilidade à informação presencial, ou seja, a mediação de uma pessoa. No caso, destacaram as apoiadoras locais e a agente de saúde que

foram informando de casa em casa sobre o que estava por vir⁵⁷. Este tipo de divulgação despertou nas pessoas segurança, por terem tido acesso à informação por uma fonte próxima real (pessoas da comunidade) como podemos perceber na fala de Mariângela “*o Marcos, um dia na celebração, ele foi lá na igreja falando que vergonha, né, a comunidade não vai, né, então eu falei Deixa eu ir então. Aí eu fui de curiosa, mas gostei muito, valeu a pena. Porque na verdade a gente vai aprendendo aos poucos, apesar da gente estar mais velha, mas eu acho que cada dia eu aprendo mais.*”

A curiosidade também foi outro fator instigador ao comparecimento, à medida que as pessoas não foram munidas de muitas explicações do que iria acontecer. Nice contou-nos que foi “*de curiosa, não sabia o que era. sou muito curiosa, então eu fui saber e fui para falar também o que penso.*” e o Sr. Célio que comentou “*eu sou muito interessado em ver coisa diferente, eu fui. Na primeira eu não fui, porque não fiquei sabendo.*” Na mesma direção Marcos disse que “*eu achei tudo e não achei nada. Eu vou pagar para ver e ver do que se trata. Eu já participei de outras reuniões e os caras chegam aqui e prometem mundo e fundos.*”

Apenas Elaine disse que “*não tinha expectativa. porque desde o início eu sabia que vocês estavam lá mais por uma questão de estudo, do que fazer algo diferente no lugar a não ser conscientização.*”

Conforme pude perceber, em linhas gerais, a curiosidade e o senso de responsabilidade para com o outro e o lugar onde vivem foram os principais motivos que fizeram as pessoas comparecerem. Contudo, a estratégia de mobilização utilizada foi determinante para despertar tal vontade, deixando claro que o elo entre equipe proponente e pessoas da comunidade (lideranças, mobilizadores) é fundamental, desde o início do processo, no planejamento e execução dessas estratégias.

7.2.2 Considerações sobre as atividades propostas

A primeira atividade proposta pelo PEA (construção de um mapa da comunidade) tinha como objetivo propiciar uma ação em conjunto, ou seja, participativa, que permitisse à equipe do PEA conhecer um pouco sobre como estava organizado e quais eram os principais

⁵⁷ 37,5% dos entrevistados souberam do primeiro encontro via agente de saúde; 37,5% souberam pelas apoiadoras locais, quando fizeram visitas domiciliares; 12,5% souberam pela própria equipe do PEA, quando estivemos na comunidade, procurando um local para realizar o encontro e outros 12,5 souberam por meio de um familiar que compareceu ao primeiro encontro.

problemas socioambientais daquela comunidade, a partir dos sujeitos que habitam aquele espaço. Isso corrobora o que Brandão (2005) aponta sobre pesquisa participante, que deve

partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. A vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências, tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos. (BRANDÃO, 2005, 261)

Nesse sentido, quando provavelmente os sujeitos estariam esperando horas de discurso, a metodologia participativa na educação ambiental procurou articular “a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação dos envolvidos, isto é, produzir conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo, realizar um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade.” (TOZONI-REIS, 2005, p. 271).

Portanto, sobre a estratégia de diagnóstico utilizada, podemos inferir que foi acertada pelas considerações do Sr. Célio. *“Achei que vocês vieram trazer uma inovação para a comunidade”, de Marcos que achou “ótimo. Aqui é interessante, dali todo mundo levantou os problemas daqui e depois não tiveram a coragem de dar continuidade ou de gritar por aquilo ou lutar. Levantou o problema do lixo, o problema da água, [...], foram várias coisas. Pesquisador: coisas que às vezes nem sabiam. Justamente, então foi interessantíssima aquela metodologia que vocês utilizaram.”* e Elaine *“boa, muito boa. pena que eles, a maioria dos que estavam ali não entenderam nada, eu percebi que eles não entenderam função de nada, a maioria. Eu acho que as pessoas mostraram muito detalhes mais por questões políticas, de conscientização mesmo, com o meio ambiente nada, porque continua com o negócio dos lixos, jogando.*

Eliana considerou a atividade *“diferente. Eu achei engraçado, porque a gente sabe tudo do lugar, a gente conhece todo o lugar, mas de repente colocar no papel é muito difícil.”* Essa dificuldade foi percebida e apontada por Elaine sob outro ângulo. Ela acredita que as pessoas não compreenderam e, por isso, não realizaram a atividade de forma “correta”. Apesar disso, podemos dizer que, na pesquisa participante, o que importa é

conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico.” (BRANDÃO, 2005, p. 264)

Estas considerações fazem prosseguir na análise das demais atividades realizadas, a partir das colocações dos sujeitos para avaliarmos o processo educativo empreendido.

Mariângela achou “*a professora [Rita] muito compreensiva, assim eu vi que não descartou a opinião de ninguém, acho que soube compreender cada um naquele momento, (), simpática né no receber a gente, no modo de tratar, mesmo que a opinião às vezes assim nunca está dentro (), a conversa, a opinião de cada um.*” Esta fala ilustra um pouco da postura da equipe, que todo tempo preocupou-se em propor estratégias pedagógicas adequadas à comunidade, que levassem em consideração o saber local, estimulassem a participação, a criatividade, propiciassem trabalho em grupo, a solidariedade, a efetiva participação na solução de problemas ambientais, inclusão de procedimentos e atitudes, para além dos conceitos, a “reflexão sobre a própria aprendizagem, a autonomia, a autoestima e formação de uma imagem ajustada de si mesmo. (DÍAZ, 2002, p. 123).

Em linhas gerais, os entrevistados gostaram das atividades propostas, acharam diferente, nunca haviam tido experiências parecidas. Isto mostra que, para aqueles que gostam de envolver-se com os assuntos relacionados à comunidade foi um motivo a mais para continuar indo aos encontros e, ao mesmo tempo, pode ter sido motivo de desistência para aqueles desacreditados em mudanças a partir de um movimento oriundo da comunidade, mas apenas a partir da intervenção pública, como o principal agente de melhorias para o lugar onde vivem.

7.2.3 Olhares sobre si e o outro no processo de continuidade ou descontinuidade na participação

De acordo com Oliveira (2003, p. 100-101), a pesquisa ação participante, dentre outros aspectos, busca instigar “a plena participação dos grupos sociais na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a construção de soluções compartilhadas” para os problemas concretos. Nesse sentido, busquei compreender por meio de quatro questões⁵⁸ o que cada sujeito tinha a dizer sobre participação considerando o contexto em que as ações foram desenvolvidas pelo PEA na comunidade do Barro Branco.

Na fala dos oito sujeitos entrevistados percebi claramente três aspectos determinantes na conduta participativa de si e do outro: religioso, político e educacional. No quadro a seguir é possível conhecer a crença religiosa de cada entrevistado.

⁵⁸ Ver o quadro sistematizado para as reflexões deste item no anexo F

Quadro 2 – Segmento religioso dos entrevistados

| Católico praticante | Católico pouco praticante | Evangélico | Espírita |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------|-----------------|
| Marcos | Nice | Margarida | Sr. Hélio |
| Mariângela | Elaine | Eliana | |
| Sr. José | | | |

Esta delimitação fez-se necessária, à medida que “a religião deve ser analisada no contexto cotidiano por ser esta a primeira manifestar sua condição de prioridade” (PEREIRA; PONCIANO, 2012, p.44) e, com isso, pudemos perceber forte influência desse aspecto nas colocações dos sujeitos, no que se refere à reflexão sobre a *continuidade* participativa no processo instituído pelo PEA – Barra Longa. Os aspectos políticos também emergiram, mas este esteve mais relacionado à justificativa pela *descontinuidade* na participação, no entanto falaremos desse aspecto posteriormente.

De acordo com Pereira e Ponciano (2012)⁵⁹, a presença da religião, principalmente, católica, é incontestável desde a colonização. Ela possui fortes instrumentos de integração social que acabam estabelecendo uma forte relação entre prática religiosa e esfera social determinando o modo de ser (católico) das pessoas na sociedade, ou até mesmo influenciando na ordem social brasileira, como aconteceu na Era Vargas, em 1934, com a “ampliação do número de dioceses em todo país, aumento na quantidade de escolas católicas e o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas.” (p.72). No entanto, o que nos interessa perceber é que, nessa época, toda ação católica sempre teve mais “sentido caritativo, paternal e amável do que educativo ou transformador” (p.73) em prol da integração social e de uma concepção de mundo diferenciada, com valores próprios que determinavam o comportamento coletivo.

A partir da fala dos entrevistados, percebo que tais concepções tiveram algumas modificações, mas a essência foi preservada até os dias atuais, quando a igreja ainda possui uma presença decisiva na constituição da subjetividade e das formas de compreensão do mundo. (PEREIRA; PONCIANO, 2012).

Estas reflexões ficaram evidentes, principalmente, na fala dos dois moradores mais assíduos do projeto. Marcos apontou que voltou “*justamente por querer ver a coisa crescer. Eu vi que as intenções de vocês eram boas e eu queria ver aquilo crescer. E que aquilo*

⁵⁹ Apesar de os autores discutirem a religiosidade, mais especificamente sobre o catolicismo, na constituição de uma cidade específica, consideramos pertinentes as reflexões expostas, visto que o processo de expansão e dominação da igreja católica é semelhante em diferentes lugares do Brasil.

*despertasse no pessoal uma coisa coletiva, [...] para ver que eles precisam lutar para fazer alguma coisa. Que se você mora em uma comunidade, isso faz parte [...] dela. Não tem como você falar que mora em um lugar e você não quer participar, hoje eu penso assim [...] você tem que participar de alguma coisa, **hoje eu participo da igreja**. E o Sr. José que foi ainda mais explícito ao dizer que compareceu aos encontros “**porque a gente aqui é católico, sabe que essas coisas assim faz parte da pessoa, que é católica, porque o Padre daqui, é padre aqui há mais de 10 anos, tem falado que se você não participa de evento nenhum, reunião...que católico é esse? Então a gente não esquece né? É um dever né? [...] por compromisso, e qualquer maneira, a gente tinha tempo disponível, e também se não tivesse, a gente faz o tempo né? E também eu gosto de participar sabe, a gente conhece novas pessoas... é uma maneira assim, eu acho importante participar.**”*

Apesar de Mariângela também fazer parte do grupo de católicos praticantes, foi possível perceber que sua visão de mundo vai além, pois foi influenciada pela sua formação [magistério superior] de modo que suas colocações são ampliadas na direção da importância da educação. Logo, o motivo por ter dado continuidade ao processo participativo, em primeiro plano, diz da importância da informação/educação. Em suas palavras foi “*um movimento bom, [...] oportunidade de ouro, foi bom também pra estudar mais ainda [...], sobre as nossas atitudes do dia a dia.*”. Nessa mesma direção, nos deparamos com as reflexões feitas pelo Sr. Célio, vê nos encontros, seja com a comunidade ou com o seu grupo de estudos kardecista, uma possibilidade de aprendizagem. “*Eu senti que eu tinha que participar, deveria participar. Que seja ruim ou que seja bom, mas eu tinha que integrar a esse movimento pra conhecer coisas diferentes. Integrar a sociedade do Barro Branco. Integração. Foi muito importante... que a gente não conseguisse nada, mas a gente tem que integrar à alguma sociedade a algumas pessoas. Bater papo, trocar ideia... faz bem pra nós.*”

As palavras acima vão ao encontro do que Gutiérrez (2001, apud GADOTTI; GUTIÉRREZ, 2001) aponta sobre quando a efetiva participação existe de fato, ela se torna necessariamente educativa e amplia as formas de assimilação do mundo. Em suas palavras

a participação educa, portanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Este é o aspecto diferenciador da educação, a qual busca que o homem e a mulher assimilem a realidade transformando-a (recriando-a), da educação que se limita a assimilar o mundo, copiando-o e reproduzindo-o. (GUTIÉRREZ, 2001, apud GADOTTI, GUTIÉRREZ, 2001, p. 27)

Logo, sobre este primeiro aspecto que nos leva a compreender os meandros da continuidade, destaco a influência da formação religiosa e da própria educação formal como meios de incentivo à participação dos sujeitos.

Sobre a descontinuidade participativa, temos como sustentação o trecho das falas dos entrevistados, em diferentes momentos, que apontam para o mesmo caminho: o descontentamento político. De acordo com Gutiérrez (2001, apud GADOTTI; GUTIÉRREZ, 2001) a dimensão comunitária, a qual vai muito além da dimensão individual e familiar, se constitui substantiva e nova aos processos educativos inerentes ao desenvolvimento sociopolítico. No entanto, é visto que “os poderes estabelecidos do sistema operante e organizativo, inclusive nas democracias representativas, não têm tido muito interesse em promover e desenvolver esta questão” (p.24). Na comunidade do Barro Branco, é possível perceber claramente a ausência de interesse especialmente da única organização comunitária existente em “recriar formas participativas que assegurem a presença responsável das comunidades no desenvolvimento sociopolítico de um país ou região.” Este fato acentua

as tendências à desintegração comunitária, tanto no interior das próprias comunidades (pela multiplicação de agrupamentos e associações improdutivas), como no exterior, pelas emigrações e a perda de formas de solidariedade coletiva. No que diz respeito à desintegração interior, resultam tão surpreendentes a rotina, o estereótipos, a rigidez e, em consequência, a falta de participação real e a improdutividade de muitas dessas instituições que longe de favorecer a vida comunitária, mais precisamente obstaculizam o incremento da vida democrática nas comunidades. (GUTIÉRREZ, 2001, apud GADOTTI; GUTIÉRREZ, 2001, p. 24)

Pude constatar que o processo cotidiano de recriar a identidade comunitária deixa de fluir, precisamente pela insatisfação com a política local. Tal fato, sem dúvida, expressa um nível de conscientização predominante frente a crise de representação pela qual nossa sociedade passa, não oferecendo possibilidades de participação popular.

Ficou claro para nós, a partir da fala dos entrevistados, que o clima de discussão, o medo de retaliação, a falta de diálogo, o não saber lidar com os conflitos ambientais, a presença de disputas políticas (membros de partidos diferentes) foram os principais aspectos que promoveram a descontinuidade, principalmente daqueles que não possuem ligação assídua com a igreja católica (pouco praticante) e os evangélicos.

Na visão do Sr. José, que é católico, diz da descontinuidade do outro, o lado político influencia diretamente os sujeitos ao explicar que “*o fulano às vezes, vamos supor o vereador que tem, às vezes ele tá fazendo pouco, às vezes ele quer fazer mais, mas o município também não ajuda as vezes, não dá muito apoio, umas pessoas entende esse lado, outras não entendem.. inclusive o lado, como que fala, o adversário...esse aí mesmo não entende mesmo, ou não quer entender né, as pessoas que apoia ele, aqueles que mais falavam, que sentiam prejudicado, do que aqueles que fica, é o fulano...é o contrário...igual tinha o pessoal da “Lage” mesmo, [...] que falava que era uma beleza.*”

Margarida, Elaine e Eliana confirmam esta colocação do Sr. José, à medida que ficaram incomodadas com os momentos de discussão que presenciaram nos encontros relativos à ausência do atual Vereador e presidente da associação de moradores da comunidade. Por não querer se envolver ou apenas discutir tal questão preferiram não mais comparecer aos encontros, pois acreditavam que esta questão iria se reiterar.

Eliana expõe seu ponto de vista sobre esta questão que envolve o Vereador e resume, ao dizer que *“a gente tem um fator dificultador aqui que é o vereador da nossa comunidade. Eu vejo ele hoje como um dificultador das ações aqui, porque a gente tenta fazer as coisas aqui e ele faz parte do nosso Conselho [de Desenvolvimento Rural e Sustentável] também, [...] ele não participa. Além dele não ir, não participar e não ajudar, o Conselho tenta fazer ele tenta travar. Aí decepciona a gente muito. Tudo que tá sendo dito aqui, a questão de água, de lixo e de tudo,[é dito lá]. Aí a gente vê, aí a gente chega na reunião a gente vê aquela agressividade toda das pessoas, então a gente prefere não ficar falando.*

Eliana expõe ainda que um dos fatores que mais influenciou para não continuar indo aos encontros foi *“por causa do jeito. [...] não pela ações, mas pela comunidade mesmo. A forma das pessoas se dirigirem as outras [...] foi agressiva, num sei se você percebeu. Muitas pessoas falando em tom agressivo. Você percebe que a pessoa gosta muito de fazer barulho de fazer confusão, mas aquela atitude mesmo que todo mundo espera, que todo mundo precisa ninguém toma.”*

De fato, a representatividade era um incômodo, uma ferida que foi aberta e agitada nos espaços de diálogos promovidos pelo PEA. Como eu disse no capítulo anterior, era a pedra do meio do caminho daquela comunidade e que demandava uma ação coletiva para seu enfrentamento: pular, quebrar, desviar, dentre outras possibilidades, as quais teriam de pensar juntos. E, para isso, era preciso que as pessoas desejassem, pois conforme disse Nice *“acho que as pessoas não voltam, porque não querem participar. Porque quando a gente quer, dá um jeito”*. Além disso, Gutiérrez (2001, apud GADOTTI, GUTIÉRREZ, 2001, p. 32) aponta que vale *“ressaltar a importância da organização e produção comunitária com vistas à satisfação das necessidades básicas, que é, ou deveria ser, um pré-requisito para a mudança social.”*

Outro aspecto relacionado à descontinuidade que apareceu na fala dos entrevistados reflete sobre o fato da percepção sobre a *“coisa não pronta”*, ou seja, acostumados com o pronto e acabado, no qual as pessoas apenas recebem, perceberam que haveria um trabalho árduo pela frente e que a participação de todos se colocava como um elemento fundamental no processo de constituição do PEA.

Implicitamente ou explicitamente os entrevistados apontaram este aspecto conforme pudemos perceber na fala de Mariângela “às vezes a gente pensa que as coisas [...], que alguém vai chegar com algo pronto.” ou então na de Margarida “as pessoas não [vão] por desinteresse mesmo! Aquele tipo... sabe aquela pessoa que pensa assim... já está bom, sabe! [...] quem chega de fora vê que as pessoas são muito acomodadas. É uma comunidade que não vai pra frente, porque eles não sabem lutar pelo bem da comunidade, eles são muito desinteressados.”

As colocações de Eliana vão na mesma direção de Margarida, quando diz que “aqui é assim, [...] a falta de iniciativa de todo mundo com as coisas, é o tal do esperar o outro fazer.” Esta percepção é o motivo pelo qual foi influenciada negativamente a continuar participando dos encontros. Em suas palavras, não voltou porque “um pouco dessa falta de iniciativa mesmo que decepciona a gente. Por que a gente sentiu muito isso quando a gente estava tentando mexer com uma associação. Sei lá, dava impressão de que ia acontecer tudo de novo, aquela decepção. [...] Aqui todo mundo acha que vai ganhar as coisas de bandeja. Eu tenho certeza que muita gente chegou ali achando que ia ganhar alguma coisa. Tenho certeza absoluta.”

Elaine também acha “que a maioria foi por questão de pensar mesmo que era uma coisa política que vai fazer alguma coisa, quando perceberam que não era aquilo... quando falou que é conscientização que é pra mexer com cada um fazer a sua parte todo mundo some, a maioria.” E, finalmente, Marcos, quando diz que “as pessoas, aqui do Barro Branco, o pessoal do interior, gosta muito de criticar, mas não são participativos, entendeu? É muito mais fácil eu ficar de dentro de casa criticando o que tá acontecendo do que ir lá ver, né? É até o que me aconteceu quando eu estava coletando as assinaturas pra cá, né. O pessoal talvez por falta de instrução, eles querem que as coisas aconteçam, mas eles não querem se envolver em nada, querem que os outros já entreguem tudo prontinho. E são críticos.”

A partir das colocações anteriores inferimos que os sujeitos entrevistados justificam e avaliam as posições de esvaziamento dos espaços públicos por meio de argumentos centrados no individualismo como valor moral radical. A fala de Marcos, principalmente, revela essa tendência individualista na posição da não participação quando diz que o envolvimento requerer uma postura que atua na direção dos processos coletivos. Fato que reflete também sobre a formação social brasileira.

Tudo isto nos leva a pensar sobre a necessidade de trabalhar o crescimento da consciência organizativa, conforme Gutiérrez (1983 apud GADOTTI, GUTIÉRREZ, 2001, p. 29) aponta, como uma possibilidade fértil para superar os problemas da comunidade e

“aprender em sua práxis e, através de conflitos, que a vida organizativa dá vida à organização e força à vontade coletiva.”

Além dos dois aspectos apontados anteriormente, apenas Nice e Margarida levantaram outro fator pela ausência nos encontros, que eram motivos de ordem pessoal. Nice estava no final da gravidez e Margarida, muitas vezes, não tinha com quem deixar as filhas ou uma delas se encontrava enferma.

O fato é que existem condições concretas que dificultam a participação, mas também é preciso considerar os esforços daqueles influenciados positivamente pelos aspectos religiosos e educativos descritos anteriormente, os quais instigaram a participação, em diferentes níveis, nos encontros.

Sobre estes níveis, sabemos que existem estudos teóricos, no entanto, o que cabe aqui é o olhar sobre si e o outro. Nesse sentido, a maioria avaliou de forma positiva sua própria participação, mesmo com os limites temporais e espaciais impostos, citados por Margarida, a timidez de Mariângela, a ausência de informação (sobre o primeiro encontro) ao Sr. Célio, as disputas políticas as quais Marcos esteve envolvido, as diferenças religiosas, os diferentes modos de ver e perceber o mundo. Fechamos com a colocação de Marcos, que, a meu ver, traduz um pouco do sentimento que permeou a todos, à medida que acreditam terem dado o melhor de si, tentando *“inclusive discutir, lutar por um interesse comum. No momento me coloquei como parte interessada, [...] Tudo o que eu queria é para a comunidade.* Além disso, Margarida colocou que aprendeu muito e Mariângela sentiu-se à vontade para falar.

Apenas Eliana colocou que *“poderia ter participado mais. Mas assim... acho que tem toda essa questão mesmo do antes né, do anterior. Aquelas questões todas [que foram discutidas] são questões que a gente já tinha levantado e levado para o Conselho. E a gente fica um pouco desanimado, porque eu num sei se é dificuldade política ou se é falta de boa vontade. A gente acha que poderia ser resolvido.”*

Por meio dessa análise, podemos inferir que os principais motivos que levaram os sujeitos a continuar, ou não, comparecendo aos encontros, estava para além das intencionalidades e práticas do PEA, pois o que emergiu estava intrínseco à forma como aquela comunidade se via e estava organizada. Fica claro que o PEA tinha um papel importante nesse processo de tomada de consciência sobre a real condição dos sujeitos e no desenvolvimento da sua identidade comunitária. Viezzer (2005, p. 287) também fala da importância de se desenvolver sinergia de interesses entre atores sociais. As diferentes instituições *“necessitam passar por processos de aprendizagens comuns e diferenciadas, a partir dos objetivos comuns estabelecidos.”*

No entanto, não houve tempo hábil para isso. As visitas mensais à comunidade, com apenas um encontro de três horas, não foram suficientes. Era preciso um mergulho, um trabalho de campo árduo, contínuo, participativo, junto com, desde o princípio. Mesmo diante deste limite temporal, vale ressaltar que o trabalho educativo nunca é em vão, visto que é um processo e toca as pessoas de diferentes formas, ou seja, sementes são plantadas e o desenvolvimento transcende a vontade do outro.

7.3 REFLEXOS E REFLEXÕES PROVOCADOS PELO PROJETO

Finalmente, tocados ou não pelo movimento empreendido pelos encontros, procurei compreender as perspectivas de futuro daquelas pessoas, haja vista o fim do projeto. Desde o início foi deixado claro que nossas ações teriam início, meio e fim. Que estávamos ali para apoiar, mobilizar, educar, num espaço de tempo curto.

Os limites, as diferenças, os desencontros, as desavenças, o desânimo, as ausências, decepções, os silêncios fizeram parte do processo educativo instituído pelo PEA, mas, também, tivemos vozes, sorrisos, reflexões, atitudes, descobertas, aprendizado, participação, solidariedade, comprometimento, afeto, movimento, reconhecimento de situações-problema, formulação de questões, levantamento de hipóteses, expectativa, trabalho em grupo, revisão de valores, tolerância, aproximação, cooperação, responsabilidade, interação, respeito, ou seja, experiências e vivências ímpares, de acordo com a nossa compreensão.

E o que dizem os moradores? Que reflexos e reflexões o projeto provocou neles? Tínhamos a clareza do nosso papel, iniciar um processo de desenvolvimento do comportamento coletivo daquele grupo de pessoas em direção a emancipação, a autonomia, para que pudessem resolver seus problemas, rompendo o cordão umbilical com a gestão pública. (OLIVEIRA, 2003).

No entanto, o tempo permitiu-nos perceber a presença ou ausência de desejos e sonhos. Margarida é um exemplo de que sonha com um futuro melhor, mas não naquele lugar. Sua fala demonstra claramente a vontade de mudar, pois acredita que a responsabilidade de prover melhorias ali é da geração futura e do poder público. Em suas palavras “*espero que a comunidade se una mais, se interesse mais pelo local que moram. [...] a minha perspectiva é essa. Que dias melhores virão, porque está vindo a nova geração. [...] eu espero que aqui, uma hora melhore, sabe, uma hora entra um político e entra um líder aqui mesmo da comunidade [...]*”.

Já Eliana e Elaine demonstram um posicionamento radical e pessimista em suas reflexões. Ambas disseram que *“tudo vai ficar do mesmo jeito”*, e acreditam já fazer a sua parte para melhorar a comunidade. Elaine citou como exemplo o destino do seu lixo, que procura não jogar no pasto. Nessa mesma linha, contudo, influenciado pelos acontecimentos no decorrer do processo educativo, Marcos diz, francamente, que *“não espero mais nada. [...] eu só não quero é me preocupar. Eu quero me preocupar com assuntos que dizem respeito a mim, [...] ou que dizem respeito ao sítio. Eu não quero me preocupar com o pessoal que só preocupam com eles. [...] eu tentei com todo o meu coração, com toda a minha vontade, tentei de todas as formas possíveis, sempre me estressando, me desgastando. [...] o pessoal diz assim ‘ah, mas você tá sendo muito pessimista, muito dramático’, não! Só que para mim chega, sabe? Porque ficar batendo na mesma tecla num negócio altamente desgastante e cansativo, não dá não.”*

Apesar de não querer se envolver mais, Marcos torce para alguém assumir e reativar a associação e lamenta pela comunidade não aproveitar o potencial das pessoas que aparecem querendo ajudar, inclusive as *“mais simples que tem umas ideias, tem uma visão de mundo que pode ajudar e quer ajudar, e gratuitamente, e o pessoal perde uma chance dessa, seja comigo, ou seja com vocês, tá entendendo? Ou seja, com qualquer outra pessoa, que possa vir a querer ajudar, é triste isso.”*

Nice já tem uma postura colaborativa e mobilizadora. Reconhece que é difícil movimentar todos da comunidade, mesmo assim ela gostaria que as pessoas dali continuem com os encontros, pois ela se prontifica a participar sempre que tiver alguma coisa, ajudar na divulgação, incentivando os mais próximos de si a irem. Eliana também *“gostaria que as pessoas tivessem [mais] iniciativa e menos vontade de fazer as coisas prejudicando os outros. Que fizessem por amor, por vontade de fazer, pelo bem da comunidade. Não por vontade de prejudicar o outro.”* Sonhos de que no final tudo dê certo.

O Sr. Célio mostrou-se esperançoso, ao dizer que *“nós aqui, com esforço, muito esforço, sem política”* gostaria que a comunidade tentasse *“formar uma ONG, pequena, mas que conseguíssemos”*. Assim como o morador Marcos, que tem muita vontade, *“mas sem politicagem. Não é fácil. Tenho muita vontade também de construir uma casa de apoio, um local onde as pessoas que precisassem de informação, de apoio, pudessem contar, e começar a trabalhar ali, para facilitar a vida humana aqui do Barro Branco e das que estão em volta.”* Desejo de *“fazer uma reviravolta. [...] retificar a educação que temos e damos”*.

O Sr. José, na sua simplicidade e desacreditado do valor que tem enquanto cidadão, refletiu sobre os problemas que assolam a comunidade. Preocupado por saber que estão

errados, lamenta por ter como única alternativa queimar o lixo. Nesse sentido, gostaria que os problemas da comunidade fossem resolvidos, que a comunicação melhorasse, que houvesse a coleta do lixo, que a entrada do Barro Branco fosse mais segura. Na sua concepção o que pode fazer é *“toda vez que tiver reunião a gente participar né? A gente não tem muita coisa a fazer não, [...] não faz muito sentido eu participar de reunião lá porque, o único analfabeto lá sou eu.[...] mas eu vou lá, fico meio assim coagido no meio do pessoal.”* Mas que desejo, sonhos, deixa-nos uma lição de comportamento.

Mariângela, enquanto membro ativa da catequese vê na união de pessoas, na formação de um grupo, um caminho potente e possível para discutir e promover mudanças na comunidade. Por possuir uma postura de liderança democrática diz que quer participação, ouvir a opinião das pessoas, sugestões, até chegar num consenso e fazer as coisas que precisam ser feitas, e pretende tentar procurar as pessoas, com “jeitinho” tentar montar esse grupo e não parar com os encontros. Uma vontade de querer fazer acontecer.

Entre desejos e sonhos, nós da equipe PEA, também temos, e o principal deles é ver florescer, um dia, as sementes que plantamos. Felizmente um pensamento compartilhado por Mariângela, quando diz que o seu sonho *“já era esse da gente estar reunindo, discutindo os problemas da comunidade uma vez por mês, procurando fazer funcionar alguma coisa, então meu sonho é esse, que continue. [...]Ás vezes, de repente, é [preciso] crer que ela vai dar frutos.”*

Nas colocações deste item, podemos perceber que posturas mudaram, alguns se decepcionaram com o processo, enquanto outros se fortaleceram e ainda aqueles que permaneceram em seus lugares. Uma escolha de cada um frente à oportunidade que propiciamos a todos, assim como a participação era aberta, podia ir e ficar quem quisesse, o importante era saber que algo estava acontecendo e que havia pessoas naquele lugar com potencial de liderança, capazes de lutar pelos seus direitos e transformar a sua realidade.

8 OLHAR PARA O TODO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROCESSO

Nada está terminado, nada está fechado, nada está essencialmente estabelecido [...] o importante é juntar os elementos inferiores dispersos, continuar a progredir a partir e além da História.

Ernst Bloch

A epígrafe de Ernst Bloch, bem como a de Ítalo Calvino, utilizada na abertura desta dissertação, exprimem as primeiras considerações pertinentes. Este trabalho é resultado de experiências, de informações, de leituras, de imaginações, de modos de ver, sentir e agir no mundo de um ser humano impelido pelo sentimento de incompletude epistemológica e que, por isso, tudo que ora fora produzido poderia ser reordenado, modificado, aumentado ou diminuído, deixando claro que nada se termina, se fecha, finaliza inteiramente.

Esta reflexão fez-se necessária, pois, ao se ter como foco compreender de que forma processos educativos instituídos por um Programa de Educação Ambiental aravessaram os sujeitos envolvidos com as ações, os resultados apresentados são subjetivos, ou seja, advêm de um modo de ver do pesquisador que entrecruzou vozes, saberes, vivências, num dado tempo espaço e contexto histórico.

Vimos que foi possível apontar desafios e possibilidades de um processo que visa à construção de uma metodologia para Programas de Educação Ambiental no licenciamento, a partir de diferentes vozes e olhares, tornando possível e legítimo o que ora apresentamos. Aliás, é exatamente a soma desses diferentes olhares e vozes que efetivamente contribui para a construção de ações mais significativas nesse âmbito.

Antes de sistematizar os resultados, cabe dizer que ao ser tomada pela Educação em seu sentido amplo, mais precisamente desde a formação inicial, um dos primeiros pontos que optei por fazer emergir nesse trabalho foi a possibilidade de reafirmar a potencialidade do ato de educar, mais especificamente na instância não formal, direcionada aos indivíduos oprimidos. Certo de que a teoria diz de um ideal e tem muito a contribuir, vimos que cabe ao pesquisador estabelecer relações com a prática instituída, compreendendo e relatando em que medida uma complementa a outra.

Dando sequência aos primeiros fatos, procurei apresentar o cenário onde a pesquisa foi instituída, contextualizando aspectos territoriais, sociais, culturais, dentre outros do município de Barra Longa, localizado no estado de Minas Gerais, sede do distrito Barro Branco, onde, efetivamente, a equipe do PEA esteve atuando, diretamente com os sujeitos.

Depois julguei pertinente estabelecer um estudo teórico sobre a Educação Ambiental, em diálogo com as especificidades do contexto desta pesquisa, apresentando suas principais tendências, reforçando que há diferenças, e mostrando que é preciso estar atento a elas, quando se pretende propiciar uma ação educativa emancipadora, crítica. Além disso, abordei a dimensão ambiental na gestão pública, uma vez que ela está diretamente relacionada aos meandros do licenciamento e à concepção de metodologias participativas, como mais adequada e eficaz para os propósitos da educação no processo de gestão ambiental. A meu ver, propiciar esta reflexão teórica, especificamente sobre os caminhos da Educação Ambiental, foi pertinente à medida que vinha ao encontro do que estava sendo proposto no projeto de intervenção.

Após estabelecer estes estudos teóricos, apresentei a estratégia metodológica que subsidiou a percepção e compreensão dos acontecimentos no campo, de forma que posteriormente fosse possível sistematizar parte dos dados observados em forma de narrativas. Em seguida, instituí uma análise qualitativa da fala de alguns sujeitos envolvidos, emergindo uma possibilidade interpretativa, ou um ponto de vista influenciado pelos aspectos levantados por Calvino, sobre as potencialidades e os desafios empreendidos no decorrer da implementação do PEA, na comunidade do Barro Branco.

No que se refere aos desafios vivenciados, os que mais atravessaram as práticas educativas foi o tempo e a impossibilidade de estar integralmente na localidade, planejando junto com a comunidade todo o projeto. Vítimas de uma temporalidade, sob o regime do efêmero, sentimos o seu reflexo na vida social. Percebemos o quanto seria importante um trabalho *full time*, contínuo, intenso, mais próximo e por mais tempo possível, na comunidade onde o projeto é desenvolvido. Isto se o desejo for alcançar, por meio das ações educativas, a efetiva participação dos diferentes grupos sociais organizados, para que tomem consciência da força e necessidade da coletividade, para resolver seus problemas socioambientais. Uma tarefa árdua, que prevê a transformação do pensamento conservador, linear, lógico-formal num pensamento dialético que permite ver e agir sobre as contradições na essência dos fenômenos e as diversas interconexões do real.

Outros desafios que emergiram, (in)diretamente, foram influenciados pelo tempo e logística, pois sua escassez e efemeridade fragilizam as possibilidades de estabelecer parcerias, formular e interferir nas políticas públicas, investir em estratégias que potencializem a participação de diferentes setores e agentes sociais, elaborar estratégias de mobilização e operacionalização em conjunto (sociedade e equipe proponente), selecionar e capacitar apoiadores locais, de acordo com o que o projeto precisa, quando não há na

comunidade pessoas com o perfil minimamente esperado, superar as disputas políticas do local, bem como a fragmentação e extensão territorial (entre sede e distrito e no próprio distrito do Barro Branco), instituir outros modos de pensar, agir, ser, sentir e ver o mundo, cultivar a participação das lideranças e descobrir outras. O fato é que, mesmo diante desses percalços, o projeto não deixou de acontecer. Eles foram motivos de reflexões profundas sobre o que se queria e o que se poderia propiciar em um PEA, além disso, nos vimos forçados a agir, pensar em estratégias para superá-los.

Desafios sempre haverá, de toda ordem, mas, afinal, o que ficou para todos foi a busca por alternativas para superá-los, de forma participativa, à medida que se considera os saberes locais, ao levar em conta aquilo que os próprios sujeitos envolvidos pensam, articulado o saber acadêmico, compreendemos que a possibilidade de superá-los é, sem dúvida, maior e mais significativa, pois acentua a integração comunitária e promove a educação por meio da práxis.

Nesse contexto, podemos apontar as possibilidades vislumbradas para superar tais desafios e, inclusive, dentro delas, destacar algumas potencialidades que emergiram do processo.

Desde o início das ações educativas o fato que chamou mais atenção dentre as possibilidades de um PEA foi a oportunidade de instituir espaços de diálogos e aprendizagem, por meio da educação não formal. Os encontros acabaram promovendo práticas sociais organizadas que consentiam expandir, incluir, estimular a capacidade de ver o novo e de formular respostas, para além do conhecido e intervir para superar as contradições do cotidiano. Um fazer que rompeu com a lógica desenvolvimentista, pois superou a fragmentação do tempo, do espaço, e a tendência individualista de ações para enfrentar os problemas socioambientais.

Nessa mesma linha, de que os encontros propiciam uma vivência pedagógica, percebe-se a oportunidade de socializar e desmistificar o conceito e práticas em Educação Ambiental de acordo com uma determinada perspectiva. A concepção arraigada no senso comum e na mídia pode ser rompida e ampliada por meio desses processos educativos, permitindo formar sujeitos conscientes da sua realidade, da crise socioambiental, para atuarem de forma crítica, participativa e autônoma.

Outro fato observado sobre as possibilidades dos encontros instituídos pelo PEA é a descoberta e/ou potencialização de lideranças nas comunidades, principalmente junto a grupos sociais já organizados. Vimos que, em Barro Branco, as pessoas ligadas a grupos religiosos destacaram-se, pois são pessoas engajadas, que já estabelecem práticas coletivas para resolver

problemas na sua comunidade, principalmente relativo às questões sociais. Portanto, estes grupos possuem potencial para serem dinamizadores. Um grupo previsto na composição e execução de um PEA para atuar junto aos grupos vulneráveis e público em geral, enfrentando juntos os problemas.

As atividades em grupo propiciadas constituíram-se como uma oportunidade para as pessoas de uma mesma comunidade trabalharem juntas em prol de um mesmo objetivo, sobre o lugar onde vivem. Tal experiência iniciou o processo de diálogo, de conhecimento e respeito sobre o modo de ver do outro, desestabilizou, tirou os sujeitos de uma zona de conforto, fez pensar e agir. Estou falando do momento em que a construção do mapa da comunidade foi sugerida como atividade, para que a equipe do PEA pudesse conhecer aquele lugar, a partir dos sujeitos que ali habitam. Uma atividade participativa que também teve seus limites e desafios, mas também propiciou e emergiu potencialidades, à medida que levou em consideração o saber local.

Finalmente, pude perceber que a intrínseca relação entre sujeito e o lugar onde vive também afeta a forma como cada um pensa e age sobre ele. As pessoas que mais participaram foram aquelas que possuíam uma relação de pertencimento com Barro Branco. Todavia, os encontros também instigaram o sentimento de pertencer a um modo de vida e a um contexto que está sendo constantemente produzido e transformado, além de trazer reflexões sobre o papel de cada um enquanto sujeito social envolvido nesse processo, como forma de resgatar a perda da noção de lugar e a capacidade de pertencimento, advindos da cultura industrial capitalista.

Tudo que foi descrito até aqui se trata das possibilidades de mudanças relacionadas à compreensão do meio ambiente na comunidade do Barro Branco, considerando seus problemas e conflitos, a partir das ações desenvolvidas pelo PEA. No entanto, pode ser que em outras experiências haja aspectos semelhantes. Afinal, as metodologias participativas, indicadas para as atividades, preveem determinados estímulos que podem resultar em tais possibilidades. A intenção não é avaliar tais percepções, mas dizer que há potencialidade nelas.

Para finalizar este trabalho, acredito que os princípios freirianos, bem como o da educação ambiental crítica e as orientações para os programas no licenciamento, foram ressignificados nesse projeto. A partir do diálogo, da participação social (nos seus diferentes níveis), da valorização do saber local, foi possível instituir uma aprendizagem, longe de um ideal crítico, mas em direção à emancipação dos sujeitos.

Em relação ao P&D, ainda há algumas ações previstas, as quais não puderam ser inseridas neste estudo decorrente do esgotamento de um prazo determinado. Portanto, o fim não existe, a vida apenas segue. Legitimamente, o PEA teve um fechamento, mas lembro que o processo educativo é permanente, por isso a intervenção na realidade do Barro Branco é um devir.

Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

REFERÊNCIAS

- ALVES, Zélia Maria M. B. SILVA, Maria Helena G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, n. 2 Ribeirão Preto Fev. Jul 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf> Acesso em: 30 jan 2014.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Diogo de C. CONTI, Bruna R. Dilemas de uma nova Agenda de Desenvolvimento: um olhar sobre a Política Ambiental Brasileira. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, n 25, p. 73-86, jan/jun. 2012.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, Carlos R. **EA: uma vocação entre outras da educação**. Educador Ambiental. São Paulo: Ecopress, ano II, n.º 11, nov.1995/jan.1996.
- _____. Pesquisa Participante. In: In: **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 257-266
- BOGDAN e BIKLEN. **Investigação Qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.795**. Brasília, abr. 1999.
- BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2012 **Diretrizes curriculares nacionais para a EA**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de jun. de 2012 – Seção 1 – p.70, 2012a.
- BRASIL, Instrução Normativa 02/2012. IBAMA, 2012b.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.
- BURSZTYN, Marcel. BURSZTYN, Maria Augusta. **Fundamentos de Política e Gestão Ambiental: caminhos para a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- CADERNO METODOLÓGICO. Departamento de Engenharia Ambiental – DEA. Divisão de Socioeconômica – DSOE.e. Educação ambiental. Metodologia. ago. 2009
- CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CONSUMO SUSTENTÁVEL: manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/ IDEC, 2005. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>
- COURSIN, Cláudia da Silva. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. **Anais VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio

Claro, São Paulo. jul. 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0130-1.pdf> Acesso em 15 out. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo, Cortez, 1994.

DÍAZ, Alberto P. **Educação Ambiental como projeto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOCUMENTOS TÉCNICOS nº 7. Portifólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação. Brasília: MMA/MEC/OGPNEA, 2006. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/dt_07.pdf> Acesso em: 10 out 2011.

FARIA, Jeniffer de Souza. **Jequitibás em expansão: tendências e desafios atuais do Pedagogo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

FANK, Jônia Teresinha. **Flores, cores e saberes do movimento ecológico de Mato Grosso em frutificação na Educação Ambiental**. Universidade Federal De Mato Grosso – Mestrado em Educação, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Quantitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra: São Paulo, 2008.

GADOTTI, Moacir. GUTIÉRREZ Francisco (Org.). **Educação Comunitária e economia popular**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Sandra Regina. Resenha de “Grupo Focal na perspectiva em Ciências Sociais e Humanas de Bernadete Angelina Gatti”. **ECCOS Revista Científica**. São Paulo: ININOVE, v 7, n 002, jul-dez 2005, p. 486-489.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: MMA, 2004. Disponível em: <http://nuredam.kinghost.net/files/documentos_mec/IdentidadesdaEducaoAmbientalBrasileira.pdf#page=27> Acesso em 26 set. 2012.

IBGE. Instituto brasileiro de BGE. Senso. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KATZMAN, Rubén. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: CEPAL, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa e Educação Ambiental – EPEA**. Ribeirão Preto: EPEA, set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, Fernanda Coelho. LIBERALI, André Ricardo A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas Ciências Humanas. **INTER FAINC - Revista Científica das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. v.1, n.1, jul/dez 2011. p. 17-33. Disponível em: <<http://www.fainc.com.br/interfainc/revista/inter01.pdf>> Acesso em: 2 abr. 2013.

LIMA, Cristina M. G. de. DUPAS, Giselle. OLIVEIRA, Irma de. KAKEHASHI, Seiko. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 4 n. 1. Ribeirão Preto. Jan. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003> Acesso em: 12 fev 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental no licenciamento ambiental: cenário atual, caracterização, pressupostos e especificidades**. s/a

_____. Educação Ambiental no licenciamento: aspectos legais e teóricos-metodológicos. In: Loureiro, C. F. B. (org.) **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias: o caso do licenciamento**. Salvador: IMA, 2009. Disponível em: <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Educacao_ambiental%20no%20licenciamento.pdf> Acesso em: 10 mai. 2012.

OLABARRIAGA, Néri. Indicadores Socioambientais para avaliação de Projetos de Educação Ambiental: reflexões para a delimitação de um referencial teórico-metodológico. **Anais 34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011.

OLIVEIRA, Elísio M. de. **Cidadania e Educação Ambiental: uma proposta de Educação no processo de Gestão Ambiental**. Brasília: IBAMA, 2003.

OLIVEIRA, Sonia Cristina. GOMES, Cleomar Ferreira. A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições. **Psicopedagogia online**. 18 jul. 2005. Disponível em: <<http://psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=702>> Acesso em: 6 mar. 2013.

PEREIRA, Valéria. PONCIANO, Nilton. **Partilhar o saber, formar o leitor: conversas entre a escrita, a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura**. Dourados: UFGD, 2012.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de Gestão Ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (Coord.). Brasília: MMA, 2004.

_____. Educação Ambiental de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. Carlos Frederico B. Loureiro; Philippe P. Layrargues; Ronaldo Souza de Castro (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. OS dez anos da Política Nacional de Educação Ambiental e de sua implementação na esfera da gestão ambiental federal. Anais **Seminário “10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental: Avanços e necessidades em busca da edificação de uma sociedade sustentável”**. Brasília, 2009b.

RIBEIRO, Roseli. **Ibama: regras para programa de educação ambiental**. 1 abr. 2012.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**. Portugal: Rés Editora, 1989.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento. In: **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p. 247-256.

SOBRAL, Marcela de Marco. **Vivências, perspectivas e receptividade de agricultores Açorianos**: modos de produção sustentáveis. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade dos Açores. Departamento de Ciências Agrárias. Departamento de Ciências da Educação. Angra do Heroísmo, 2009. 137f.

SOUZA, Leilane B. de. BARROSO, Maria G. T. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem. **Escola Anna Nery**. v. 12 n. 1, Rio de Janeiro mar. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452008000100023&script=sci_arttext> Acesso em: 15 fev 2013.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas** v. 5, n. 1, 2004. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>> Acesso em 10 fev 2013

TOZONI-REIS, Marília F. de C. Pesquisa Ação. In: **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. 267-276

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em 5 fev 2013

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão; et al. **Cultura, Conhecimento e Subjetividade**: uma dobra do olhar. In: Trajetórias: caminhos na Pesquisa em Educação. Sônia Regina Miranda, Luciana Pacheco Marques (orgs). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009

VERDEJO, Miguel E. **Diagnóstico Rural Participativo**: guia prático. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

VIEZZER, Moema L. Pesquisa-ação participante (PAP). In: **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(res) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p. 277-294

ZACARIAS, Rachel. Memórias e Histórias da Educação Ambiental. In: In: _____; PINTO, Vicente Paulo (org). **Educação ambiental em perspectiva**. Juiz de Fora: FEME, 2002. p.87-98.

ZACARIAS. **A lógica destrutiva do capital, crise ambiental, mudanças climáticas**: os movimentos sociais e a educação ambiental. Tese de Doutorado. UFRJ: Rio de Janeiro. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL Fev. 2012

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A - P&D Educação Ambiental no licenciamento: construção metodológica | |
| FURNAS - UFRRJ/UFES/UFJF/UFRJ | 129 |
| ANEXO B - Matriz de seleção dos municípios | 133 |
| ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 138 |
| ANEXO D - Fundamentos do Coletivo de Moradores..... | 140 |
| ANEXO E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 141 |
| ANEXO F - Quadro de sistematização da fala dos entrevistados | 144 |

ANEXO A – P&D Educação Ambiental no licenciamento: construção metodológica FURNAS - UFRRJ/UFES/UFJF/UFRRJ

| ANO 1 | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|---------------|----------------|----------------|---|---------------|----------------|---|---------------|--------------|----|----------------|----------------|
| Atividades | Mês | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | | Fase I | | | | Fase II | | | | Fase III | | | |
| Reunião Geral Coord. (Universidades – Furnas) | | X (2 dias) | X | X | X | X (2 dias) | X | X | X (2 dias) | | X | | |
| Reunião da Coord. c/ equipes | | | | | | | | | | | | X | X |
| Workshop interno | | | | | | | | | | X (1 dia) | | | |
| Participação do Consultor Científico | | | | | | X | | | X | | | | |
| Estudo de campo (por Estado) + visita 06 municípios • Pesquisa 02 municípios | | | + (07 dias) | * (18 dias) | | | * (07 dias) | | | | | X (07 dias) | X (07 dias) |
| Desenvolvimento Projeto Piloto (3 municípios) | | | | | | | | | | | | X | X |

| ANO 2 | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|
| Atividades | Mês | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | | Fase III | | | | | | | | | | | |
| Reunião geral Coord. (Universidades – Furnas) | | | | | X (2 dias) | | | | | | X (2 dias) | | X (2 dias) |
| Reunião da Coord. c/ equipes | | X | X | X | | X | X | X | X | X | | | |
| Workshop interno | | | | | | | | | | | | X (2 dias) | |
| Participação do Consultor Científico | | | | | X | | | | | | | X | |
| Desenvolvimento Projeto Piloto (3 municípios) | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| Estudo de campo | | X (07 dias) | | |
| Visita a campo (coordenador) | | X (04 dias) | | X (04 dias) | | X (04 dias) | | X (04 dias) | | X (04 dias) | | | |
| Elaboração do produto final da pesquisa | | | | | | | | | | | | X | X |

Objetivo Geral

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

Objetivos Específicos

- Elaborar um plano de trabalho para dotar FURNAS, e demais empresas do setor, de um instrumento estratégico voltado a coordenar as ações relacionadas à educação ambiental no processo de licenciamento em empreendimentos de transmissão de energia.
- Definir diretrizes teóricas, procedimentos metodológicos e parâmetros de avaliação que assegurem unidade de ação e de objetivos.
- Construir um modelo de monitoramento e avaliação, garantindo o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos, que possa ser adotado pela empresa nacionalmente e referenciar outras do setor.

Tais propostas procuram dar conta dos objetivos apresentados no referido edital; a saber:

A especificidade deste Projeto se encontra, sobretudo, no desenvolvimento de um Plano de Trabalho para dotar FURNAS de um instrumento estratégico voltado à coordenação de ações relacionadas à educação ambiental no processo de licenciamento em empreendimentos de transmissão de energia.

O caráter inovador deste Plano de Trabalho parte da definição das diretrizes teóricas, procedimentos metodológicos e parâmetros de avaliação e monitoramento, garantindo o controle do processo e a análise adequada dos resultados obtidos por essas empresas.

Isso permitirá que as ações educativas implementadas tenham continuidade e permanência, possibilitando parcerias com outros setores da sociedade, promovendo, assim, uma otimização dos custos, uma vez que atuação da Empresa nos municípios de influência será perene e sujeita a exigências dos órgãos ambientais.

A proposta deste projeto de Pesquisa e Desenvolvimento é tornar-se referência não apenas para FURNAS, mas para todas as Empresas do Sistema Eletrobrás.

Proposta Metodológica

Este projeto contempla estudos de campos para levantamentos de ações de educação ambiental anteriormente realizadas para o licenciamento das duas linhas selecionadas e aproximação com a realidade do universo de estudo. Pesquisa documental em fontes primárias e secundárias para diagnóstico das realidades locais a serem estudadas. Pesquisa bibliográfica e formação de grupo de trabalho para subsídio da construção do referencial metodológico. Criação de instrumentos de avaliação e acompanhamento de projetos de educação ambiental junto às comunidades impactadas.

Estes estudos serão desenvolvidos nas seguintes fases:

Fase I. Diagnóstico (04 meses - 120 dias):

1.1. Estudos Preliminares (60 dias)

Em função da extensa área de atuação da empresa e considerando as diferentes formas de implementação de programas de educação ambiental, definiu-se alguns critérios para seleção das áreas a serem pesquisadas. Em função destes critérios, foi selecionado o empreendimento: Linha de Transmissão Ouro Preto II - Vitória. Para a escolha dos municípios considerou-se a divisão do traçado em três conforme utilizado para construção, destes três trechos, serão trabalhados 04 (quatro) municípios de cada trecho, totalizando 12 municípios sendo 6 pertencentes ao Estado de Minas Gerais e mais 6 do Estado do Espírito Santo. Cada trecho será objeto de estudo de uma equipe, cada uma coordenado por um Pesquisador Sênior, acompanhado de um pesquisador Junior e um bolsista de iniciação científica. Estas três equipes estarão sendo articuladas e supervisionadas pelo Pesquisador Coordenador deste Projeto, vinculado ao grupo de pesquisa GEPEADS/UFRRJ.

A escolha dos municípios será definida a partir de visitas monitoradas (2º mês) do Pesquisador Coordenador e dos 03 Pesquisadores Seniores, em consulta a técnicos de Furnas responsáveis por estas áreas. Nestas visitas preliminares, além da definição e do reconhecimento dos municípios escolhidos, já se buscará identificar os pontos focais para a pesquisa diagnóstica.

No modelo de estudo proposto, o ponto de partida será uma análise diagnóstica dos resultados obtidos em programas anteriores de educação ambiental no processo de licenciamento desenvolvido por FURNAS.

Para tanto, serão elaborados instrumentos a serem aplicados a partir de um roteiro determinado pela equipe, buscando avaliar os objetivos, os resultados esperados e/ou metas, os resultados alcançados na época e a eficácia das ações implantadas, pelo registro no presente de conseqüências destas ações, levantando potencialidades e fragilidades das propostas realizadas.

A equipe de pesquisadores será ambientada pela equipe técnica de FURNAS para conhecimento do trabalho desenvolvido na região e discussão conjunta de formas de abordagem da pesquisa de campo.

1.2. Pesquisa de Campo (30 dias)

Realização da pesquisa de campo com as 03 equipes, cada uma pesquisando 04 municípios do seu trecho. Será elaborado um mapeamento desses municípios para distribuição equitativa da equipe técnica, juntamente com um cronograma de ações e formulação e aplicação de um instrumento de avaliação para conhecimento do trabalho desenvolvido na região e discussão de formas de abordagem da pesquisa de campo.

1.3 Processo Avaliativo e Elaboração do Diagnóstico (30 dias)

Com os dados levantados será realizada uma tabulação e o tratamento desses dados levará a uma análise crítica das ações de educação ambiental nessas localidades.

A partir da análise crítica será elaborada a metodologia de ação unificada e integrada (Fase II) a ser aplicada como um projeto piloto em um município de cada trecho do empreendimento estudado (Fase III).

Essa aplicação vai permitir adequar as atividades e reorganizá-las de modo a melhorar a qualidade do processo.

Fase II. Elaboração da Metodologia (04 quatro meses):

Trabalho de gabinete realizado pelo Pesquisador Coordenador, os três Pesquisadores Seniores e juniores, um Consultor Científico com experiência em Educação Ambiental em Licenciamentos. Sendo previsto um estudo de campo para confirmação de dados no segundo mês desta fase.

Com base nessa pesquisa será desenvolvida uma metodologia para implantação de um projeto piloto (Proposta Complementar) visando testar a sua aplicabilidade e/ou flexibilidade em três municípios escolhidos nas áreas da pesquisa.

Nesta etapa final, após a análise dos resultados à luz dos estudos feitos na primeira fase, será produzido um documento de referência contendo as premissas teórico-metodológicas a ser adotado, um conjunto de possibilidades de atividades a serem executadas e um modelo de avaliação com construção de indicadores preliminares e outros ao longo da implantação da metodologia, que garanta a sistematização e integração das ações de educação ambiental futuras.

Fase III. - PROPOSTA COMPLEMENTAR - Projeto piloto de aplicação da metodologia (16 dezesesseis meses):

Como previsto no próprio edital, a realização de um projeto piloto se faz necessário a aplicação da metodologia proposta e sua testagem.

Nesta fase, no primeiro mês, a realização de um workshop para apresentação de resultados, se fará a definição do município de cada Estado pela Coordenação, os três Pesquisadores Seniores e três juniores, o Consultor Científico e representantes de FURNAS.

Se montará uma equipe de trabalho com o Coordenador, um pesquisador junior (mestrando) e para cada município, um Pesquisador Sênior, um Pesquisador Junior, um bolsista de Especialização e dois educadores (graduados) locais para a aplicação da metodologia elaborada, como Projeto Piloto no município escolhido. Como se pressupõe que a proposta se utilizará de metodologias participativas para Educação Ambiental, se faz necessário um tempo de aproximação e mobilização para que se dê a efetiva intervenção educativa com a eficácia desejada. Prevê-se a realização estudo de campo de 07 dias por mês com a equipe de coordenação de cada Estado. A realização de oficinas mensais no município, previsão de aquisição de material áudio visual para montagem de rádio escolar, ou algo similar.

Equipes

Coordenação: Mauro Guimarães

Pesquisador Junior: Mestrando (a partir da fase III)

Auxiliar administrativo

Estagiário

Equipe 1 UFJF

Coordenador (Pesquisador Sênior): Prof. Dr. Vicente Pinto

Pesquisador Junior - Mestrando

Bolsista de especialização (12 meses do projeto Piloto)

Estagiário de Iniciação Científica (06 meses da Fase I e II)

Equipe 2 UFRRJ

Coordenadora (Pesquisador Sênior): Prof^a MSc Néri Olabariaga

Pesquisador Junior: Mestrando

Bolsista de especialização (12 meses do projeto Piloto)

Estagiário de Iniciação Científica (06 meses da Fase I e II)

Equipe 3 UFES

Coordenadora (Pesquisador Sênior): Prof^a Dr^a Martha Tristão

Pesquisador Junior: Mestrando

Bolsista de especialização (12 meses do projeto Piloto)

Estagiário de Iniciação Científica (06 meses da Fase I e II)

ANEXO B - Matriz de seleção dos municípios

| CRITÉRIOS MUNICÍPIOS | LOGÍSTICA | HIERARQUIA URBANA DIMENSÃO | AÇÕES REALIZADAS PROJ. FURNAS | CULTURA AMBIENTAL | INFRAESTRUTURA GESTÃO PÚBLICA | MOBILIZAÇÃO SOCIAL/POLÍTICA | ATIVIDADE ECONÔMICA | OBSERVAÇÕES |
|----------------------|-------------|--|-------------------------------|-------------------|-------------------------------|-----------------------------|--|--|
| 3-ACAIACA | baixa/Boa | Centro local/pequeno porte/ligação Ponte Nova | pouco | Frágil | Ruim/ruim | frágil | agricultura | Cidade dormitório |
| 4-BARRA LONGA | boa/boa | Centro local/pequeno porte/ligação Ponte Nova | média | Frágil | Média/boa | média | agricultura | |
| 8-JEQUERI | Médio/ | Centro local/pequeno porte/ligação Ponte Nova | pouca | Frágil | Média/ruim | frágil | Laticínio/ Frigorífico Agropecuária | Ponta de linha |
| 2-MARIANA | Ótimo/ótimo | Centro regional/médio porte/ligaçãoBH/ligação área rural | média | presente | Boa/boa | presente | Mineração-turismo-comércio regional | Canteiro / mobilização Comunidade da chapada |
| 6-ORATÓRIOS | Boa/boa | Centro local/pequeno porte/ligação Ponte Nova | média | Frágil | Ruim/ruim | frágil | Agricultura Laticínio/ Frigorífico em implantação | Cidade dormitório/ Emancipação recente |
| 1-OURO PRETO | Ótimo/ótimo | Centro regional/médio porte/ligação BH | pouco | presente | Boa/boa | presente | Mineração-turismo-comércio regional | |
| 5-PONTE NOVA | Ótimo/ótimo | Centro regional/médio porte/ligação Zona | pouco | indefinido | Boa/boa | indefinido | Laticínio/ Frigorífico Agropecuária | Canteiro /audiência |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------|---|--|------------------------------|--|--|---|---|
| | | da Mata | | | | | a comércio | |
| 7- URUCANIA | Ótimo/ótimo | Centro local/pequeno porte/ligação a Ponte Nova | média | indefinido | Boa/boa | frágil | Laticínio/ Frigorífico Agropecuária | Santuário APA Urucum Lixão aparente |
| CRITÉRIOS MUNICÍPIOS | LOGÍSTICA | HIERARQUIA URBANA DIMENSÃO | AÇÕES REALIZADAS PROJ. FURNAS | CULTURA AMBIENTAL | INFRAESTRUTURA GESTÃO PÚBLICA | MOBILIZAÇÃO SOCIAL/POLÍTICA | ATIVIDADE ECONÔMICA | OBSERVAÇÕES |
| 2-ABRE CAMPO | Baixa/média | Centro local/pequeno porte/ligação frágil a Ponte Nova e Munhuaçu | pouco | frágil | Média/média | indefinido | Laticínio/ Frigorífico Agropecuária | Cidade de passagem Unidade da Cotochés |
| 11- IRUPI | baixa/média | Centro local/pequeno porte/ligação Iúna | médio | Boa | Média/ indefinida | boa | Agricultura café | Recém emancipado / Consórcio ambiental |
| 10- IÚNA | Boa/ótima | Centro local/pequeno para médio porte | ótimo | boa | Boa/boa | boa | Agricultura Café Comércio | Consórcio do Caparaó – circuito turístico Potencial turístico |
| 7- MANHUAÇU | Ótima/ótima | Centro Regional / médio porte | ótimo | boa | Boa/ boa | indefinido | Agroindústria Cafeira Comércio | Implantação de valorização ambiental e cultural / Inoperante usina de lixo / degradação urbana e ambiental/ |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------------|---|-------|--------|-------------|------------|--|---|
| | | | | | | | | APA Seretinga |
| 8- MANHUMIRIM | Ótima/ótima | Centro local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | ótimo | bom | Boa/boa | boa | Agricultura (café) Potencial turismo comércio | Potencial do patrimônio histórico ambiental/ Circuito turístico do Pico da Bandeira/ Maior parque municipal |
| 9- MARTINS SOARES | Baixa/baixa | Centro local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | baixa | baixa | Baixa/baixa | indefinido | Agricultura (café) | Estrada para Caparaó Emancipação recente |
| 4-MATIPÓ | Ótima/ótima | Centro local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | ótimo | média | Média/média | média | Agricultura (café) | Centralidade Microregional/ APA / proximidade sub estação |
| 3- PEDRA BONITA | Baixa/baixa | Centro local/pequeno porte/ligação frágil a Ponte Nova e Munhuaçu | pouco | frágil | Baixa/baixa | indefinido | Agropecuária | Cidade de ponta de linha |
| 5- SANTA MARGARIDA | Boa/baixa | Centro local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | bom | frágil | Média/boa | média | Agricultura (café) | Início de mobilização |
| 1- SANTO ANTÔNIO DO GRAMA | Baixa/média | Centro local/pequeno porte/ligação frágil a Ponte Nova e Munhuaçu | Bom | Frágil | Baixa/baixa | Frágil | Agricultura (Cana) | Usina de Triagem que não se efetivou Mineroduto em implantação |
| 6- SÃO | Baixa/baixa | Centro | pouco | média | Baixa/baixa | frágil | Agricultura | Forte presença |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|
| JOÃO DO MANHUAÇU | a | local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | | | | | (café) | Religiosa APA de Seritinga |
| CRITÉRIOS MUNICÍPIOS | LOGÍSTICA | HIERARQUIA URBANA DIMENSÃO | AÇÕES REALIZADAS PROJ. FURNAS | CULTURA AMBIENTAL | INFRAESTRUTURA GESTÃO PÚBLICA | MOBILIZAÇÃO SOCIAL/POLÍTICA | ATIVIDADE ECONÔMICA | OBSERVAÇÕES |
| 5- AFONSO CLÁUDIO | baixa/boa | Centro local/médio porte | boas | fraca | Boa/boa | frágil | Agricultura (café) apicultura | Escola de família agrícola/ Estação agroecológica orgânicos |
| 3- BREJETUBA | Baixa/baixa | Centro local/pequeno porte | ótimo | média | Boa/boa | indefinido | Agricultura (café) | Emancipação recente / Escola de família agrícola |
| 4- CONCEIÇÃO do CASTELO | Boa/boa | Centro local/pequeno porte | ótimo | indefinido | Boa/boa | média | Agro-ecoturismo | Potencial turismo rural Área indireta do parque do Caparaó |
| 6- DOMINGOS MARTINS | Ótima/ótima | Centro local/médio porte | médio | boa | Boa/boa | boa | Turismo | Influência Parque estadual da Pedra Azul Maior cobertura de mata atlântica ES/ Orquidário referência/ agricultura orgânica |

| | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|---|-------|-----|-------------|-------|---|---|
| 1- IBATIBA | Baixa/boa | Centro local/pequeno porte/ligação Munhuaçu | boa | boa | Baixa/baixa | boa | Agricultura (café) Comércio local | Cidade passagem/ Consórcio Caparão RPPN (02) UCs |
| 2- MUNIZ FREIRE | Baixa/boa | Centro local/pequeno porte/ | média | boa | Média/média | boa | Agricultura (café) agroturismo Comércio local | Consórcio Caparão |
| 7- SANTA LEOPOLDINA | Baixa/baixa | Centro local/pequeno porte/ ligação Vitória | média | boa | Média/média | boa | Agroturismo Turismo rural | Circuito das cachoeiras |
| SERRA | Boa/boa | Centro regional de grande porte | baixa | boa | Boa/boa | média | Industrial Comércio regional | Região Metropolitana de Vitória UCs |

ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Projeto de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Pesquisador Responsável: mestranda Jeniffer de Souza Faria

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Juiz de Fora

Telefones para contato: (32) 8818-5088 - (32) 9150-2087

Nome _____ do _____ voluntário:

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa que terá como fruto a dissertação de mestrado em Educação da universidade Federal de Juiz de Fora, com ênfase em Educação Ambiental, de responsabilidade da pesquisadora Jeniffer de Souza Faria.

Neste estudo buscamos estabelecer um recorte no amplo quadro de possibilidades que o projeto de “Pesquisa & Desenvolvimento Educação Ambiental no licenciamento: construção metodológica” abarca, ao ter como um dos campos o município mineiro Barra Longa e, mais especificamente, a comunidade do Barro Branco como grupo prioritário do processo educativo instituído pelo Programa de Educação Ambiental desenvolvido. Assim, ao considerarmos que este projeto corresponde a um contexto de aprendizagem, e que propicia processos formativos/educativos permanentes (FREIRE, 1996), vislumbramos a possibilidade de estabelecer uma reflexão, a qual permitisse compreender de que forma o processo educativo (não-formal) empreendido foi sentido/significado pelos sujeitos prioritários às ações educativas.

Partimos da hipótese que uma prática educativa ambiental, pautada na vertente crítica pode contribuir de forma significativa com a emancipação do sujeito e com a transformação social. Tais consequências são previstas pela Instrução Normativa 02/2012 do IBAMA em um PEA no licenciamento, e discutidas por Guimarães (2004), Quintas (2004) e Loureiro (2009). Portanto, pretendemos observar, narrar e analisar de que forma estas práticas educativas tocam os sujeitos prioritários da ação, bem como emergir os desafios, as possibilidades e as potencialidades dos movimentos empreendidos.

Diante disso, a relevância dessa investigação, se dá na medida em que vislumbramos uma possibilidade de revelar uma abertura, um caminho outro, potente para a transformação social, por meio de práticas educativas não formais – com base numa perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental – instituídas em Programas de Educação Ambiental no licenciamento, principalmente, para os sujeitos mais injustiçados socioambientalmente.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de confirmar se e como as práticas educativas (não formal) no interior de um PEA podem contribuir para o (re)aprender, (re)conhecer, (re)nascem, novos valores, sonhos e comportamentos de uma comunidade, uma vez que tais práticas nascem a partir das suas necessidades e problemas reais em diálogo com o cotidiano, na tentativa de propiciar uma leitura crítica do mundo. (FREIRE, 1996).

Para este estudo o trabalho de campo foi subsidiado por uma metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, a qual tem como pretensão, a partir da análise de documentos históricos sobre a localidade, bem como outros produzidos pelo projeto de intervenção PEA - Barra Longa (relatos diários, relatórios trimestrais, entrevistas, vídeo gravações), acompanhamento das ações educativas, por meio de observação participante, compreender os significados atribuídos pelos moradores do Barro Branco e comunidades adjacentes aos processos educativos.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO D – Fundamentos do Coletivo de Moradores**Coletivo dos Moradores de Barro Branco, Laje, Macaco e Catinga**

Aos três de agosto de dois mil e três, foi instituído voluntariamente um Coletivo de Moradores sem vínculos partidários, multi-religioso, aberto a todos os cidadãos, com o objetivo único de tratar das questões coletivas das comunidades no sentido de melhorar a qualidade de vida das pessoas que moram na nossa região.

Na data de hoje assumiram participar do Coletivo as pessoas abaixo relacionadas e cada uma buscará trazer outras pessoas para que essa lista seja cada dia maior e nossa região cada vez melhor.

São bases do Coletivo: compromisso, bem comum, diálogo, responsabilidade, partilha, união, respeito às diferenças e divergência de ideias, esperança de um amanhã melhor, confraternização, solidariedade e ação.

Participantes do Coletivo:

1. Raquel de Lourdes Calvenca
2. Maria Elismar da Silva Souza
3. Mauro Saraiva Domingues
4. Rosangela do Carmo Patrício
5. Maria Natália Lemos
6. Maria das Graças Leão
7. Alexandre Claudio Barbosa
8. Dirce Aparecida Vidal Anacleto
9. Jaqueline Vitor Evangelista Patrício
10. Suelen Carolina de Jesus
11. Helio Barsante
12. João Trindade Barbosa
13. Lourdes Patrocínio de Castro
14. Lucilene Moura de Souza
15. Roseli de Fátima Adriana
16. Maria Aparecida Adriano

Barro Branco, 3 agosto de 2013.

ANEXO E - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

| | |
|--|------------------|
| Nome Completo: | |
| Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> | |
| Endereço: | |
| Data de Nasc.: | |
| Profissão: | |
| Trabalha atualmente? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Onde: | |
| Estado Civil: solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado <input type="checkbox"/> viúvo <input type="checkbox"/> | |
| Escolaridade: | Quando concluiu: |
| Possui filhos? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quantos? _____ | |
| Você participa de algum movimento (político, religioso, social)? Qual? | |

Informações sobre a relação do sujeito com o lugar

| |
|---|
| Há quantos anos mora em Barro Branco? |
| Porque veio morar aqui? |
| Você gosta de morar aqui? Pretende mudar? |
| Como é a vida em Barro Branco? |
| O que você acha que precisa melhorar na comunidade? |

Informações Específicas sobre o Projeto de Educação Ambiental desenvolvido na comunidade do Barro Branco, pela equipe da UFJF**Momento I – expectativa para o 1º encontro**

| |
|---|
| Como soube das reuniões? Cartaz <input type="checkbox"/> Filipeta <input type="checkbox"/> Vizinhos <input type="checkbox"/> Outros: _____ |
| Em quantas reuniões foi? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 |
| Contextualizar o participante... |
| Qual era a sua expectativa para a primeira reunião? (o que esperava?) Explorar as informações do cartaz (título) “Olhar para o nosso lugar” |
| O que achou da atividade que foi proposta? (construção do mapa) |
| O que gostaria que tivesse acontecido nesse primeiro encontro? |

| |
|---|
| Porque você voltou nas reuniões? E /OU Porque você deixou de ir as reuniões? |
|---|

| |
|---|
| O que esperava ou gostaria que tivesse acontecido depois? |
|---|

Momento II – considerações sobre o processo

| |
|--|
| O que você achou das atividades propostas? |
|--|

| |
|---|
| Reunião 1: mapa (levantamento de problemas) |
|---|

| |
|--|
| Reunião 2: pensar causas, conseqüências, alternativas para os problemas levantados |
|--|

| |
|---|
| Reunião 3: planejar plano de ação para resolver os problemas (um de cada vex) |
|---|

| |
|--|
| Reunião 4 e 5: continuidade do plano de ação (com as apoiadoras) |
|--|

| |
|---|
| Reunião 6: oficina sobre o lixo (um problema em Barro Branco) |
|---|

| |
|---|
| Reunião 7: mini curso sobre formas de organização (demanda da comunidade) |
|---|

| |
|--|
| Como o Sr ou Sr ^a avalia a sua participação nos encontros? (se participou, falou, contribuiu de alguma forma) |
|--|

| |
|--|
| Qual o encontro o Sr. ou Sr ^a achou mais produtivo/positivo e porque. |
|--|

| |
|---|
| Na sua opinião, porque as pessoas não voltaram? |
|---|

| |
|---|
| O que você gostaria que tivesse acontecido? (que propostas ou mudanças fossem feitas, enquanto estávamos aqui, promovendo esses encontros?) |
|---|

| |
|---|
| Você acha que o projeto contribuiu para a comunidade? Em que? |
|---|

| |
|--|
| Você ouviu comentários sobre as reuniões? Quais? |
|--|

Momento III – expectativas futuras

| |
|---|
| Agora que o projeto acabou, o que você espera que aconteça? |
|---|

| |
|----------------------------|
| O que você pretende fazer? |
|----------------------------|

| |
|--|
| O que você espera/deseja que as pessoas façam? |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

ANEXO F – Quadro de sistematização das falas dos entrevistados

| Entrevistado | Porque você voltou nas reuniões? | Porque você deixou de ir as reuniões? | Porque você acha que as pessoas não voltam? | Como você avalia a sua participação |
|--------------|---|--|---|---|
| Marcos | justamente por querer ver a coisa crescer, eu vi que as intenções de vocês eram boas e eu queria ver aquilo crescer. E que quilo despertasse no pessoal uma coisa coletiva, e despertasse assim o pessoal para ver que eles precisam lutar para fazer alguma coisa. Que se você mora em uma comunidade, isso faz parte do [...] dela. Não tem como você falar que mora em um lugar e você não querer participar, hoje eu penso assim, mas justamente eu tentei e estou tentando agora. Então você tem que participar de alguma coisa, hoje eu participo da igreja. Você tem [...] uma peça daquela engrenagem que funcione. | | As pessoas, aqui do Barro Branco, o pessoal do interior, gosta muito de criticar, mas não são participativos, entendeu? [inaudível] E muito mais fácil eu ficar de dentro de casa criticando o que tá acontecendo do que ir lá ver, né? É até o que me aconteceu quando eu estava coletando as assinaturas pra cá, né. [inaudível] O pessoal talvez por falta de instrução , eles querem que as coisas aconteçam, mas eles não querem se envolver em nada, Querem que os outros já entreguem tudo prontinho. E são críticos. São críticos. | Bom eu acho que eu tentei dar o melhor de mim em tentar inclusive discutir, brigando né, mas tentando lutar por um interesse comum né. No momento me coloquei como parte interessada, ímpar, tá entendendo? Tudo o que eu queria é para a comunidade. [inaudível] se ganha a Vereador não ia ser uma vitória para mim não, ia ser uma vitória para o povo, para a comunidade. Eu não ia ser candidato a presidência da associação, eu deixei isso bem claro para as pessoas na época, até em uma reunião que nós fizemos eu falei isso, porque eu não quero, eu ajudo a associação, mas eu não quero ser nada |
| Elismar | | Não soube lidar com os conflitos (ambientais) que emergiram, relacionados a sua família divergências políticas Horário Assunto não era novidade para ela Percebeu que as intenções | Acho que a maioria foi por questão de pensar mesmo que era uma coisa política que vai fazer alguma coisa, quando percebeu que não era aquilo... Eu acho, eu entendo que é isso. Quando falou que é conscientização que é pra mexer com cada um fazer a sua parte todo mundo some, a | Difícil. Não sei. |

| | | | | |
|-----------|---|--|---|---|
| | | eram apenas educativas O professor é sobrecarregado de fazer tudo (sabe tudo) | maioria. | |
| Margarida | | Não tinha com quem deixar as filhas Clima de discussão e bate boca Não deu p/ ir | Desinteresse! Pode falar a verdade? Muitas pessoas não foi por desinteresse mesmo! Aquele tipo... sabe aquela pessoa que pensa assim... já está bom, sabe! Aqui, aqui dentro, eu estou falando porque eu não só daqui! Anrã. Mas quem chega de fora vê que as pessoas são muito acomodadas. Ah se tem uma cisterna ali, pra quê eu vou pagar água da rua? Eu não precisa de agua da rua pra mim não, porque eu já tenho a minha cisterna, sabe! É desinteresse! É uma comunidade que não vai pra frente, porque eles não sabem lutar pelo bem da comunidade, eles são muito desinteressados, e tudo deles é focado... tipo assim, ah se eu não converso com fulano, se fulano fez alguma coisa, aí não vou porque fulano já fez sabe! | De zero a dez eu daria dez. Como eu falei eu aprendi muito em uma vez só que eu fui. E tirando também informação de Natália, que ela também estava bem empenhada. |
| Célio | Primeiro, comprometimento. Eu senti que eu tinha que participar, deveria participar. que seja ruim ou que seja bom, mas eu tinha que | | Falta de bons conhecimentos. [...] quando você tem bons conhecimentos você tem uma arma na mão. Você sabe onde | 90%. A minha participação. em assiduidade teria sido 100%, mas eu não participei da 1ª. Então 90%. |

| | | | | |
|-------------|---|--|---|---|
| | <p>integrar a esse movimento pra mim conhecer coisas diferentes. Integrar a sociedade do Barro Branco. Integração. Foi muito importante, que a gente não conseguisse nada, mas a gente tem que integrar à alguma sociedade a algumas pessoas. Bater papo, trocar idéia... faz bem pra nós. [...]</p> | | <p>pode ir. Se você não tiver essa arma na mão... conhecimento...</p> | |
| <p>José</p> | <p>porque a gente aqui é católico, sabe que essas coisas assim faz parte da pessoa, que é católica, porque o Padre daqui, é padre aqui há mais de 10 anos, tem falado que se você não participa de evento nenhum, reunião...que católico é esse? Então a gente não esquece né? É um dever né?</p> <p>Ah igual aí, por compromisso, e qualquer maneira, a gente tinha tempo disponível, e também se não tivesse, a gente faz o tempo né? E também eu gosto de participar sabe, a gente conhece novas pessoas...é uma maneira assim, eu acho importante participar.</p> | | <p>Ah tem dois sentidos, um é que as vezes não compreende muito as coisas, ou não faz caso, e tem outros que tem o lado político como to dizendo, que o fulano às vezes, vamos supor o vereador que tem, às vezes ele tá fazendo pouco, às vezes ele quer fazer mais, mas o município também não ajuda as vezes, não dá muito apoio, umas pessoas entende esse lado, outras não entendem.. inclusive o lado, como que fala, o adversário...esse aí mesmo não entende mesmo, ou não quer entender né, as pessoas que apoia ele, aqueles que mais falavam, que sentiam prejudicado, do que aqueles que fica, é o fulano...é o contrário...igual tinha o pessoal da “lage” mesmo, tinha umas pessoa que era falante que falava que era uma beleza, mas logo já tinha o outro [...]</p> | <p>Nos encontro é o seguinte, como se diz assim eu não sei se eu estou desviando um pouquinho do assunto, mas inclusive muitas coisas que eu deixava de falar, vezes... fundamento com política... então eu deixava de falar porque às vezes tinha uma pessoa que as vezes eu apoio, mas ele tem um inimigo, então o inimigo logo já entrava, eu percebia as vezes que os colega falava alguma coisa e “afiliado” aquela pessoa, então...para não ser “afiliado aquela pessoa” eu preferia ficar calado, porque a gente não vai numa reunião para a gente passar raiva, a gente vai porque a gente quer ficar à vontade e claro..</p> |

| | | | | |
|------------|---|---|---|--|
| Nice | | Gostaria de ter participado mais, ter ido mais vezes, mas com o final da gravidez ficou difícil. Se tivesse mais eu ia | Acho que as pessoas não voltam pq não querem participar. Pq qdo a gente quer da um jeito | Avalia de forma positiva a sua participação. falou o que tinha vontade. Mesmo que contraria a ideia de outras pessoas. |
| Eliana | | é porque... um pouco dessa falta de iniciativa mesmo que decepciona a gente. Por que a gente sentiu muito isso quando a gente estava tentando mexer com uma associação. Sei lá, dava impressão de que ia acontecer tudo de novo, aquela decepção. | Aqui todo mundo acha que vai ganhar as coisas de bandeja. Eu tenho certeza que muita gente chegou ali achando que ia ganhar alguma coisa. Tenho certeza absoluta. | A minha participação... Na verdade eu poderia ter participado mais. Mas assim... acho que tem toda essa questão mesmo do antes né, do anterior. Agora aquela questão do plano de ação lá, principalmente o da água, que foi que surgiu aquela questão de fazer um abaixo assinado de levar na prefeitura eu fiquei caladinha, caladinha. Eu falei: num vou falar mais nada não, porque como meu marido faz parte do Conselho do movimento [desenvolvimento?] rural, tem reunião mensal e eu sempre vou com ele. aquela questões todas são questões que a gente já tinha levantado e levado. E a gente fica um pouco desanimado, porque eu num sei se é dificuldade política ou se é falta de boa vontade. A gente acha que poderia ser resolvido. |
| Mariângela | um movimento bom né, então pra mim foi tipo oportunidade de ouro, no dia que eu fui lá estava | | Eu acho que é falta de conversar mesmo, porque é igual às vezes a gente pensa que as coisas (), que | Ah, eu assim, no primeiro dia a gente fica muito tímida, então não dá para/ às vezes a gente perde um pouco em |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>comentando a respeito eu acho que da água e já começou no lixo sabe, passou um filme sobre o lixo, falando sobre a duração do lixo, (), naquele dia ali, e como eu assim tinha bem conhecimento de cuidar do lixo, então foi bom também que até pra estudar mais ainda (), sobre as nossas atitudes do dia a dia,</p> | | <p>alguém vai chegar com algo pronto () e aí imagina que a gente não tem força, acha que ().</p> | <p>participar, mas eu me senti a vontade e acho que eu consegui falar, expressar, eu às vezes poderia ter contribuído melhor, às vezes a timidez tem hora que atrapalha um pouco né, então às vezes atrapalha a gente e acaba perdendo a oportunidade.</p> |
|--|--|--|--|--|