

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Indícios da Constituição do Sujeito Socioambiental

Desiree Albuquerque Biasoli-Corrêa

Ribeirão Preto

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DESIREE ALBUQUERQUE BIASOLI-CORRÊA

Indícios da Constituição do Sujeito Socioambiental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Spazziani

Ribeirão Preto

2008

DESIREE ALBUQUERQUE BIASOLI-CORRÊA

Indícios da Constituição do Sujeito Socioambiental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani (Presidente): _____

Prof. Dr. Marcos Sorrentino (1^o Examinador): _____

Prof^a. Dr^a. Tárzia Regina da Silveira Dias (2^a Examinadora): _____

Ribeirão Preto, 05 de Agosto de 2008.

Dedico aos trabalhadores chineses que foram desapropriados do trabalho que vem realizando há um ano para as Olimpíadas, sem receber seus salários, obrigados a própria sorte para voltar para “seu lugar” de sem condições de sobrevivência.

Agradeço a todas e todos que acreditam e lutam na emergência de relações socioambientais transformadoras na direção que nos afaste da rota de pobreza, miséria e destruição da vida, especialmente dedico a:

Professora Maria de Lourdes Spazziani, orientadora e amiga, pela luz com que iluminou e ilumina minhas descobertas, como sempre gosto de dizer, num encontro de admiração e felicidade, agradeço nem por isso, nem por aquilo, mas por tudo.

Aislan, Geovani, Jaelison e Maxuel pelos preciosos momentos de diálogo que temos, responsividade ativa, amizade, confiança e esperança na vida;

Meus queridos pais, amigos, fiéis companheiros Fernando e Adélia;

Ao Helinton, meu marido pelo apoio silencioso e sincero;

As minhas irmãs Ariádne, fonte vida na família e Semíramis, que é também minha madrinha na educação ambiental e ao Lú. A Ariane, minha sobrinha cheia de boas e até duplas surpresas e as crianças e afilhados da família: Fê, Vitor e Renan, Ravi, Dan e Letícia;

Aos amigos Vitor e Daniela, e a importância dos acolhedores olhares sobre este trabalho e sobre a vida;

A Mércia Flora, pela amizade e apoio.

Ao Perci, pelo apoio do seu coração, ecologia e arte.

A Patrícia, amiga de boas conversas, pessoa repleta de percepção e amor.

A Eliana Gazola, Andressa, Liane, Fernando, Cintia, Edna e Bárbara, amigos e companheiros.

Ao Nego e Osmarzinho, Estevita, Adriana, Roberto, D^a Maria, Célia, Cecília, Ana, Malu, companheiros na luta comunitária no Avelino Alves Palma.

A Tânia, Sr. Felício, Sr. José da sorveteria, Neusinha e alunos da turma de jovens e adultos 2007 do Quintino Facci I, professores, professoras e diretora da escola estadual e a sua luta também.

Ao Coletivo Educador Ipê Roxo, espaço potencializado de bons encontros.

Às professoras e professor Júlio César Torres do PPGE-CUML, que mostram o ensinar admirável e com amorosidade, sob a coordenação da Prof^a Natalina e Prof^a Marlene na luta que possibilita o programa e particularmente pelo apoio na minha realização do mestrado;

A Eliana Janjácómo e Heloísa da secretaria do mestrado, Sandra Marcon, Índio, Sidnei e todos os que trabalham no CUML com quem tive o prazer de encontrar sorrindo pelos corredores;

Aos colegas de turma 2006 do mestrado, e especialmente da turma de 2005, Edmarcia, Simone, Jane e Silma. E aos alunos, já tão queridos, do curso de Serviço Social em Guaxupé.

Enfim, neste sonho que realizei, agradeço a todas e todos que se permitem, curtem e lutam pelos sonhos do outro também.

“As coisas do entorno acabam por nos invadir e ficaríamos de um jeito e não de outro, se as coisas, pessoas, bichos e plantas que nos circundam, fossem outras”.

(Park e Iório)

BIASOLI- CORRÊA, Desiree Albuquerque. **Indícios da constituição do sujeito socioambiental**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008.122 f. Exame de Dissertação ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

Este estudo apresenta como objetivo norteador, investigar por meio da pesquisa qualitativa em ação-participante em que medida a atitude e o engajamento de jovens num processo político-pedagógico por meio de movimentação popular, mediado pela educação ambiental, contribui para a constituição de um sujeito socioambiental. A pesquisa realiza-se por meio da relação dialógica entre a pesquisadora (participante do próprio processo) e quatro jovens, moradores em Ribeirão Preto, estudantes do noturno da rede pública no ensino médio em 2007, estagiários e trabalhadores. Está ancorada conceitualmente na perspectiva histórico-cultural, especialmente quando destaca o papel das interações nas relações sociais e na educação ambiental de raiz crítica e emancipatória. Os dados gerados no processo investigado nos permitem revelar que um traço motivador de engajamento de jovens em educação ambiental é a partilha de um projeto político emancipatório de mundo, buscando subjetiva e coletivamente fomentá-lo em suas esferas de atuação. E que entre dificuldades vividas e expressas está à luta cotidiana típica empreendida num país emergente inserido num sistema capitalista, que especialmente gera e referenda a reprodução da desigualdade social e econômica e a constatação de que o processo de formação educacional e e aprendizagem está centrado na educação institucionalizada que afasta estrategicamente a escola como espaço de abertura política, de circulação subjetiva e coletiva, atrelando-a ao processo de responsabilização do próprio sujeito pela sua circulação aqui ou acolá no campo da desigualdade econômica e social. No entanto, esses jovens apontam como perspectiva o campo de ação ancorado na educação ambiental emancipatória e crítica que abarca uma luta por justiça ambiental ressignificada, que acolhe e é acolhida no sentimento de pertencimento e responsividade. Aspectos que apontamos como potencializadores da ação destes jovens, tanto na dimensão subjetiva, como coletiva, contribuindo para a emergência de um sujeito socioambiental.

Palavras-chave: *Constituição do Sujeito; Educação ambiental; Sujeito Socioambiental;*

BIASOLI-CORRÊA, Desiree Albuquerque. **Evidences in the constitution of the socio-environmental individual.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 122 f. Dissertation Exam to the Post Graduation–Master’s in Education of Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT The present study aims at evaluating, by means of a qualitative research on participating-action, the extent to which the attitude and participation of youngsters in a political-pedagogical process, through popular movements, mediated by environmental education, contributes to the constitution of a socio-environmental subject. The research is performed by dialogical relation between the researcher (who participates in the process) and four youngsters who lived in the city of Ribeirão Preto and were high school students that attended night classes at a public school, in 2007, trainees and workers. The historical-cultural perspective is conceptually anchored in the research, especially when the role of the interactions in social relations and in environmental education of critical and emancipatory root is stressed. The data generated in this process allows us to affirm that the fact that youngsters share an emancipatory political project, aimed at subjectively and collectively promoting it within their spheres motivates them to participate in environmental education. And, among the difficulties encountered, is the daily struggle typical of an emerging country within the capitalist system, which generates and endorses the reproduction of social and economic inequality and the realization of a process of educational qualification and knowledge centered on institutionalized education that strategically rejects school as a political space of subjective and collective movements, connecting it to the process that makes the subject itself accountable, every now and then, for moving into the field of economic and social inequality. However, these youngsters suggest emancipatory and critical environmental education as a counter-hegemonic perspective that comprises a fight for resignified environmental justice, which welcomes and is welcomed in terms of belonging and responsiveness. These aspects were found to be potentializers of the action of these youngsters, both in the subjective and collective dimensions, contributing to the emergence of a socioenvironmental subject.

Key Words: *Constitution of the Subject; Environmental Education; Socio-environmental Subject;*

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Apresentação.....	11
1.2. Trajetórias.....	12
1.3. Pressupostos e objetivos.....	15
2. TEORIA BÁSICA PARA AÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE CONSTITUIÇÃO SOCIAL NA DIMENSÃO SOCIAMBIENTAL.....	18
2.1. Constituição do Sujeito.....	18
2.2. Dimensão socioambiental: um sentido.....	24
2.3. Educação ambiental: um caminho de construção social.....	27
2.4. Educação ambiental sim, e para sociedades sustentáveis.....	33
2.5. O sujeito socioambiental.....	43
3. JUVENTUDES – ESTAR NO PAPEL.....	49
3.1. Juventude não, juventudes sim.....	50
3.2. Juventudes: circuitos de vida diversos.....	54
3.3. Juventudes e meio ambiente.....	61
4. CAMINHOS E CAMINHADAS: PERCURSO METOLÓGICO.....	67
4.1. Natureza da pesquisa.....	67
4.2. Sujeitos atuantes.....	68
4.3. Constituição e constituintes do grupo GOTA.....	70
4.4. Instrumentos e coleta de dados.....	81
4.5. Análise de dados.....	83

5. DINÂMICAS INTERATIVAS CONSTITUINTES E CONSTITUTIVAS DO GRUPO GOTA.....	85
5.1. Motivos e razões dos jovens no engajamento em educação ambiental.....	86
5.2. Ações e leituras do sentido socioambiental de jovens engajados em educação ambiental.....	93
5.3. Potencialidades e perspectivas, preocupações e dificuldades de jovens com atitudes em educação ambiental na dimensão socioambiental.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	
A – Carta de apresentação do grupo GOTA.....	118
B – Termo de participação jovens sujeitos.....	119
C - Termo de autorização de responsáveis.....	120
D – Termo de autorização Diretoria Escolar.....	121

1 – INTRODUÇÃO

Na travessia da vida muitas vezes percorremos um caminho que contém, antes que um ponto de chegada, um percurso. É neste caminhar que se entrelaçam várias experiências em que vozes entrecruzam-se, diversos olhares às vezes contraditórios, às vezes ambíguos, aliam-se à nossa vida, dando-nos uma convicção de trabalho, de compromisso adquirido e a adquirir.

IVANISE LEITE

1.1. Apresentação

Este trabalho nasce da intencionalidade de contribuir para reflexão sobre direções, caminhos e trajetórias de constituição social que requer a realidade socioambiental contemporânea. Uma realidade de constatações que revelam um momento de profunda crise, talvez a maior crise da história humana pela abrangência planetária do modelo predominante de sociedade, resultante de uma interação desequilibrada entre o ser humano e o meio ambiente.

Considerando que sujeitos, ao trilharem caminhos em diversas direções, vivenciam riscos e oportunidades e expressam vulnerabilidades e reações particulares como estratégias de vida diante das relações estabelecidas num dado contexto histórico-cultural, acredito contribuir para as reflexões sobre a constituição social do sujeito ao investigar indícios de um *modo de ser, pensar, sentir e agir* daqueles que se constituem e constituem um processo político por meio de movimentação popular, mediado pela educação ambiental na dimensão socioambiental.

Acredito ainda que um trabalho de contribuição significativa acerca dos indícios da constituição de um sujeito de modo de ser, pensar, sentir e agir de sentido socioambiental deve estar permeado pela valorização dos diversos contextos histórico e social de imersão desse sujeito.

Nessa diretriz o amparo conceitual é encontrado no referencial histórico-cultural, especialmente na perspectiva das interações sociais vigotskianas, que credita importância e significado às relações sociais desencadeando a mudança dos homens na medida da mudança das próprias relações sociais entre sujeitos, as quais aqui referenciamos como inseridas num amplo contexto político, econômico, social e cultural. Um contexto histórico-cultural que revela diferentes “circuitos de vida”.

Entre diferentes circuitos de vida de diversos sujeitos sociais, empreendo este estudo com foco nos setores jovens da população, por entender as juventudes como um momento intenso de experiência e constituição social permeado pela realidade que constituem e se constituem, compartilhando com Carrano que “a experiência se apresenta menos como um dado e mais como uma realidade construída através de representações e relações, menos como um fato e mais um fazer-se” (CARRANO, 2007, p.3).

1.2. Trajetórias

Entre marcos constituintes deste trabalho apresento encontros iniciados em meados de 2005, na região de Ribeirão Preto, um primeiro momento de encontros entre pessoas e instituições de um movimento coletivo, na direção da formação de educadores ambientais populares.

Desse movimento, embasado no Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProfEA)¹, se constitui um “Coletivo Educador”, um espaço de construção de formação subjetiva e coletiva, com a perspectiva de formação de educadores ambientais em Ribeirão Preto e região, orientados pela construção da sustentabilidade socioambiental neste território.

Formada em Serviço Social, o caminho que me levou até a educação popular foi longo, mas decisivo para minha realização pessoal e profissional, e propício para o meu aproximar da educação ambiental de raiz na educação popular.

Neste momento acontecia para mim o encontro de dois caminhos, o social e o ambiental, em uma trajetória.

Uma palavra que traduz esse encontro é socioambiental. Assim, escrita junto e sem acento, e que quando, também assim falada desperta encantamento e interesse, pelo qual a pesquisadora fora atingida e inicia uma nova experiência. Compartilhando da convicção de que as “palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, e que ainda como Bondia (2002) “*creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e as palavras fazem coisas conosco*”.

¹ O Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProfEA), é um programa de política pública desenvolvido pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA-MMA), pautado nos princípios legais da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº9795/99 (PNEA), e que tem como uma linha de atuação o apoio a formação de coletivos educadores, abordados mais detalhadamente neste trabalho em seu capítulo 1.

No Coletivo Educador em Ribeirão Preto, num movimento dialógico sobre realidades vividas, assim, como para mim, muitos buscaram e encontraram novas perspectivas de potencializar e realizar desejos para as necessárias e inadiáveis mudanças que requer a realidade socioambiental desta região.

Em 2006 inicio investigação científica em torno no tema da constituição de sujeitos num contexto de educação ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML) em Ribeirão Preto e nessa trajetória em curso outro marco acontece também no início de 2006, quando da minha atuação no Programa De Olho no Ambiente. Uma iniciativa da Petrobras, com objetivo de incentivar a elaboração de Agenda 21² Comunitária em diversas cidades do Brasil, próximas de unidades de negócio da Petrobras.

Em cada estado uma Organização Não-Governamental (ONG) esteve na coordenação das atividades. No estado de São Paulo foi o Instituto Ecoar³ que organizou a construção da Agenda 21 Comunitária pelo De Olho no Ambiente. Na cidade de Ribeirão Preto três bairros foram indicados pela Petrobras, Quintino Facci I, Quintino Facci II e Avelino Alves Palma. Em cada comunidade significativos grupos e atores sociais se envolveram com o processo e participaram da construção da Agenda 21 Comunitária.

No bairro Quintino Facci I, um dos grupos participantes foi o formado pela equipe de Agentes de Saúde e Gestores da Unidade Básica de Saúde Zeferino Vaz, outro formado pela Associação de Bairro do Quintino Facci I, um terceiro grupo pela turma de alfabetização de jovens e adultos (EJA) e outro especialmente formado por jovens estudantes do ensino médio no bairro.

É esse grupo de jovens, moradores no Quintino Facci I e bairros do entorno, estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio público, estagiários e trabalhadores na cidade de Ribeirão Preto, que atuaram voluntariamente no projeto De Olho no Ambiente como agentes comunitários, que se aproximando da finalização do projeto em setembro de 2006, demanda apoio junto à pesquisadora na continuidade da construção de um processo participativo, um caminho subjetivo e coletivo de pensar, sentir e agir com atitude em educação ambiental.

² Agenda 21 foi um dos principais resultados da conferência oficial da Eco-92, ocorrida no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. É um documento que estabeleceu a importância de cada país se comprometer a refletir e agir, global e localmente, sobre a forma pela qual governos, empresas, organizações não-governamentais e todos os setores da sociedade poderiam cooperar no estudo de soluções para os problemas sócio-ambientais.

³ Fundado no ano de 1992, o Instituto ECOAR para a Cidadania é uma associação civil sem fins lucrativos, sediada na cidade de São Paulo e formada por profissionais, estudiosos e ambientalistas que se reuniram logo após a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) e o Fórum Global 92, a fim de continuar discutindo questões ambientais emergentes e colaborar para a construção de uma sociedade sustentável e em equilíbrio com a natureza.

Dessa forma se fortalece minha intencionalidade em contribuir para a reflexão sobre a complexidade da constituição de um sujeito social constituinte e constituído na dimensão da realidade socioambiental.

Do caminhar de sujeitos sociais, onde se inclui a pesquisadora, como comunidades de aprendizagem, de acordo com Brandão (2005) “cada uma das unidades sociais de vida cotidiana e de destino que se estabelecem, no interior de qualquer grupo humano criado para viver ou fazer qualquer coisa, entre pessoas como fontes originais de saber” (p.87), instala-se um processo em pesquisa-ação-participante (PAP), no sentido ressaltado pelo ProFEA como “grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social” (BRASIL, 2005b, p. 41).

Num primeiro momento, para o grupo de jovens, demandante na continuidade do processo deflagrado durante o Projeto de Olho no Ambiente, ainda não havia definição nominal para o processo em andamento enquanto um fazer em pesquisa-ação-participante, embora sentimentos, desejos e perspectivas apontavam para um desenho de grupo percorrendo este caminho.

Com o aporte em educação ambiental, buscado pela pesquisadora, como um dos canais de apoio ao grupo, este se debruça por caminhos, estudos e reflexões sobre um pensar as configurações internas do processo grupal de ações subjetivas e coletivas transformadoras pela temática ambiental.

Processo já em curso, por meio de reflexões e leitura da realidade vivida, sentida e desejada, os participantes se identificam com os princípios da pesquisa-ação-participante, agora como um grupo organizado de estudos e ação ambiental, o grupo GOTA.

E, diante do desejo expresso pela pesquisadora, de investigar os indícios da constituição de um sujeito social no estabelecimento de relações de sentido socioambiental, acorda-se coletivamente de que o movimento dos sujeitos do GOTA seria campo fértil para esta investigação, uma vez que os objetivos do grupo e dos trabalhos da pesquisadora dialogam ao olhar e desejar um processo de sujeitos protagonistas, se constituindo e constituindo história em direções plurais, numa ação que não é isolada e sim uma ação entre várias ações de temática ambiental.

Dessa forma, o estudo de constituição dos sujeitos na, com ou pela educação ambiental no grupo GOTA emerge como processo a ser investigado durante o trabalho de mestrado em curso, estruturado em momentos e capítulos de reflexão investigativa dissertativos.

1.3. Pressupostos e objetivos

Inicialmente, com a apresentação e descrição de trajetórias exponho idéias, justificativas e a intencionalidade deste trabalho, que tem como objetivo norteador investigar, por meio da pesquisa qualitativa, em que medida a atitude e o engajamento de jovens num processo político-pedagógico, de movimentação popular, mediado pela educação ambiental crítica e emancipatória, contribuem para a emergência de um modo de ser social, sentir e agir de sentido socioambiental, significando indícios (ou não) da constituição de um sujeito, o sujeito socioambiental.

Ao percorrer esse objetivo norteador, consideramos a possibilidade de buscar respostas que indiquem caminhos, responsabilidades e interfaces da questão socioambiental por meio da educação ambiental, apresentando para tanto como objetivos específicos conhecer motivos e razões de jovens para se engajarem em ações de educação ambiental; investigar a ação de jovens engajados em educação ambiental de forma contextualizada na dimensão socioambiental; e investigar potencialidades e perspectivas, preocupações e dificuldades de jovens com atitude em educação ambiental na dimensão socioambiental.

Acreditamos ser relevante ainda frisar que os caminhos percorridos nesta investigação, na busca para atingir tais objetivos foram estabelecidos a partir da relação dialógica entre pesquisadora (participante do próprio processo) e os jovens sujeitos atuantes do grupo GOTA, foco neste trabalho. Entendendo relação dialógica com Reis (2000) a de diálogo horizontal, de escuta responsiva, valorização de diferentes saberes trazidos e ofertados, das singularidades, vozes e desejos ressonantes.

São as ações desejadas, construídas, empreendidas e deflagradas pelo grupo num processo de pesquisa-ação-participante que dão o sentido deste estudo. Ações dialógicas, abertas ao estudo (leitura e discussão), ações em formato de projeto, como o projeto Avizinhar, ações de participação em fóruns e coletivos, como as viagens realizadas para participação no Encontro da Rede Jovem pelo Meio Ambiente, em Pilar do Sul no III Encontro de Educação Ambiental do Estado de São Paulo em São José do Rio Preto e outros momentos que são descritos e contextualizados neste trabalho.

No primeiro capítulo busco fundamentos teórico-práticos especialmente na psicologia histórico cultural de Vigotski e na educação ambiental crítica, de raiz na educação popular, emancipatória, por meio de ações que visam espaços transformados e transformadores, processos coletivos e subjetivos de constituição social, que buscam a sustentabilidade articulada entre todas as formas de vida.

Como recorte, no capítulo dois, nos dedicamos a circuitos de vida de jovens sujeitos sociais, ressaltando que entendemos a existência de diversos circuitos de vida, diversas juventudes e com elas e para elas nossa intenção é dirigir um olhar sem generalização numa só análise ou olhar agregado. Portanto, nesse capítulo apresentamos à contextualização de circuitos de vida que estão postos como realidades de vida para diversos jovens, diversas juventudes.

Circuitos de vida, gerados na “contradição e correlação de forças globalizadas⁴ de poder que estabelecem contemporaneamente uma geografia política mundial de quase absoluta hegemonia do capitalismo marcando de forma indelével o homem e gerando um cotidiano marcado em especial por desiguais formas de distribuição de renda”. (Reis, 2000, p.68).

Circuitos de vida num processo de hegemonia, definida por Tamaio (2007) como “a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão”, mas para nós circuitos de vida também num movimento contra - hegemônico, no sentido de contra-hegemonia como “processos de formas econômicas, políticas e morais alternativas à hegemonia dominante” (p. 43).

Não é a mesma coisa para um jovem nascer em um ou outro município. Não é a mesma coisa viver numa zona rural e num centro urbano. Não é a mesma coisa fazer parte de uma família localizada na população que têm os maiores salários e nascer entre os de menores salários. E também entre ser socioeconomicamente branco e negro ou indígena (KLIKSBURG, 2006, p.910).

Especialmente no capítulo dois nos debruçamos a investigar a importância da ação que os jovens têm exercido no debate social por meio da temática ambiental, caracterizando nosso compartilhar sobre a vivência de juventudes no plural e na potência dessa ação.

Um processo que se dá na potência de ação dos bons encontros, no sentido spinozano, onde a potência de ação está relacionada à nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos.

Um processo de constituição social, que transcorre no seio de um grupo de pessoas que se organiza para o trabalho ambiental. O processo do grupo GOTA envolve um caminho formativo demandado por jovens sujeitos sociais, com atitude em educação ambiental,

⁴ Forças globalizadas aqui entendidas com Tamaio (2007) como a generalização de um processo de expansão do capital por além fronteiras e territórios, concentração percentual cada vez em menos mãos humanas, com extraordinária velocidade de movimento [...] “que imprimem uma dinâmica coercitiva, homogeneizadora no plano cultural, profundamente excludente em relação a populações marginais e países periféricos”. (TAMAIIO, 2007, p.34).

moradores urbanos, estudantes noturnos do ensino médio, estagiários e trabalhadores de atuação política popular, que especialmente, tivemos a oportunidade de investigar.

E partindo do conceitual buscado sobre a constituição de sujeitos em relação com outro sujeito da ação participante, crítica e emancipatória em educação ambiental, seguimos nos questionando: o que pode estar acontecendo ou não estar acontecendo nas relações estabelecidas no processo vivido pelo grupo GOTA, espaço de ação e foco deste trabalho, para no terceiro capítulo, apresentarmos os cuidados investigativos e metodológicos dessa pesquisa.

Na seqüência, no quarto capítulo, sob a luz do referencial teórico-prático deste estudo estabelecemos um diálogo com os sujeitos participantes do grupo GOTA, que me autorizaram a buscar nas ações, reflexões e falas dialogadas de cada um, e de todos, pistas que sinalizem motivos, dificuldades, perspectivas, sonhos e desejos de jovens sujeitos que constituem e estão se constituindo, dentre outros tantos processos em suas vidas, num processo participativo, político, pedagógico permeado pela reflexão provocada pela educação ambiental.

Seguimos orientados no pressuposto de que há um sujeito se constituindo no processo do grupo GOTA, mesmo porque a constituição do sujeito não é exclusividade deste ou daquele contexto, é inerente à espécie humana, e, vamos refletindo: que sujeitos são estes, que sujeitos somos nós, nos constituindo e constituindo o outro nas relações cotidianas que se estabelecem? Em quais dimensões e direções estes processos estão acontecendo? A que transformações necessárias e desejadas levam o processo do GOTA? O que está subjacente nesse acontecer ou não acontecer no processo do grupo GOTA que se aproxima de uma explicação que contribui para transformações sociais?

Questões estas que representam problematizações que nos instigam durante todo o trabalho, e, numa ousadia repleta de respeito, cuidado metodológico e sincero desejo ao investigar pistas que levam (ou não) a indícios da constituição do sujeito socioambiental no grupo GOTA, teço reflexões e exponho caminhos e trajetórias com a intencionalidade de contribuir para o estudo teórico-prático sobre a constituição social, de sentido transformador que requer nossa realidade socioambiental e que nos afaste da rota de pobreza, miséria e destruição ambiental.

Questões que nos levam aos momentos de considerações finais, e que esperamos darão início a outros diálogos sobre realidades, dificuldades, expectativas e horizontes abertos e expostos pelo olhar investigativo desta pesquisa.

2. TEORIA BÁSICA PARA AÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DE DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL

Constituição, conjunto de contradições e conflitos, onde há rios que banham e estão em todos os lugares ao mesmo tempo. Comparável a um igarapé amazônico. Rios (águas) que banham e estão misturados com as árvores. Mas, rio sem deixar de ser rio (água) e árvore sem deixar de ser árvore. Águas (rios) e árvores diferentes e juntas, distintas e indistintas e em permanente movimento. Permeando-se mutuamente. Perpassando-se reciprocamente. Trespessando uns aos outros (RENATO REIS).

2.1. Constituição do sujeito

A vida, humana e de todos os demais seres, encontra-se concretamente ameaçada. As constatações de estudiosos de diferentes áreas disciplinares revelam que esta é uma profunda crise, talvez a maior crise da história humana pela abrangência planetária.

O modelo predominante de sociedade, resultante de uma interação/relação desequilibrada entre o ser humano e o meio ambiente, tem sido considerado uma das principais causas desta crise sem precedentes.

Gonçalves, Soares, Cortez (2007) ressaltam que:

Tal ser humano e a civilização que o engendrou enraízam-se no processo histórico da modernidade, em que o homem se desligou da natureza para dominá-la e descobrir através da razão uma explicação para todos os fatos do cotidiano (Quaranta-Gonçalves, 2005). Por meio da ciência moderna, baseada na física, em suas leis da certeza e em seu determinismo, o Homem imaginou um mundo idealizado, estático, previsível, ao qual era um estranho, pois se situava em seu exterior, como observador (Prigogine; Stengers, 1997). A ciência moderna negou toda a relação histórica de ligação entre a natureza e a cultura humana, em que o Homem e a Natureza se relacionavam como sujeitos, não como sujeito e objeto (p 182).

Neste modelo, Reis (2000, p.68) discute a contradição e a correlação de forças do poder globalizado que acaba por estabelecer uma nova geografia geopolítica do mundo, modelo predominante de sociedade com a hegemonia quase absoluta do capitalismo e de um homem marcado por este modo de produção.

Neste sentido compartilhamos de que há muitos cenários, e de que toda pessoa pode “compor o seu próprio panorama, juntando para isso várias combinações de fatores como a explosão demográfica, a devastação ecológica, a poluição, a ameaça nuclear, as secas e as

mudanças climáticas, as novas doenças, a dependência das drogas, a desintegração social, o colapso econômico e a guerra” (SHELDRAKE, apud GONÇALVES, SOARES, CORTEZ, 2007, p 181).

Spazziani (2004) destaca, em estudo sobre concepções de meio ambiente e a constituição da subjetividade, que algumas correntes teóricas têm caminhado na linha de pensamento que fornece subsídios para a reflexão sobre a gênese da natureza humana e os modos de construção do conhecimento.

A autora compreende em Vigotski e Bakhtin, conceitos indicando que a interpretação que damos ao mundo se dá a partir de experiências propiciadas pela interação com o meio ambiente físico e cultural, sempre mediado pelo outro.

Smolka e Góes apontam como propulsor do desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente da compreensão que este tem sobre o seu meio, os processos de imersão na cultura e emergência da individualidade, afirmando ser [...] num processo mais por revolução do que por evolução, que o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso, numa composição individual, mas não homogênea. (Smolka e Góes, 2004, p. 4).

Na perspectiva histórico-cultural, a partir de uma interpretação do desenvolvimento humano historicamente determinado, destaca-se o papel das relações sociais na constituição do sujeito. Vigotski (2007) aponta que, embora a experiência de cada sujeito seja única, carregada de subjetividade, o contexto social, histórico e cultural ao qual está inserido é que o torna um sujeito que se constitui num processo dialético de natureza social e cultural, num movimento constante. O autor adota como base de análise a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre ser humano, ao afirmar que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (p.62).

Oliveira (1995) encontra na perspectiva histórico-cultural a compreensão do desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história envolvendo as disposições do sujeito e as sucessivas situações com as quais ele se defronta e que lhe exigem uma resposta. É algo, pois, em constante modificação, uma vez que indica a ação humana como um conjunto de significações construídas no embate com as ações de outros indivíduos. Estando todos eles, ao mesmo tempo, em um processo dialético constante de identificar-se com o parceiro e diferenciar-se dele, o que envolve alternância, confronto e superação construindo com o outro ou com “o mundo” uma unidade indissociável, para, a seguir, e por isso mesmo, tentar diferenciar-se desse outro.

Nas situações partilhadas, para Vigotski, a atividade interpessoal é tão integrada que os indivíduos, particularmente a criança pequena, têm dificuldade de perceber sua ação separada da do parceiro. Com a experiência, há progressiva individuação, conforme apreendem a totalidade da situação, diferenciando os dois papéis através de tomadas do papel do outro, de alternâncias e oposições a este. A operação interpessoal é reconstituída internamente, conforme o indivíduo imita o parceiro apropriando-se do pólo que lhe faltava na tarefa, ou seja, das instruções, dos questionamentos e dos recortes que outrem lhe oferecia, podendo assim fazer indicações a si mesmo (OLIVEIRA, 1995, p.52).

Spazziani (2004), retomando Gonzáles Rey, encontra na afirmação do autor de que a subjetividade social e individual atua na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro, concordando com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, que traz que a compreensão que a pessoa expressa sobre as coisas reflete sua condição e o momento atual de sua ação, contendo significados e sentidos subjetivos elaborados por meio de sua inserção em diferentes momentos de sua experiência social. Assim, nesta perspectiva, o indivíduo aprendente expressa à subjetividade social dos diferentes espaços culturais em que vive no processo de aprender. Nesse sentido toda atividade é fruto dos diferentes sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

Para a autora, temos que em Vigotski, processos humanos devem ser investigados partindo das relações das ações do sujeito. É neste pressuposto que nos embasamos neste trabalho.

Neste caminho consideramos que a investigação da constituição de um sujeito social com modo de ser na dimensão socioambiental, marcada e inserida neste dado momento histórico de hegemonia capitalista, está relacionada com um processo humano complexo que segundo Gonzáles Rey e de acordo com Spazziani, é “um processo contraditório e não linear que não pode ser reduzido a um padrão”. E ainda que: “sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuram no processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais” (SPAZZIANI, 2004, p.4).

Na seqüência de reflexões, a autora conclui que tomar consciência da idéia ou concepção que temos sobre um determinado tema ou conceito torna-se central para o avanço e transformação da sua significação. Desta forma, a palavra transformação carrega uma significação importante neste trabalho.

Aqui ela é entendida e desejada como um princípio em educação ambiental, e de práticas sociais que tem raiz e dialogam com a educação emancipatória, crítica e libertária da pedagogia da práxis especialmente em Paulo Freire que partilha da pedagogia da práxis ou prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário,

entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles, em uma relação dialética de aprendizagem do mundo e de si mesmo, assumindo uma nova leitura de mundo, assumindo uma visão de práxis enquanto ação transformadora.

Segundo Tamaio (2007, p.55) uma pedagogia da práxis enquanto ação transformadora que possibilita entender a práxis “como uma relação de aprendizagem do mundo e de si mesmo e, portanto, de formação de sentidos, fundamentados em uma permanente interação produtiva e criativa entre o sujeito e o real imposto pelo mundo”.

Ação transformadora, um princípio que não será possível encerrar essa reflexão sobre a constituição de um sujeito furtando-nos de transcorrer um pouco sobre tal princípio.

Transformação, um princípio que ao permear toda a prática da educação ambiental experienciada nesta pesquisa acompanha o transcorrer deste trabalho, pois, iniciamos a reflexão sobre a constituição do sujeito falando de uma crise sem precedentes da vida humana e de outras espécies, uma crise planetária. Seguimos falando de um ser humano que se constitui e constitui a civilização “que o engendra enraizado no processo histórico da modernidade, em que o homem se desligou da natureza para dominá-la e descobrir através da razão uma explicação para todos os fatos do cotidiano” (Quaranta-Gonçalves, 2005, apud Gonçalves, Soares, Cortez, 2007, p.181). Um modelo predominante de sociedade, resultante de uma interação desequilibrada entre o ser humano e o meio ambiente, hegemonia quase absoluta do capitalismo e de um homem, marcado por este modo de produção.

E na seqüência desta reflexão teórico-prática retomamos o caminho neste momento falando do sujeito que constitui e se constitui nas relações sociais, e, portanto ressaltamos nossa consideração de que se mudam as relações sociais entre as pessoas, desencadeia-se a mudança, a transformação do homem, como Reis destaca ao expressar que a... “mudança essencial de todo sistema de relações, do qual o ser humano é parte constitutiva provocará também inevitavelmente em sua consciência, uma mudança em todo comportamento do homem. Portanto, destaca-se a essencialidade, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação do sujeito, ou sujeitos” (REIS, 2000, p.70).

Aprofundamo-nos nas reflexões sobre as transformações sociais caminhando na teoria histórico-cultural em Vigotski que dá ênfase às transformações complexas que constituem o desenvolvimento humano e de que este desenvolvimento não se trata de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias. Mas, segundo sua palavra trata-se de “um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos” (VIGOTSKI, 2007, p.80).

Conseqüentemente, nesta abordagem privilegia-se a mudança, que aponta para um processo social de internalização que em si consiste numa série de transformações, colocando que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p.58).

E, ainda, caminhando com Vigotski na intencionalidade de enfatizar a relação sujeito/ relações sociais/ transformação, compartilhamos com Reis (2000), quando destaca que com Vigotski temos o entendimento sobre relações sociais, sobre a constituição do sujeito e transformação da sociedade, como um processo onde necessariamente deve acontecer uma mudança de personalidade do homem, uma transformação do próprio homem.

Estas raízes desenvolvidas por Vigotski são, segundo Reis (2000), “formulações importantes para a compreensão das relações sociais, da constituição do sujeito e de transformação da sociedade”, compondo eminentemente uma base de “transformação socialista da sociedade” (REIS, 2000, p.68).

Este autor destaca que em relação à transformação socialista compreende-a como oriunda do princípio de reflexão inevitável e busca da compreensão do conceito de relações sociais, estendido não só às contradições/ transformações entre sujeitos, mas também ao conjunto da sociedade. Daí uma transformação socialista de sociedade.

Daí, Reis (2000) ressaltar três raízes formuladas por Vigotski que privilegiam a constituição e o constituir do sujeito simultaneamente nas relações sociais, num processo em que podem ser mudadas e transformadas pelos sujeitos e vice-versa.

Raiz primeira instalada no sonho da transformação da sociedade apontando para a libertação do homem⁵, raiz segunda gerada na busca da superação da dicotomia teoria-prática, do trabalho intelectual-manual⁶ e raiz terceira como a raiz que desencadeia a mudança do homem pela mudança das relações sociais entre as pessoas, indicando que:

...se mudam as relações sociais entre as pessoas, com elas, mudam também as idéias, padrões de comportamento, necessidades e gostos. Como a pesquisa psicológica tem mostrado, a personalidade humana é constituída nas relações sociais, isto é: do sistema do qual a personalidade humana é parte, desde os primórdios de sua infância. “*Minha relação com o meio ambiente, diz MARX, é minha consciência.*” (MARX e ENGELS. A ideologia Alemã, 1999, p.43). A

⁵ Vigotski conclui sobre a primeira raiz, da mudança a desejada transformação do homem socialista, garantindo que junto com a libertação de muitos milhões de seres humanos da repressão e amarras, donde virá a libertação da personalidade humana (REIS, 2000, p.69).

⁶ Na altura da segunda raiz, Vigotski defende a junção trabalho intelectual e trabalho manual. Dualidade histórica, que diz respeito à origem e posições de classes na hierarquia social-econômica de determinada sociedade e intensificada na ordem capitalista. E onde se vê a indispensabilidade da relação dialética teoria-prática, como fator fundamental do desenvolvimento humano, no contexto de qualquer sociedade. Particularmente, voltada para e aos interesses e a causa do povo, ou seja, para os interesses de todas as classes, não exclusivamente para uma determinada classe (REIS, 2000, p.70).

mudança essencial de todo sistema de relações, do qual o ser humano é parte constitutiva provocará também e inevitavelmente em sua consciência, uma mudança em todo comportamento do homem (REIS, 2000, p.70).

Reis desta forma destaca a essencialidade das idéias, dos comportamentos, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação das pessoas. Relações sociais que entendemos, assim como o autor, como compreendidas dentro de um amplo sistema econômico e social e cultural, ao qual chama de contexto histórico-cultural que:

Pressupõe o conjunto das relações em que a iniciativa ou a instauração de um processo de transformação da sociedade não se dá apenas e exclusivamente, a partir da mudança da base econômica. Pode se iniciar na base estrutural, sem deixar de estar colada à base econômica e sem se restringir à determinação exclusiva desta. Do contrário, poder-se-ia correr o risco de se cair em um materialismo de caráter mecanicista, que afirma que toda mudança da base superestrutural só ocorre como decorrência indispensável da mudança da base econômica de determinada sociedade. Formulação esta, extremamente combatida por Lênin quanto por Gramsci, porque entre outras coisas elimina a possibilidade da iniciativa subjetiva política transformadora, e principalmente, a constituição de um sujeito na contradição e contra o modo de produção vigente em determinada época (REIS, 2000, p.71).

O contexto acima está amplificado em Vigotski na sua teoria histórico-cultural, um legado de instrumentos poderosos para a reestruturação da vida humana, que segundo John-Steiner e Souberman (2007), é alcançado pelo conhecimento de Vigotski sobre materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão de meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem e se desenvolvem, participando de sua transformação, “num mundo cada vez mais destrutivo e alienante” (JOHN-STEINER e SOUBERMAN, posfácio, in VIGOTSKI, 2007, p. 168).

Portanto, retomando a questão de que vivemos um momento histórico marcado por uma crise sem precedentes, destacamos a essencialidade da mudança de relações sociais, como caminho a ser percorrido para necessárias e desejadas transformações sociais, situadas no contexto de um projeto revolucionário/transformador de sociedade.

Particularmente, neste trabalho, um projeto revolucionário/transformador, construído com sentido crítico e emancipatório por meio da educação ambiental. Defendendo uma trajetória, nem aquém, nem além, mas na essência do que está acontecendo, de acordo com Reis (2000), no conjunto contraditório que é uma sociedade, na perspectiva de constituição de um sujeito na contradição e no embate das relações sociais, mas, sem perder de vista a contribuição necessária para uma nova sociedade.

2.2. Dimensão socioambiental: um sentido

Socioambiental, um campo referência neste trabalho que envolve uma série de temas que vão além do meio ambiente naturalizado e que pressupõe visão integradora. Envolve as dimensões social e ambiental, num contexto filosófico, cultural, político, econômico, ético e poético, dentre outros.

Socioambiental, expressão que é cada vez mais utilizada, com percepções e concepções diferenciadas, disposição e formas de atuação variadas, algumas delas contraditórias e conflitantes.

Adotamos neste trabalho o sentido de socioambiental⁷ que enfatiza a articulação entre as dimensões social e ambiental. “Não há social sem ambiental, nem ambiental sem social, ambos se complementam e se interagem mutuamente” (BRASIL, 2005a).

O sentido socioambiental nesta pesquisa está relacionado a uma visão que se orienta de forma complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como “sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre cultura, sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente” (CARVALHO, 2006, p. 37).

A dimensão socioambiental ao enfatizar as interações entre o social e o ambiental, torna-se um espaço constituído e que constitui um sujeito social.

Esse constituir-se e constituir um sujeito social nos remete a reflexões sobre alteridade. Para Makiuchi (2005) a alteridade é vista como condição de possibilidade da pessoa humana. “Somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma” (p.29).

A própria autora contextualiza que o aprofundamento na questão da alteridade não é algo fácil, uma vez que a alteridade transita pelos densos campos da filosofia, psicologia, antropologia e em várias outras áreas de saber constituído. Mas entendemos que o conceito de alteridade é fundamental para falarmos de um sujeito social se constituindo num contexto socioambiental.

Ao adotarmos a concepção vigotskiana de constituição do sujeito, consideramos que este sujeito constitui e se constitui nas relações sociais, e entendemos um encontro de intenções e perspectiva de construção social com o conceito de alteridade, compartilhando

⁷ Entendemos correta a expressão socioambiental escrita junto e sem acento do ponto de vista ortográfico e especialmente na medida que acentua o significado desta articulação. (Brasil, 2005).

ainda com Makiuchi (2005) do “somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma” e ainda que:

Somos seres inacabados, em permanente processo de definição. Criaturas ambíguas e desejanter, necessitando tornar-nos plenos e ao mesmo tempo sempre em busca de sentido, construindo nosso modo de ser no mundo a partir do desejo permanente que se faz como abertura ao outro, ao distinto, ao próprio mundo. Mas porque somos assim? Qual condição humana nos coloca nesta posição? (MAKIUCHI, 2005, p.29).

E, novamente nos encontramos compartilhando reflexões em torno da alteridade, quando nos debruçamos ao questionamento de qual condição humana nos coloca na posição de construção contínua do nosso modo de ser no mundo a partir do desejo permanente de abertura ao outro. Pois, compartilhamos das reflexões sobre emergência da identidade humana como sendo relação de tentativa de aproximar-se do outro, tocar e dialogar com o outro. E, compartilhamos ainda da reflexão sobre o ser humano ser relação com outros homens e mulheres, consigo mesmo e com o ambiente.

Neste sentido Makiuchi (2005) coloca que a emergência dos primeiros hominídeos do mundo natural, é a emergência da consciência e da autoconsciência, da distinção e do experimentar o mundo como algo diferente de si mesmo, com um outro, separado e distante. Onde emerge a identidade humana, a pessoa humana e simultaneamente a alteridade como condição da possibilidade humana revelada “(...) na ruptura da existência humana com este mundo natural que se dá a partir da consciência do “*outro*”, da distinção e da separação que se estabelece a partir daí. Esta fratura dilacera o ser humano: ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário e se faz como paradoxo, pois o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo imerso nele - distante e distinto” (MAKIUCHI, 2005, p.29).

Para Makiuchi, o ser humano, nesta perspectiva da alteridade, enquanto relação com o outro, consigo mesmo e com o ambiente, movido num desejo permanente de união, tende a buscar muitas vezes a unidade entre ser humano e natureza. Tende a estabelecer, muitas vezes, relações de dominação, de reduzir o outro (seja ser humano ou ambiente) a um constructo mental, a um conjunto de valores sociais, culturais e simbólicos, a uma classificação ou estereótipo.

Especialmente sobre o estabelecimento da relação do ser humano com o ambiente, a autora reflete que muitas vezes:

[...] os discursos ambientalistas contemporâneos tendem a buscar uma unidade entre ser humano e a natureza: a natureza faz parte do homem e o homem faz parte da natureza, como se essa idéia pudesse salvar a natureza de sua destruição e com isso

salvar o próprio homem. Mas a idéia da relação ser humano-ambiente precisa ser revista, afinal relação é algo que se estabelece, no mínimo, entre dois seres, entes, coisas, que remete à própria construção que fazemos do ambiente e da sociedade que, apesar de mutuamente implicados, possuem suas singularidades. Por isso, apesar dos discursos ambientalistas chamarem para a unidade entre natureza e a humanidade, a sociedade e o ambiente, seja pelo enraizamento biológico e físico é necessário admitir a separação que existe entre o outro (natureza, ambiente) e nós (humanos) para que uma relação se estabeleça e, com isso, emergja uma linguagem e diálogo próprios, pautados pela ética que surge quando deixamos de ver o mundo como nosso espelho e aceitamos a possibilidade do novo (MAKIUCHI, 2005, p.30).

O que nos embasa para compreendermos e amplificarmos o sentido socioambiental enquanto dimensão emergente nas relações sócio-políticas é o princípio ético, político e pedagógico transformador, mediado pela Educação ambiental. Uma relação de alteridade, uma relação revista e estabelecida no admitir a separação que existe entre o outro (natureza, ambiente) e nós (humanos), uma relação pautada pela “ética que surge quando deixamos de ver o mundo como nosso espelho e aceitamos a possibilidade do novo” (MAKIUCHI, 2005, p.30).

Uma ética crítica, que se contrapõe por um lado ao utilitarismo e, por outro, a ingenuidade na suas relações com o outro, este outro ambiente que:

nos acolhe, que também é alteridade no sentido mais estrito do termo. É um rosto que me apela, que nos apela enquanto nos acolhe. Ao mesmo tempo chama e responde a nós, humanos. O rosto deste ambiente às vezes é uma paisagem idílica, outras, um esgoto a céu aberto. Mas em ambos os casos um acolhimento que se fez como morada (MAKIUCHI, 2005, p.31).

Uma ética crítica, que para Makiuchi (2005, p.33) busca e reconhece na perspectiva pedagógica, alteridade construtiva de espaços para que o modo humano de se relacionar com e no mundo seja responsável, isto é, espaços para emergência do discurso crítico, do diálogo dos saberes e do encontro de alteridades. Espaços que carreguem o germe da comunidade, do fortalecimento de identidades locais, como resistência contra-hegemônica ao mercado, permitindo a criação de laços de pertencimento e cuidado, laços afetivos, cuja própria existência já é transformação. Essas instigantes reflexões, animadas por Makiuchi, sobre alteridade, propiciam um diálogo conceitual e compartilhado, e propõe avanços na compreensão de um sentido socioambiental.

Um avanço que exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental resultante do encontro de dinâmicas e movimentos políticos-pedagógicos historicamente engajados com a construção social. E ainda compreendemos que esta dimensão de sentido socioambiental fomentada a partir de um processo de educação ambiental, constitui-se como

possibilidade que se abre “à perspectiva do inusitado; questiona marcos econômicos sobre os quais são edificados os limites de possibilidades da realidade; põe na berlinda o discurso globalizante que homogeneiza a pluralidade cultural e a diversidade (MAKIUCHI, 2005, p.32).

2.3. Educação ambiental: um caminho de construção social

Perspectivas de construções sociais modos de pensar, de agir e de ser. Modos e caminhos dialógicos, múltiplos e plurais da educação ambiental possibilitam reflexões sobre construções sociais.

Perspectivas de construções sociais na direção de contribuir para uma sociedade articulada na dimensão socioambiental, partilham modos e caminhos entranhados com práticas em educação ambiental. Educação ambiental, de sentido e pensada nas relações indivíduo-sociedade numa abordagem complexa para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental e numa “perspectiva crítica, no conflito, nas relações de poder, fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações (GUIMARÃES, 2004, p.28).

Em relação ao conceito de educação ambiental compreendemos com Carvalho (2004) de que o adjetivo ambiental é atributo que funda a educação ambiental e que lhe confere identidade, enquanto uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada na formação de sujeitos.

Nos aproximamos da prática educativa ambientalmente orientada que tem nas idéias de Paulo Freire um dos seus pilares teórico-metodológicos, uma vez que no campo da educação brasileira, Freire representa um marco nas concepções de educação como ato libertário, enfatizando em sua obra, a importância da educação como possibilidade de formar sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história.

A pedagogia freiriana trouxe uma nova teoria e reflexão da prática social educativa, que concebe a educação como um instrumento fundamental para a superação das desigualdades sociais, a partir do resgate, do fortalecimento e da inclusão política dos oprimidos. Dessa forma, a dimensão dessa abordagem crítico-reflexiva é a compreensão da ação educativa como ato político no sentido amplo, isto é, como prática social cujo papel é a formação de sujeitos políticos capazes de agir criticamente na sociedade (TAMAIÓ, 2007, p.60).

Desse encontro da educação ambiental com o pensamento crítico, dentro do campo educativo, emerge uma escolha ético-política na esfera da educação ambiental, uma vez que é

possível associá-la práticas muito diferentes do ponto de vista de posicionamento político-pedagógico, tornando necessário “situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade”. (CARVALHO, 2004: p. 18).

Com sentido, ou ao caminhar na direção de um projeto transformador, ao falarmos de educação ambiental, enquanto uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada na formação de sujeitos e de novas perspectivas de entendimento a respeito do meio ambiente, ou ressignificação da questão ambiental, de acordo com Acselrad (2005), convém fazer, mesmo que breve, um revisita significados atribuídos nas últimas décadas e concepções sobre meio ambiente geradas destas significações.

As práticas em educação ambiental têm sido categorizadas de muitas maneiras: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, emancipatória, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, para sociedades sustentáveis dentre outras.

Carvalho (2004, p.16) coloca que “poderíamos nos perguntar por que tantos adjetivos? O que significa o fato de haver uma tipologia tão variada quando se fala em educação ambiental? O que isto sinaliza sobre o tipo de produção teórico-conceitual nesta área? Que projetos pedagógicos e concepções de mundo guardam cada um destes atributos?”

A estes questionamentos e reflexões, a própria autora nos indica um caminho na busca de respostas quando coloca que:

é interessante pensar sobre o que as diferentes ênfases educativas estão demarcando em termos de modos de endereçamento da educação e da educação ambiental. A idéia de *endereçamento* provém dos estudos de cinema e já foi aplicada à educação por Ellsworth (2001). Este conceito pode ser útil para destacar como se constitui e a quem se dirige, se endereça, cada uma destas educações. Nesta idéia de endereçamento estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado (CARVALHO, 2004, p.16).

Acselrad, (2005, p.219) traz que a questão ambiental desde o início esteve investida num cenário entre dois sentidos marcantes ao partir dos anos 1970, um sentido contracultural ou cultural e um sentido utilitário.

O sentido de razão contra-cultural ou cultural constitui um movimento de questionamento do estilo de vida que tem justificado o padrão dominante de apropriação do mundo material.

A razão cultural, por sua vez, se interroga sobre os fins pelos quais os homens se apropriam dos recursos do planeta; o meio ambiente é múltiplo em qualidades sócio-culturais. Não há ambiente sem sujeito – ou seja, ele tem distintas significações e lógicas de uso, conforme os padrões das distintas sociedades e culturas (ACSELRAD, 2005, p.220)

O outro sentido, para Acselrad, de razão utilitarista, protagonizado pelo Clube de Roma⁸ proclama, após 30 anos de crescimento econômico nos países capitalistas centrais, a preocupação em assegurar a continuidade da acumulação do capital, economizando recursos em matéria de energia, campo que origina concepções conservacionistas na relação sociedade-natureza.

Para a razão utilitarista hegemônica, o meio ambiente é uno e composto estritamente de recursos materiais, sem conteúdos sócio-culturais específicos e diferenciados; é expresso em quantidades; justifica interrogações sobre os meios e não sobre os fins para os quais a sociedade se apropria dos recursos do planeta (ACSELRAD, 2005, p.219).

Para o autor, o que se delineia na década de 90 é um embate entre dois projetos, em torno de discursos, concepções, instituições e práticas diferentes. E, ainda efetivamente o que está em jogo neste embate sugere que: “tudo se trate do modo como se organizam as condições materiais de produção e reprodução da sociedade” (ACSELRAD, 2005, p.223).

Loureiro (2004), no debate da educação ambiental e suas vertentes teórico-metodológicas ressalta que não se trata de pensar a educação ambiental enquanto um processo linear de desenvolvimento na história, um desdobramento direto de modalidades educacionais focadas na conservação da natureza, já existentes nos anos 1950, para uma educação que pensa o ambiente em sua integralidade. E conclui que

afirmar que em sua origem a Educação Ambiental era politicamente conservadora e conservacionista, no modo de pensar a relação entre natureza e sociedade, e hoje é crítica e integradora, significa ignorar seu movimento no seio da educação e enquanto expressão da atuação política de agentes ambientalistas, desde os meados dos anos de 1960 (LOUREIRO, 2004, p. 74).

Ao se promover a reflexões sobre concepções de educação ambiental, neste estudo, o que se pretende não é ressaltar diferentes vertentes ou “exercícios de classificação, na medida em que valorizam e validam uma visão em oposição à outra, a abordagem crítica x visão conservadora” (TAMAIIO, 2007, p. 71).

⁸ O Clube de Roma é a instituição que encomendou o Relatório de pesquisa que tomou o nome de “Limites ao Crescimento”, no início dos anos 1970, simulando as perspectivas futuras da economia mundial, apontando os riscos de crise do capitalismo por carência de insumos materiais e energéticos (ACSELRAD, 2005).

O esforço em curso é circular num campo conceitual, que permita e deixe expresso o compartilhar com caminhos e trajetórias de uma educação ambiental crítica e emancipatória, que não está para reforçar a relação do paradigma dominante numa disjunção que determina uma dupla visão de mundo, fazendo dele um desdobramento do mesmo mundo.

Tamaio (2007) ressalta vários autores brasileiros, presentes em setores do movimento ambientalista⁹, que contribuíram para a permanente construção da abordagem da educação ambiental crítica e emancipatória e que embora suas concepções tenham adjetivações diferentes, compartilham da “educação como um ato libertário, de transformação e emancipação” (p.71).

Ao ressaltar a preocupação de incorporação de identidades da educação ambiental, sem hierarquização destas como dimensões da ação humana, Tamaio cita que a educação ambiental é

crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadoras, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos subalternos, oprimidos e excluídos (QUINTAS, in TAMAIO, 2007, p.73).

Loureiro (2004) ressalta que a entrada da questão ambiental na pauta institucional brasileira ocorreu no auge da Ditadura Militar, com movimentos sociais sob a égide da repressão, tutoriados e a educação sob forte ação a fim de evitar a politização dos espaços educativos. Como consequência disto, podemos destacar a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do humano perante o meio natural, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo. Neste contexto, ganhou visibilidade o modelo de educação ambiental como mecanismo de adequação ambiental, ao que se chamou de “ecologicamente correto”.

No entanto a vertente conservacionista em educação ambiental no Brasil, embora dominante, não é única em força e energia vital. “Há forças ambientalistas com preocupações sociais e um vasto leque de educadores formados nas tradições críticas e emancipatórias que incorporaram já há mais de trinta anos, a discussão sobre a vida em seu sentido mais profundo e da sustentabilidade planetária” (LOUREIRO, 2004, p.76).

⁹ Como Carlos Rodrigues Brandão, Michele Sato, Moema Viezzer, Fábio Cascino, Marcos Sorrentino, Leonardo Boff, Henri Acselrad, Paulo Freire, Marcos Reigota, Moacir Gadotti, entre outros. (Tamaio, 2007, p.71)

O Brasil tem protagonizado no debate que abriga uma rica discussão sobre as especificidades da educação ambiental na construção da sustentabilidade.

Tem sido um país inclusive com grande fertilidade de idéias, por ter atribuído ou incorporado novos nomes para designar especificidades identitárias desse fazer educativo. Re-nomear completamente o vocábulo composto pelo substantivo Educação e adjetivo Ambiental (...) pode significar dois movimentos simultâneos, mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente sejam bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental (LAYRARGES, 2004, p.8).

Loureiro (2004), ao discorrer sobre educadores ambientais formados nas tradições críticas e emancipatórias que incorporaram a luta pela transformação social, apresenta três eixos explicativos sobre práticas de uma educação ambiental transformadora. Práticas que buscam redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetivação e objetividade; simbólico e material; trabalham com procedimentos metodológicos que têm na participação e no exercício da cidadania princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico; e consideram educar para transformar romper com as práticas contrárias ao bem-estar-público, à equidade e a solidariedade, estando articulada necessariamente a mudanças éticas que se fazem pertinentes.

Compartilharmos de que a educação ambiental transformadora enfatiza:

a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Tem foco nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o lugar ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas: na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (LOUREIRO, 2004, p.81).

Para Tamaio (2007), a origem e a institucionalização no Brasil da educação ambiental têm influências marcantes das grandes conferências internacionais promovidas pela ONU, “se traduzindo em uma instância de disputa sobre os interesses hegemônicos do

capitalismo na sua relação de apropriação da natureza” e fortaleceram “a discussão no movimento ecológico pela ação das entidades e organizações da sociedade civil, no Estado brasileiro”. O autor ressalta que:

Nesse contexto, houve a penetração do tema em novos segmentos da sociedade e setores do Estado, ganhando espaços na agenda político-econômica atual. E, como a comunidade e as suas instituições representativas são instituições vivas, que fazem parte da conjuntura sociopolítica, a temática ambiental se inseriu nelas, refletindo-se nas práticas dos gestores e educadores, que desenvolveram suas atividades a partir de análises e referenciais teóricos os mais variados possíveis (TAMAIÓ, 2007, p.61).

Como registro importante de um processo de construção educacional de vertente transformadora da educação ambiental no Brasil, ressalta-se também sua ampliação, seja pela densidade de suas formulações, seja pelos resultados práticos obtidos, seja pelo debate promovido na esfera dos movimentos sociais e nas instâncias acadêmicas. Ou ainda, pela presença ativa de alguns de seus adeptos em posições politicamente estratégicas no Estado brasileiro, estabelecendo uma importante força contra-hegemônica ao caráter convencional da educação ambiental, especialmente a partir da compreensão da tríade natureza, sociedade e educação.

Nesse sentido compartilhamos, ainda, com Carvalho (2006) de que a educação ambiental, como prática reflexiva, tem e reconhece a oportunidade de problematizar diferentes interesses, forças sociais e endereçamentos organizados em torno das questões ambientais, tornando-se campo com projetos político-pedagógicos definidos. E ainda segundo Carvalho a educação ambiental:

...como prática reflexiva, abre aos sujeitos um campo de novas possibilidades de compreensão e autocompreensão da problemática ambiental. Dessa forma, não se trata de assumir uma postura interpretativa neutra, mas de entrar no jogo e disputar os sentidos do ambiental. Nesse caso, acreditamos que a contribuição da EA estaria no fortalecimento de uma ética que articulasse as sensibilidades ecológicas e os valores emancipadores, contribuindo para a construção de uma cidadania ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2006, p 36).

Tozoni-Reis (2005) ressalta ainda a importância do pensar sobre as configurações internas processuais em educação ambiental ao afirmar que “a educação ambiental é educação, por outro lado ela tem especificidades e nesse sentido identificar princípios teórico-metodológicos dos processos educativos ambientais nos ajuda a pensar suas necessidades investigativas”. A autora também afirma que “a educação ambiental, para ser educação crítica, transformadora e emancipatória, tem que ser um processo coletivo, dinâmico,

complexo e contínuo de conscientização e participação social que articule também a dimensão teoria e prática, além de ser um processo necessariamente interdisciplinar (p.271).

Esta mesma autora discute, em relação a importância da configuração do processo teórico prático da educação ambiental, que uma das possibilidades é a “metodologia da pesquisa-ação-participativa¹⁰, que vem se consolidando como uma metodologia adequada à consecução dos objetivos científicos e sociais da pesquisa em educação ambiental” (p.271).

Metodologia esta que nos embasa e anima pelos caminhos teórico-práticos escolhidos neste trabalho em busca de gestos de autonomia compartilhada onde sujeitos se desvendam e desvelam realidades e perspectivas, retirando o véu que oculta fatos sociais. Momento onde se dá a abertura das possibilidades e perspectivas de conhecimento e ação no mundo.

2.4. Educação ambiental sim, e para sociedades sustentáveis

A seguir procuramos apresentar e debater alguns aspectos relacionados ao caráter político-pedagógico, à trajetória e ao estado da arte da educação ambiental. Aqui estamos considerando a vertente de educação ambiental de caráter crítico e emancipatório enquanto uma ocorrência contemporânea na busca de sociedades que se afastem das injustiças e degradações socioambientais.

A educação ambiental torna-se referência em evidência global especialmente no contexto da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992, conhecida como Rio 92 ou Eco 92, como resgata Viezzer (2004). Esse evento reuniu 175 países e 180 chefes de Estado de todo o mundo, sendo considerado o maior encontro com fins pacíficos de toda a humanidade até hoje, daí inclusive o título de “Cúpula da Terra”. Representou um momento de rearticulação de forças e regras para orientar o mundo na adoção de um novo modelo de “apropriação” e “gestão” de recursos naturais, tendo como linha ideológica a implantação do “Desenvolvimento Sustentável”, demonstrado em documentos resultantes do encontro oficial, em especial como a Convenção sobre a Conservação da Biodiversidade e a Agenda 21 (VIEZZER, 2004).

No entanto, foi no “Fórum Internacional de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais”, evento paralelo à ECO 92, que a movimentação social de

¹⁰ A metodologia participativa desta pesquisa científica é detalhada no capítulo 3.

“sujeitos históricos que representavam em grande parte os movimentos de crítica ao modelo predatório do capital” trouxe a tona o debate em torno de posicionamentos político-sociais da educação ambiental (TAMAIIO, 2007, p.55).

Conhecido como “Fórum Global”, este evento constituiu-se em um espaço aberto, democrático, compartilhado, de diálogo no conflito e na ação carregado de “prenúncio de sucesso futuro na construção de um forte movimento mundial de ONGs, movimentos sociais e organizações similares empenhadas na criação e no desenvolvimento de novos padrões de equidade, participação e desenvolvimento sustentável para o planeta” (VIEZZER, 2004).

É no contexto do Fórum Global que é gerado um dos mais significativos documentos internacionais norteadores da educação ambiental, o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global" (Tratado de EASSRG). Segundo Diniz (in VIEZZER, 2004, p.30), “este tratado é o resultado de uma construção social, que reúne para além de aportes técnicos, propostas e princípios, experiências socioculturais, convicções acumuladas por movimentos sociais, compromissos de educadores e educadoras e líderes na vivência com diferentes comunidades”.

Mesmo reconhecendo, a importância das discussões e documentos efetivados na Eco 92, é preciso enfatizar que a educação ambiental teve maior destaque pelo “Fórum Global”, onde cerca de 10 mil representantes de Organizações não-governamentais (ONGs) dos mais variados países e áreas de atuação elaboraram 32 tratados, apresentados também na Conferência Oficial, onde um deles é dedicado a Educação ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (CARVALHO, 2006, p. 62).

Um marco que abre uma nova etapa no campo das relações entre sociedade e meio ambiente por meio da educação ambiental. Um processo de construção iniciado em décadas anteriores, onde diversos atores sociais começam a se movimentar em torno da questão ambiental, com diferentes enfoques e entendimentos.

A preocupação ambiental iniciou ecológica, penetrou na comunidade acadêmica nos anos 50, passou aos atores sociais na década de 60, com o surgimento de Organizações Não-governamentais, chegou ao sistema político nos anos 70, e atingiu os atores vinculados ao sistema econômico nos anos 80, se estendendo ao setor religioso na última década do século XX. (GONÇALVES, SOARES E CORTEZ, 2007, p. 183).

Num cenário de preocupação sobre a convivência entre o ser humano e a Terra, encontros históricos e diversos geraram documentos de alertas, alianças e parcerias, como o

Clube de Roma (1968), Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Programa Mundial de Educação Ambiental (1975), Tbilisi, (1977), o Relatório Brundtland (1987), dentre outros.

De um modo geral, segundo Lima, (1999), documentos oficiais elaborados antes do “Tratado de EASSRG” são:

... referências neutras, utilizadas com relativa acritica por parte de agentes sociais envolvidos com a questão ambiental, e este documento, “produzido pelas Organizações Não-governamentais, enquanto representantes da sociedade civil organizada, apresenta um discurso mais avançado e independente e, tem sido usado como uma das principais referências ético-políticas e teóricas pelos estudiosos em questão (LIMA, 1999, p.5).

É a articulação de ONGs e movimentos sociais para o Fórum Global durante a Rio 92, coloca a educação ambiental como eixo norteador e articulador de enfrentamentos e posicionamentos socioambientais, paralelamente ao que poderia ocorrer em relação ao tema na Conferência Oficial (VIEZZER, 2004).

Tamaio (2007) resgata esse tratado como um marco de posições político-pedagógicas:

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que, como documento da sociedade civil, representada pelas entidades ambientalistas, declarava que a educação é um direito de todos e convidava as populações e os governos a assumirem suas responsabilidades individuais e coletivas, e a cuidar do ambiente local, nacional e global. Destacava que a educação ambiental não é neutra e que tem o principal objetivo de contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas ou socialmente justas e ecologicamente equilibradas. O documento também afirmava a necessidade de uma EA que propiciasse uma consciência que respeitasse todas as formas de vida, não só a humana. Afirmava que a EA é ideológica, holística e reafirmava que a interdisciplinaridade é de fundamental importância para que a EA contribua para a emergência de um pensamento crítico e inovador visando à construção de sociedades sustentáveis (TAMAI, 2007, p. 56).

O Fórum Global culminou, com a construção de 36 planos de ação, aprovados em plenária num consenso jamais alcançado pela sociedade civil e abertos a um amplo e contínuo processo de apreciação pública, denominados de tratados, reunidos em quatro grupos principais: tratados de cooperação, tratados econômicos, tratados sobre o meio ambiente, tratados sobre os movimentos sociais e em especial o “Tratado de EASSRG” que é um documento que traz na sua essência o reconhecimento da necessidade da ação coletiva como condição de eficácia nas intervenções globais, elaborado como um Tratado com “condições de ser o elo entre todos os demais” (VIEZZER, 2004, p. 2).

A construção do “Tratado de EASSRG” durante o Fórum Global foi permeada pelo debate crítico, reflexivo, aberto, uma grande mesa de negociação, ponto por ponto. Marcos Sorrentino comenta: *“um pacto de Educação Ambiental não é consenso, ao contrário do que alguns educadores atribuem. É diálogo no conflito, é saber chegar onde é possível chegar com aquele grupo naquela hora”* (SORRENTINO apud VIEZZER, 2004, p. 5)

O “Tratado de EASSRG”, como um documento global, efetiva a educação ambiental como espaço dialógico entre diversos e difusos saberes educacionais e ambientalistas, aprimorando a capacidade de fazer educação ambiental, enquanto pessoa, grupo, coletivo, perpassada pela capacidade de dialogar na diversidade e construção coletiva de perspectiva de educação ambiental para cada canto do planeta.

Para Viezzer (2004) em termos de documentos internacionais, o “Tratado de EASSRG” sintetiza:

a convergência das sínteses, que educadores e educadoras nas últimas décadas batalharam para que acontecesse. Educadores e educadoras atuando em diversas perspectivas, muitas vezes sócio-política, outras conservacionistas, outros numa perspectiva ética de valores, sendo que as mais diversas concepções acrescentam contribuições a este tratado (VIEZZER, 2004, p. 4).

Para Tamaio (2007, p.88) é importante destacar que “esse tratado de EA reconhece a pluralidade, a complexidade e o papel político da EA ao afirmar que ela não é neutra, mas ideológica. É um ato político”.

Considerando a forma de construção ampla, participativa, difusa e dialógica deste documento e as diretrizes e princípios eminentemente político-educacionais contidos no mesmo registramos nosso entendimento, de que a convergência das sínteses entre diversas concepções de educação ambiental, trazida em citação anterior de Viezzer (2004), está posta como um processo capaz de proporcionar superação no sentido de incorporar e ir além, sem perder de vista o caráter de transformação social.

Neste documento, como um dos seus resultados esperados vemos o fortalecimento do caráter ético-político e pedagógico da educação ambiental e o avançar em ações que constituam trajetórias que promovam e assegurem que sociedades, nas suas diversas comunidades, consigam viver de maneira sustentável.

O Tratado pode ser visto como uma construção social de um conceito de educação orientada para sociedades sustentáveis a partir de olhares educativos de todos os continentes, o que complementa Marta Benevides: o processo de desenvolvimento do Tratado serviu-me para desenvolver o conceito de sustentabilidade como forma de educação sobre a consciência da cidadania planetária e da governabilidade global, na manifestação da paz sustentável como base de justiça social e saúde do

planeta e a forma de *Ser Futuro Aqui e Agora*, com capacidade de levar respeitosamente em consideração os processos naturais e criar sociedades fundamentadas no cultivo da comunidade (DINIZ, BENEVIDES, apud VIEZZER, 2004, p. 4).

Ressaltamos como importante contribuição do “Tratado de EASSRG” a explicitação do conflito entre sustentabilidade e o modelo de desenvolvimento capitalista, ao apresentar em contraposição ao *desenvolvimento sustentável* o conceito de *sociedade sustentável*. Pontos que resultaram de amplo debate e que expressam posicionamentos político-sociais.

No tratado está assumida a busca por sociedades sustentáveis, claramente traduzida em todo o documento, indicando a construção de trajetórias de luta por justiça social e ambiental a serem percorridas na construção de uma nova sociedade, constituída e constituindo *sociedades sustentáveis*.

Compartilhamos com Carvalho (1991) que um modelo de educação ambiental, alicerçado no princípio de *desenvolvimento sustentável*, aponta seus limites dentro de uma concepção liberal, calcados na perspectiva de valores da sociedade industrial, em especial no discurso oficial, produzido pelas instituições governamentais nacionais e internacionais, com interesse de conciliar a preservação ambiental com o desenvolvimento industrial, dentro do modelo capitalista. Ressaltamos, portanto, que o conceito de *sociedades sustentáveis* é neste trabalho entendido não como sinônimo de desenvolvimento sustentável, tendo como embasamento Tamaio (2007) ao ressaltar que:

O conceito de desenvolvimento sustentável é hegemônico, historicamente constituído e institucionalizado pelas forças de mercado, com ênfase no aspecto econômico e tecnológico. É direcionado e capitalizado no sentido de buscar a legitimidade de uma nova proposta de apropriação da natureza, dentro dos marcos da expansão do capitalismo. Por outro lado, a concepção de sustentabilidade permite vislumbrar a idéia de desenvolvimento por uma perspectiva contra-hegemônica, historicamente fundamentada no esforço da construção de uma nova sociedade emancipada. É uma idéia plural, com ênfase no aspecto social e político, e assim se relaciona com as possibilidades de mudanças do sistema hegemônico (TAMAIIO, 2007, p.83).

E, ainda, diante do fato trazido por Tamaio (2007), da palavra sustentabilidade ocupar o lugar de “palavra mágica da ordem do dia” e, portanto campo de “antagonismos”, compartilhamos com o autor Layrargues (1997) ao assinalar que “a concepção de desenvolvimento sustentável apregoada e institucionalizada não contribui para gerar ruídos e brechas no atual modelo hegemônico” (p.86 e 135).

Tamaio (2007, p.83) defende fundamentado em Ruscheinsky (2004) que uma das questões chave da sustentabilidade, diz respeito à tensão entre crise ambiental e mudança

social e que uma reflexão conceitual sobre sustentabilidade, “obriga-nos a um redimensionamento das instituições, dos Estados nacionais, no sentido da centralização ou descentralização das decisões quanto ao que diz respeito à popularização do processo de formulação de políticas públicas”, bem como a uma “busca de práticas sociais na direção de caminhos alternativos para o enfrentamento do desafio da problemática ambiental” que visem:

Alterar radicalmente o estilo moderno e ocidental de consumo que se contrapõe à autonomia dos sujeitos sociais, [...] o início do debate sobre a interrogação também da subjetividade: que sujeito sou e como ele se realiza no relacionamento com o outro? E ainda: em que mundo desejo viver? O delineamento deste conflito poderia [levar] à autoproclamação, a reverter a exaltação das diferenças e à livre escolha do tempo de trabalho e de prazer, bem como reverter a educação para a solidariedade (RUSCHEINSKY, 2004, apud TAMAIO, 2007, p. 83).

Os princípios do Tratado de EASSRG tem inspirado diversas iniciativas seja no âmbito institucional das políticas públicas como referência para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), seja no âmbito da sociedade articulada.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei Federal 9.795/99, instituiu a Diretoria de Educação ambiental¹¹ (DEA/MMA) e a Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) como responsáveis pelo Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA), com a atribuição legal de formular e implementar políticas de educação ambiental em âmbito federal, nos marcos legais da PNEA, e em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), cujo próprio documento menciona que “os princípios, diretrizes e missão que o orientam estão sintonizados com o Tratado” (BRASIL, 2005b, p. 15).

O ProNEA possui a intenção de promover a educação ambiental como um exercício emancipatório e representa um importante “referencial teórico-metodológico que interpreta a educação ambiental como um ato político de leitura dos problemas socioambientais e contribui para a emergência de novos espaços e fóruns que problematizem a gestão ambiental em seus territórios, na perspectiva de fortalecer ou contribuir para ações contra-hegemônicas” (TAMAIO, 2007, p.89).

O autor completa que o sistema de políticas públicas em educação ambiental, no âmbito federal, partindo da intencionalidade exposta, tem como eixo articulador de suas diretrizes programas e ações, o enraizamento da educação ambiental e que nesta diretriz as ações do DEA

¹¹ Atualmente Departamento de Educação Ambiental (DEA)

na gestão do atual governo federal, se desenvolvem articuladas e fortalecidas em “instâncias e fóruns representativos da sociedade, tais como o Órgão Gestor da PNEA, as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação ambiental, mais conhecidas como CIEAs, as Redes de Educação ambiental, os Fóruns de ONGs e os campos da formação e da comunicação ambientalista, e, ainda essa política se implementou na DEA por meio de “ um conjunto de programas e projetos” (TAMAIIO, 2007, p. 85).

Em relação ao conjunto de programas, projetos e estratégias de ação do DEA¹², ressaltamos a implementação e implantação do Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA), que consiste na potencialização de processos de formação de educadores(as) ambientais, por meio de articulações das instituições que atuam com atividades ambientais de caráter político-pedagógico de incentivo a processos educativos que contemplem a compreensão cognitiva e afetiva da complexidade ambiental, contextualizada na dinâmica socioeconômica, cultural e política brasileira e mundial. Possibilitando a transformação ética da ação individual e coletiva, fortalecendo instituições para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora e estimulando a ação de atores e grupos sociais, num processo de formação coletiva contínuo.

A concepção de educação ambiental no ProFEA “é almejar a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, potencializando o papel da educação para as necessárias e inadiáveis “mudanças culturais e sociais de transição societária em direção à sustentabilidade” (BRASIL, 2005c, p.2).

Este documento, o ProFEA, propõe uma ação de formação dinâmica, articulada e interdependente. E que possui como proposta metodológica a constituição de grupos de “pessoas que aprendem participando” ou “pesquisa-ação-participante (PAP). Sendo a PAP definida como uma “metodologia central proposta para o planejamento, implementação e avaliação dos projetos de formação. Referindo-se ao procedimento de pesquisar, partilhar, construir visões, percepções, relações sobre questões relevantes do território em conjunto com os vários atores sociais, buscando solução para tais questões (BRASIL, 2005d, p.31).

Tamaio (2007), ressalta o processo formativo compreendido no ProFEA como “uma ação múltipla e complexa, com forte viés de reconhecimento e fortalecimento dos saberes e das experiências existentes, “com a proposta de gerar processos de aproximação entre Estado, políticas públicas de educação ambiental, assim como a prática social da educação popular, tendo como uma estratégia de formação de educadores(as) ambientais, a constituição de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

¹² Ver programas e ações no “Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de EA.” (Brasil, 2006b)

No documento Brasil (2005) o coletivo educador é definido como:

um conjunto de representantes de instituições que atuam em processos formativos e que se aproximam no sentido de possibilitar uma formação permanente, participativa, continuada e voltada à totalidade de habitantes de um determinado território. Um coletivo Educador deve constituir-se como um grupo que compartilha observações, visões e interpretações de sua realidade, da mesma forma que planeja, implementa e avalia processos de formação de educadores ambientais em consonância com os princípios do Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais da DEA/MMA. (BRASIL, 2005b, p.21).

Para Spazziani e Corrêa-Biasoli (2007) os tempos atuais, entendidos como caminhos que se bifurcam ou se separam em diferentes momentos e espaços, nos impingem a necessidade de pensar sobre o significado ou re-significado de coletivo educador. “Ou seja, pensá-lo como um grupo de pessoas que, de forma deliberada e intencionalmente articuladas, propõem-se à atuação educadora coletiva e conjuntamente, apoiadas e apoiando as dimensões subjetivas e objetivas para a formação de outras redes de pessoas, num processo em cadeia atingindo um território, formando uma teia de interação socioambiental” (p.89).

As autoras trazem ainda a importância dessa rede, como um espaço onde se encontram pessoas, subjetividades, informações, conhecimentos e saberes que guardam singularidades na sua relação ambiental impulsionando o indivíduo na busca do sujeito social.

O Coletivo Educador, que anima Ferraro Júnior e Sorrentino (2005), é a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território, constituindo-se em espaço animador de processos compartilhados¹³ em duas dimensões. Uma dimensão subjetiva, a dimensão do belo. Buscada como um “pouco de utopia agora e aqui!”

Os que sonhamos um mundo em que as relações humanas e sociais não se resumam ao funcionalismo, ao utilitarismo, ao monetário, não resistiríamos se não pudéssemos viver isso já, no encontro com aqueles companheiros e companheiras que fazem sentir que partilhamos buscas que transcendem a nós mesmos, nosso tempo biológico, aqueles que ao final de uma conversa nos fazem ficar pensando, encontrando o “Outro” (vivendo a Alteridade enquanto um encontro humanizador) e pensando “que bom”, é o próprio destino buscado acontecendo aqui e agora. Esta é uma dimensão de transcendência que remete à reflexão sobre o Coletivo Educador e aos conceitos de Comunidade de Vida, ao espaço do Encontro, da Alteridade, da Potência de Ação (FERRARO JÚNIOR, SORRENTINO, 2005, p.59/60).

¹³ Ferraro Júnior e Sorrentino (2005, p.59) indicam caminhos compartilhados por um Coletivo Educador Ambiental, que deve se constituir como uma Comunidade Aprendente (Brandão, 2005, p.83), um grupo de Pesquisa-Ação-Participante (Viezzler, 2005, 277), um lugar momento para os bons encontros, no sentido Espinosano dos encontros que ampliam nossa Potência de Ação (Santos, Costa-Pinto, 2005, p. 297), dentre outros processos que foram reunidos pela DEA-MMA no livro Encontros e Caminhos, 2005.

E uma dimensão objetiva, a dimensão do útil, que se refere ao Coletivo Educador como “um grupo de profissionais que se aproximam para superar lacunas e dificuldades e potencializar qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados e continuados” (p. 60).

Um Coletivo de Educadores Ambientais que pesquisa seu contexto no sentido de valorizar as diferentes práticas sociais existentes, para desenvolver uma capacidade de efetivo diálogo de saberes, pesquisa para conhecer as redes sociais, os fluxos de comunicação e, principalmente, pesquisa “com” e não apenas “sobre” ou “para” seus públicos (FERRARO JÚNIOR, SORRENTINO, 2005, P.60).

Particularmente no estado de São Paulo, desde 2005 a constituição de Coletivos Educadores¹⁴ está ancorada numa grande rede de instituições de ensino e pesquisa em parceria com ONGs de diretriz na educação popular e educação ambiental.

Passados quase dezessete anos da construção e implementação do “Tratado de EASSRG”, acreditamos ser importante aproveitar este espaço coletivo de trabalho, retomando construções que são realizadas e que reafirmam algumas posições explicitadas no Tratado em discussão, bem como ressaltam alguns pontos a serem fortalecidos.

No início de 2006 um encontro de articulação na perspectiva ibero-americana para o enraizamento da educação ambiental, promovido por meio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental teve como meta proporcionar um espaço de encontro, debate e proposições entre comunidades de educadores e educadoras ambientais. O V Congresso Ibero-Americano de Educação ambiental, realizado em abril em Joinville-SC, constitui-se em um momento de grande participação em torno do debate sobre diretrizes da educação ambiental, particularmente na dimensão socioambiental.

À época da organização do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental completava-se quase quinze anos de trabalho na educação ambiental sob a perspectiva do Tratado. No texto “O Futuro é hoje” (2006), integrante do documento oficial sobre a

¹⁴ Dentre os diversos coletivos que formam uma rede de educação ambiental popular, alguns se movimentam desde meados de 2005 e 2006, numa trajetória onde vão se aproximando outros grupos que constituem e se constituem em coletivos educadores, como o Coletivo Educador de São Carlos e região (CESCAR) tendo como instituição âncora a Universidade Federal de São Carlos, tendo a orientação da Prof^ª Haydeé Torres; o Coletivo Educador de Campinas (COEDUCA), ancorado pela UNICAMP, sob a orientação do Prof. Sandro Tonso; o Coletivo Educador da grande São Paulo, sendo a Universidade de São Paulo (USP), campus SP a instituição âncora, sob orientação da Prof. Eda Tassara. O Coletivo Educador de Penápolis. O coletivo de Ribeirão Preto (Ipê Roxo), ancorado atualmente na USP-Campus Ribeirão Preto, articulado pela Agência USP de Inovações – Programa USP Recicla; o Coletivo Educador de Botucatu (Cuesta), ancorado na UNESP, com orientação das Prof^ª Maria de Lourdes Spazziani e Marília Tozzoni-Reis.

programação do evento destacamos o convite feito à reflexão da realidade socioambiental mundial:

Diante de um cenário mundial delicado, tanto no que se refere ao uso dos recursos naturais, quanto à relação entre os seres humanos, acreditamos que os caminhos capazes de oferecer resultados às angústias do momento voltam-se para a compreensão da questão ambiental em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. Aí está o grande desafio que acompanha a urgência da temática ambientalista desde o século passado, que é o de reconhecer e operar a unidade entre melhoria da qualidade de vida de todos e proteção ambiental, síntese poderosa do amálgama de significados inerentes ao objetivo de se construírem-se sociedades sustentáveis. (...) A sustentabilidade é uma, com múltiplas expressões. “Daí decorre que uma análise de sustentabilidades deve ser necessariamente estratégica e integrada e, nesse sentido, a educação ambiental é não apenas um instrumento necessário, mas sim, poderoso (O FUTURO É HOJE, 2006, p.2).

No desenrolar desse congresso, educadoras e educadores articulam-se e elegem como orientação para o enraizamento da educação ambiental, revisitar, rever e reafirmar o “Tratado de EASSRG”, propondo trajetórias e trilhas pela educação ambiental dando continuidade ao

processo de construção envolvendo centenas de educadores e educadoras, pautado na idéia de que cada pessoa, grupo ou coletivo é responsável por sua constante formação, uma vez que é conhecedor de suas dificuldades e potencialidades, sendo assim capaz de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, intervir e avaliar a sua ação, ao nosso ver, caminhar no sentido de transformar o futuro em presente (O FUTURO É HOJE, 2006, p.3).

Ainda no processo de revisita ao Tratado de EASSRG consideramos contribuições referendadas a promoção desempenhada da educação ambiental na dinâmica comunitária e a atuação crescente dos movimentos sociais em relação ao meio ambiente. Especialmente as discussões e espaços conquistados com metodologias participativas e dialógicas dos processos deflagrados junto a comunidades pela educação ambiental crítica e emancipatória preconizada no Tratado.

Dentre alguns pontos, dos quais compartilhamos com as modificações sugeridas por diversos educadores e educadoras que se debruçaram sobre o trabalho de revisitar, rever e reafirmar o Tratado de EASSRG, indicamos a necessidade de explicitação deste documento pelas diversas iniciativas baseadas na interação presencial, coletiva e participativa em educação ambiental que utilizam os princípios contidos no mesmo.

Compartilhamos também da necessidade de ampliação de programas mediados pela educação ambiental, no âmbito do Tratado, que priorizem ações direcionadas à juventude, aos gestores públicos e tomadores de decisão e os grupos sociais mais vulneráveis como

comunidades situadas em áreas de risco e vivendo em situação de pobreza extrema nos meios rurais e urbanos, como catadores de papel, comunidades indígenas e tradicionais, bem como integrantes de cooperativas, movimentos de economia solidária, entre outros; instituições de ensino, pesquisa, bem como professores das redes pública e privada.

Na direção acima indicada compartilhamos de que na busca de caminhos e trajetórias, travados no campo da educação ambiental crítica e emancipatória, para soluções, avanços e superações de questões de injustiça socioambiental é importante que despontem novos atores neste cenário de luta socioambiental. Grupos e movimentos de populações tradicionais e de diversas etnias que na busca de expressão própria, sob o enfoque socioambiental, galguem cada vez mais espaços, travando novos desafios teóricos, metodológicos e práticos para a educação ambiental neste cenário de contemporaneidade marcado profundamente pelo fenômeno da globalização, suas conseqüências inexoráveis e reações num movimento sem perder de vista a transformação social e conseqüente enfrentamento ao acirramento da crise ambiental em intersecção direta com o aumento da intolerância, da violência e da exclusão social. “Um mundo que convive com fundamentalismos de diversos tipos. Em movimento inverso a esses fenômenos, fortalecer também à revalorização do local e da força das comunidades na resolução de seus problemas” (O FUTURO É HOJE, 2006, p.14).

2.5. O sujeito socioambiental

Ao refletirmos sobre a constituição do sujeito, embasados na psicologia histórico-cultural vigotskiana, acreditamos ter caminhado na direção que indica a constituição da subjetividade do sujeito emergente da relação social entre a gênese da natureza humana e os modos de construção do conhecimento. Um campo segundo Spazziani (2004) onde a interpretação que damos ao mundo se dá a partir de experiências propiciadas pela interação com seu meio físico e cultural, sempre mediado pelo outro.

A subjetividade, portanto coloca o indivíduo numa relação indivisível com a sociedade, num movimento de alternância subjetiva e coletiva, em constante interação com as práticas exercidas ou possibilitadas no contexto de vida concreta. Dessa movimentação, para Spazziani (2004), a compreensão sobre a formação da identidade “tem gênese cultural e histórica, e torna intrínseco e inescapável o entendimento de que o desenvolvimento individual está inserido no âmbito das relações e práticas sociais” (p.3).

Partindo também do sentido socioambiental adotado nesta pesquisa, que entende meio ambiente como campo de interações físicas e biológicas, culturais e sociais, processos vitais que se modificam dinâmica e mutuamente, acreditamos que a dimensão socioambiental ao enfatizar as inter-relações entre o social e o ambiental, torna-se um espaço constituído e que constitui um sujeito social.

Nesta direção temos que as relações estabelecidas numa dimensão socioambiental contribuem para um modo de ser, pensar, sentir e agir, significando indícios da constituição de um sujeito nesta dimensão, o sujeito socioambiental.

E, ainda, indicamos como forte intermediador na relação de constituinte e constituição de um sujeito na dimensão socioambiental, a educação ambiental. Uma educação ambiental enquanto prática social de intencionalidade e capacidade de integrar múltiplos aspectos contemporâneos, “contribuindo para o reconhecimento do conjunto das inter-relações e das múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos” (TAMAIIO, 2007, p. 88).

Um espaço constituído e que constitui um sujeito social com *modo-de-ser*, de pensar, sentir e agir de sentido socioambiental, um sujeito socioambiental.

Boff (2001) celebra e refere-se a um *modo-de-ser* não como um novo ser, e sim como uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. Daí entendermos o sujeito socioambiental como um sujeito que se estrutura e dá-se a conhecer não como um novo sujeito, mas sim, um sujeito que constitui suas relações e constitui relações de sentido socioambiental.

Muitos são os estudos que têm se dedicado a reflexão da questão da constituição social na educação ambiental. Carvalho (2002, 2006) vem construindo campo conceitual importante de reflexão sobre a formação e constituição do sujeito mediada pela educação ambiental. A autora ressalta que é intensa a motivação de levantamentos e estudos com olhar direcionado para os sujeitos de ação ambiental.

Esta é uma pergunta que tem motivado levantamentos (Sema, 1987; WWF/Mater Natura, 1996) e estudos visando identificar quem são, quantos são, onde estão e como se organizam os sujeitos da ação ambiental. Quantos aos estudos, há os que se detiveram mais sobre o perfil dos movimentos e organizações ecológicas (Viola, 1987 e 1992, Landim, 1998; Antuniasi, 1988), e aqueles que, com base em entrevistas e grupos focais, buscam um perfil dos ecologistas (Crespo, 1992 e 1998; Herculano, 1996; Reigota, 1999). Esses estudos buscam entender o campo ambiental e o sujeitos que aí se movem, focalizando tanto a dimensão instituída dos movimentos e organizações como a ação instituinte dos seus agentes (CARVALHO, 2002, p.72).

A autora que em seus estudos identifica sujeitos que se movimentam pelo campo experiencial da educação ambiental sem a pretensão de cobrir este vasto campo, ao debruçar-se sobre trajetórias e narrativas da educação ambiental no Brasil, traz o tornar-se educador ambiental sob o olhar atento e contextualizado da interação desses sujeitos num “cenário contemporâneo de exigência de profundas transformações ocorridas na sociedade moderna” (HERMAN, apud CARVALHO, 2002, p.11).

Abrindo desta forma um caminho, como ela mesma chama de “invenção ecológica”, imbricado entre o percurso pessoal e profissional de sujeitos protagonistas de um acontecer em educação ambiental enquanto avanço na ampliação do saber e concretização da busca empreendida por ideais políticos de liberdade, num contexto onde a “opção pelo ambiental buscou o nexos com o termo mais abrangente e inclusivo para identificação do campo como universo que engloba um alto grau de diversidade e diferenciação interna” (CARVALHO, 2002, p.17).

Neste caminho, por trilhas interpretativas de trajetórias de educadores ambientais a autora investiga e instiga, ouve, dialoga, narra e ajuda na configuração de um “ethos” de núcleo forte, validado pelo ecologismo contracultural, onde o campo ambiental é distinto, é inscrito numa história social e cultural, no qual “pode-se pensar as trajetórias e o horizonte histórico construindo e construídos por uma *identidade narrativa* (Ricoeur, 1997) ambiental, jogo a partir do qual se torna possível falar de um campo ambiental e seu correlato, o sujeito ecológico” (CARVALHO, 2002, p.71).

Como se pode ver a partir desses estudos-testemunhos das visões que se constroem no campo, um espectro de atributos e valores aponta para as múltiplas faces do *sujeito ecológico*. Um sujeito que pode ser visto em sua versão grandiosa como um sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão *new age* é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão *ortodoxa*, na qual é suposto aderir a um conjunto de *crenças básicas*, uma espécie de cartilha - ou ortodoxia - epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la (CARVALHO, 2002, p.74).

O sujeito ecológico de acordo com a autora está, portanto para ser compreendido como “um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária (p.72).

Um sujeito de ação educativa por meio da educação ambiental, e que ao se mover neste campo ambiental revela um dos seus traços distintivos, identificados pela autora como a partilha em algum nível de um projeto político emancipatório e a busca de fomentá-lo em suas esferas de atuação, ao colocar que a “idéia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito que se vê como parte dessa mudança societária e a

compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal” (CARVALHO, 2002, p.211).

A autora dedica atenção especial à reflexão sistemática da imbricação entre o campo ambiental e trajetórias de vida de educadores ambientais formados no bojo do movimento ecológico ambientalista, tornando visível a historicidade que faz surgir o sujeito ecológico, uma vez que “os percursos pessoais e profissionais que ai se estabelecem atualizam possibilidades e reeditam as tensões abertas pelo contexto histórico e vivencial em que esse grupo está imerso” (CARVALHO, 2002, p. 29).

Concluindo que assim, os percursos pessoais e profissionais concorrem para formação da experiência de um sujeito social que traz em si as marcas de seu tempo e de suas inserções, e desta forma, a autora tem as trajetórias de vida e de profissionalização como espaços privilegiados para compreender a educação e o educador ambiental.

Carvalho (2006) ressalta a educação ambiental como parte do movimento ecológico e emergindo como “herdeira direta do debate ecológico e entre as alternativas que visam novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” (p.51).

O desejo de mudança e sua força utópica seguem vigentes, atraindo muito das energias e inspirações dos que hoje se identificam com o ideário ecológico. Talvez isso se dê justamente porque nos tempos atuais não há o clima revolucionário de “acreditar poder mudar o mundo” das décadas de 60/70, as quais deram origem ao ecologismo. O clima social do fim do século XX e início do século XXI é outro. As utopias políticas não estão em alta no Ocidente, os grupos e as pessoas talvez não acreditem tanto em sua capacidade de mudar as coisas; temos mais medo do futuro. Possivelmente, há menos ousadia e mais resignação como sentimento geral na sociedade, neste momento de desenlace do “breve século XX”, como denominou o conhecido inglês Hobsbawm. Afinal, em um tempo de desesperança com os sistemas políticos e institucionais, a questão ambiental é, talvez, uma das esferas da vida social que hoje mais reúne esperanças e apostas na possibilidade de mudanças tanto em termos coletivos – sociais e até planetários – quanto em termos de estilo de vida e de transformações na vida pessoal.

Trazendo consigo forte potencial político e de formação, a educação ambiental, campo de circulação do sujeito ecológico, opera como importante mediadora na constituição social, e dessa maneira ao oferecer campos de constituição social, coletiva e subjetiva, mais profunda e em seu sentido mais radical, ao transpor conteúdos e informações pela geração de processos de formação, abre-se a novos modos de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios do tempo em que vivemos.

Acreditamos ser este, a educação ambiental emancipatória, campo de movimentação de plurais sujeitos, um lócus de emergência de um *modo-de-ser, sentir, pensar e agir* socioambiental, constituinte e constituído por um sujeito que chamamos de sujeito

socioambiental. Um sujeito que como campo de ação, evidenciamos especialmente os espaços coletivos, de sentido socioambiental e ação popular emancipatória.

Dentre os espaços coletivos plurais e diversos, de circulação de sujeitos sociais na busca de formação de sentido socioambiental, retomamos a educação ambiental desejada nos processos deflagrados pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, no processo de gestão empreendido desde 2003, particularmente pela concepção da proposta de Coletivos Educadores¹⁵, fruto de alguns fatores imbricados e relacionados à história da educação brasileira.

Reconhecemos os espaços e os processos de complexos diálogos articulados pela proposta de Coletivos Educadores enquanto campo aberto, fértil, potencializador da constituição e constituintes de sujeitos sociais na dimensão socioambiental, especialmente ao vislumbrar a

...mobilização e animação da base da população por meio da ação permanente de Educadores Ambientais Populares, sob a perspectiva popular... Refere-se à autonomia das populações sobre seu ambiente e sua vida, à justiça ambiental, à busca por melhor qualidade ambiental e de vida por parte de todos e para todos. A estratégia e o objetivo propostos na idéia de coletivos é a formação e articulação de grupos permanentes, junto à base da população, animados pelos educadores ambientais populares num processo de formação subjetivo e coletivo, atuando em todo o território, formando e animando junto aos mais diferentes grupos sociais (BRASIL, 2006b).

Notadamente de raiz na concepção libertária de educação emanada de Paulo Freire, da Educação Popular, das práticas educacionais dos movimentos sociais, e de outras(os) educadores(as) e teóricos(as) sociais e do ambientalismo de:

...fundamento político que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição de seu futuro e à construção da sua realidade. O desafio para esta educação passa pela emancipação de todos os sujeitos, dominados ou dominadores, explorados ou exploradores, relações em que ambos os lados têm suas subjetividades lesadas e não emancipadas ainda que se vivencie, na realidade, uma desigualdade objetiva e material (BRASIL, 2006b).

Ao referir à emergência de sujeitos sociais na dimensão socioambiental, o sujeito socioambiental, não colocamos como imposição um modo de ser ou ter, mas escolhas realizadas por meio de alianças, ações e reflexões, próximas do cotidiano, da transformação das e nas relações sociais com um outro, um outro sujeito, um outro o ambiente.

¹⁵ Ver documento Brasil (2006b) -ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais

Um sujeito que no encontro com o outro constitui e se constitui numa dimensão em que nossa realidade socioambiental requer para a construção da sustentabilidade da vida, seja aqui, seja acolá, seja por mim, por você, por elas e eles, delas e deles, tua, minha, enfim nossa.

3 - JUVENTUDES - ESTAR NO PAPEL

Vamos colocar um S de socioambiental no nome, pode ser GotSa, que combina com Vigotski, com russo, com marxismo, socialismo. Ou Gotsovisk. Ou cada um que chegar no grupo pode trazer uma letra para o nome...gotsovicovictisk (risos geral).

GEOVANI E GRUPO GOTA

A temática socioambiental vem ganhando espaço junto a grupos, movimentos e organizações sociais, mobilizando pessoas e mais pessoas. Diversas gerações, multiplicidade de pensamentos, de interesses e intencionalidades se articulam, se encontram e (des)encontram para a superação da crise socioambiental.

Sorrentino (2005) reflete que diante dessa multiplicidade de pensamentos e interesses, apenas pontos específicos se destacam como consensuais ou ao menos comungados pela maioria. A necessidade de incluir uma dimensão educativa nos encaminhamentos para a superação da crise ambiental é um desses pontos. Essa dimensão educativa, consenso entre diferentes e diferenças, neste trabalho, remete à constituição do sujeito social como:

destinada a se dar num grande encontro entre diferentes que se entrelaçam um no mundo do outro, sem perder a irredutível alteridade que é o que, afinal, sustenta tomarmos esta relação como um encontro significativo. O que se evidencia, na poesia e na vida, é que a natureza do humano inclui uma capacidade singular, que é a de instaurar sentidos no mundo, produzir afinidades e proximidades às vezes insuspeitadas, o que vale para nossa relação com o ambiente, a natureza e os outros (CARVALHO, 2005b, p.131).

Do ponto de vista de sua dimensão político-pedagógica a educação ambiental crítica “está voltada para a busca e exercício dos envolvidos em processos educativos para relacionarem as questões ambientais com o contexto social em que se situam, formando a consciência crítica da sociedade e das relações sociais”. E ainda busca o envolvimento dos diferentes “grupos sociais que compõem determinada instituição ou ambiente (escola, comunidade, unidade de conservação, sindicato, família, etc.)” (LOUREIRO, 2005, p.328-329).

Adotamos aqui o conceito de “papel social”, compartilhando com Oliveira (1999) a consideração das condições políticas, sociais e ideológicas nas relações de “papel”. E o

destaque à importância dessas condições no desenvolvimento humano, afastando-se do conceito de papel cristalizado como “arreio que a sociedade impõe aos indivíduos”. Acreditamos que este sentido dialoga com o conceito de papel social, também buscado por Oliveira (1995), na obra de Vigotski que o apresenta sob duas formas: como recurso de desenvolvimento mediador básico da relação sujeito-mundo, e como ação que é parte de uma totalidade dinâmica de relações sociais a qual será reconstruída (mentalmente) pelo sujeito.

Juventudes, pessoas, jovens sujeitos sociais, não estão pura e simplesmente à espera de sua realização pessoal, à mercê de construções sociais cristalizadas. Desejam, reivindicam e exigem o direito de participar ativamente da história a partir da sua produção e atuação em diálogos com diversos atores, em especial no bojo de movimentos sociais.

Mas por outro lado, com intensidade diversa qualquer reflexão sobre a constituição de jovens sujeitos deve levar em conta estruturas ou circuitos que estão postos como realidades de vida e as mazelas e construções sociais e culturais aí geradas e marcadas por intrínsecas e complexas desigualdades e diferenças sociais.

3.1. Juventude não, juventudes sim

Adolescência e juventude são conceitos muitas vezes utilizados para representar um mesmo processo, como se não implicassem aspectos distintos no ciclo de desenvolvimento vital humano e em delimitações culturais.

Segundo Oliveira (2007) o ser adolescente é uma construção cultural. Seu início no mundo contemporâneo está marcado biologicamente pela puberdade, um conjunto de alterações físicas e psicológicas, mas engendrado particularmente quando a escolarização obrigatória é instituída por definitivo pelo Estado e pela aceleração do crescimento da indústria, que necessita cada vez mais de profissionais especializados, treinados para diferentes funções nos mais variados setores da sociedade.

A sociedade estipula assim, uma moratória social, um período entre a infância e a idade adulta em que o menino e a menina ainda não possuem as responsabilidades da vida adulta, sejam sociais ou técnicas e também já não se encontra mais na infância. A adolescência, pois, a fim de que exista, dependerá necessariamente deste espaço concedido, em que o mundo adulto espera para que meninos e meninas preparem-se para adentrar no mundo da lei. Na infância, pois impera o faz de conta; na idade adulta, pelo contrário, o faz de conta não é mais possível. O período da adolescência é este espaço entre o faz de conta e a impossibilidade de fazer de conta: é um entre - lugar; não se é mais criança e não se é ainda um adulto (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Carrano (2007), fundamentado em Fabrinini e Melucci (1992), reconhece que o adolescente agrega um tipo diverso de incerteza que nasce da abertura da perspectiva temporal, da possibilidade socialmente disponível, da variabilidade dos cenários em que se situam as escolhas que se tem pela frente, enfatizando a existência de uma concordância social para outras fases da vida. Particularmente a adolescência é um período no qual prevalece a orientação para o futuro.

A temporalidade dos adolescentes se apresenta como um observatório privilegiado da maneira como as relações culturais organizam a experiência do tempo. Na sociedade contemporânea, de fato, ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas uma maneira prioritária de definição cultural. A vida social se diferencia em âmbitos de experiências múltiplas, cada uma das quais caracterizada por formas de relacionamento, linguagens e regras específicas. A complexidade e a diferenciação da vida social abrem imensas possibilidades naquilo que diz respeito à capacidade de ação individual. A experiência se apresenta menos como um dado e mais como uma realidade construída através de representações e relações menos como um fato e mais um fazer-se. É desta maneira que a adolescência pode prolongar-se para além dos limites de idade, tomando-se uma espécie de nômade no tempo, no espaço e na cultura. A maneira de se enfeitar, os gêneros musicais e o pertencimento ao grupo funcionam como linguagens provisórias e variáveis, através das quais os indivíduos se identificam e enviam sinais de reconhecimento frente ao exterior (FABRININI e MERLUCCI, 1992, apud CARRANO, p.3, 2000).

Ainda de acordo com Oliveira (2007), ser jovem, por sua vez, engloba a adolescência, mas não se encerra com ela. A definição de juventude é sempre arbitrária e sujeita a alterações por contingências históricas, sociais, políticas, culturais.

Fabrinini e Merlucci (1992) são citados por Carrano (2007), enfatizando a necessidade de se compreender a juventude não numa relação direta e estanque com a adolescência, e sim vista como um processo que não se esgota totalmente em determinada idade biológica. A puberdade, na adolescência termina, mas isto não significa que alguns traços culturais vividos se ausentam em idades futuras. A memória da adolescência se prolonga nas grandes etapas da existência como um eco vívido, continuamente despertado. Carrano (2000) ressalta ainda que a análise da adolescência deve se dar a partir do campo no qual não se fala apenas de adolescentes, mas dos “adolescentes-em-relação-com-os-adultos-e-vice-versa”. Caracterizando a adolescência não como um conceito associado à idade biológica, mas, fundamentalmente, por sua definição de estar em permanente relação com o outro, o outro sujeito social adulto.

Carrano e Sposito (2003) ressaltam que são amplos os caminhos a percorrer na discussão sobre juventude, embora na contemporaneidade, freqüentemente a juventude seja definida por categorizações ligadas à faixa etária em relação à adolescência.

A sociologia e a antropologia social brasileiras, por definição, apresentam a juventude como período que vai dos 15 aos 24 anos. Dessa forma, o jovem pode ser um jovem adolescente ou um jovem que já saiu da adolescência, dependendo da presença ou não simbólica de fatos sociais e culturais, como o trabalho e o casamento, que caracterizam a permanência neste período, ou afastamento do jovem do processo de adolescência. Leon (2006) ressalta que a categoria etária por si só não é suficiente para a análise do adolescente e do juvenil, embora necessária sob o aspecto sociodemográfico, mas desde que não seja utilizada na direção de homogeneizar conjuntos de sujeitos.

Segundo a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), considera-se juventude a população entre 15 e 29 anos. A Organização para o Trabalho (OIT), por exemplo, vê a adolescência como o período dos 15 aos 18 anos, e a juventude, como o dos 19 aos 24 anos. Organizações Internacionais da Juventude ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU) caracterizam a juventude como uma fase de transição, dos 15 aos 24 anos. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), e para a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a juventude dá-se de 15 a 24 anos, sendo que o intervalo dos 15 aos 19 é compreendido como adolescência.

Paulo Carrano (2000) discute que a maneira mais simples de aceitação para uma sociedade definir um sujeito, é estabelecer critérios para situá-lo numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social etário ao qual pertence. Assim se dá em relação à juventude.

Embora este critério seja utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição legal do trabalho profissional, na idade mínima para responsabilização penal e na classificação de programas televisivos dentre outros, as idades não possuem um caráter universal, e ainda mesmo que o princípio etário seja utilizado na definição de um momento no ciclo vital dos sujeitos, a própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas onde “os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades (CARRANO, 2000, p2).

Esse autor traz a baila, a reflexão sobre marcas que estigmatizam e categorizam freqüentemente a juventude.

É bastante comum que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social de jovialidade particularmente nas idades definidas ou correspondentes a “adolescência” (CARRANO, 2007, p. 1).

Essa idéia avança ao trazer o debate para um campo onde se considera mais adequado concluir que a juventude deve ser compreendida como dotada de complexidade variável, distinguindo-se por suas muitas maneiras de existir, em diferentes tempos e espaços sociais, muito diferentes do que quando a juventude é apresentada como uma categoria social que pode ser dotada de homogeneidade.

As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade. Toda tentativa investigativa que transforma os jovens numa ponte, sem maior identidade, entre a infância e a idade adulta, um lugar não-lugar sociológico de transição afasta sensivelmente o jovem daquilo que este experimenta como sua verdadeira identidade. Identidade esta que não se constitui isoladamente, mas que refaz os seus sentidos nos diversos relacionamentos que se estabelecem com os adultos e os conjuntos de ações das redes culturais da juventude (CARRANO, 2000, p.1).

Carrano e Sposito (2003) ressaltam que é recorrente a importância de se tomar a idéia de juventude como fase de vida em seu plural, juventudes - em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos-jovens. Afastando-se da medida que superpõem sujeitos-jovens e fase de vida juventude, como categorias semelhantes.

Desta linha de reflexão, temos a importância de, ao fazer referência ao jovem, hoje, levar em consideração a heterogênea e complexa realidade das sociedades.

A ambigüidade e a indefinição sobre o conceito de jovem são algumas das características dessa situação de complexidade. As estatísticas oficiais convencionalmente consideram como jovens os que superaram a idade de obrigação escolar e os que ainda não conseguiram encontrar colocação no mercado de trabalho. Entretanto, se tal critério pode fixar a porta de entrada oficial na condição social de jovem, a superação de certos limites de idade e a colocação garantida no mercado de trabalho não assegura necessariamente o ingresso naquilo que é considerado como vida adulta. Algumas atitudes (no consumo, no tempo de lazer, na vida privada) fazem emergir a tendência e a possibilidade da fruição de certas prerrogativas atribuídas às jovens gerações (hedonismo, vitalidade, expressividade, indefinição nas escolhas), independente da situação profissional e/ou de idade. A juventude transformada em símbolo (evocação do anticonformismo, transgressão, procura de risco e do prazer, onipotência) é também um estilo que ultrapassa as definições de idade (GRAZIOLO, 1984, p. 63, apud CARRANO, 2000).

Carrano (2007), embasado em Melucci (1991), enfatiza que o conceito de identidade social numa perspectiva em que “os caminhos humanos são fios de uma teia de relações históricas que vamos tecendo enquanto percorremos os diferentes territórios que habitamos”, não pode comportar nenhum sinal que implique isolamento ou fixação.

A beleza da experiência multiforme da complexidade pode ser encontrada na possibilidade de reativar o horizonte da presença como capacidade de viver cada momento, tecendo a trama da continuidade. (...) A unidade do tempo não é mais assegurada nas raízes da memória ou nos projetos para o futuro, mas na capacidade de ser presente momento por momento. A luta que o cotidiano traz é ainda aquela de construir uma experiência de tempo que aconteça através da variedade e da multiplicidade sem se perder (MELUCCI, 1991, p.28, apud CARRANO, 2000).

Compartilhamos com Carrano, quando conclui que o vigor da análise de Melucci está em reconhecer que a reflexão sobre a multiplicidade exige a consideração da identidade não como essência, mas como um campo de ação social, um campo de constituição definido a partir de um conjunto de relações.

Neste sentido, Marília Sposito (2006) referencia a questão da idéia social em relação à juventude na afirmação de que:

A idéia de juventude foi inventada pela sociedade moderna. Os jovens são sujeitos concretos, que estão próximos ou não desse conceito. Por que é importante dizer isso? Não é que outras sociedades não tenham tido jovens, mas esse momento do ciclo de vida foi tratado de forma diferente. Por exemplo, esse é um período em que se adquire habilidade e competência na escola, no mundo do trabalho. Há cem anos, no Brasil, meninas de treze anos de idade estavam prontas para se casar e ter filhos. Não se utilizava essa idéia de juventude para essas jovens. A juventude é uma concepção histórica, e os jovens vivem essa diferença pela classe social, pela etnia (SPOSITO, 2006, p. 1).

O que nos remete à importância de considerar uma análise territorial, social e temporal concreta, de como diversas juventudes se constituem e constituem processos sociais contemporâneos num conjunto de relações, buscando um desenho contextualizado de diferentes cenários ou circuitos de vida no qual diversos jovens, sujeitos sociais, se inserem.

3.2. Juventudes: circuitos de vida diversos

No espaço público brasileiro o tema juventude ganha projeção e complexidade nos últimos 10 anos. Embora a concepção dos jovens como problema social permaneça forte, entendemos que um outro movimento está se delineando.

Tem como indicativo a ampliação do reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam.

A visibilidade ampliada e diversificada da juventude se deve também ao aparecimento de diversos grupos, diversas juventudes, fazendo emergir novos contornos para além dos articulados pela linguagem política e civil.

Diferentemente dos demais grupos, as juventudes, ao mesmo tempo em que possuem condições de mudar a ordem vigente, apresentam um potencial para expor os anseios do universo social a que pertencem. Mesmo que em diversos casos a juventude não esteja simbolizando a realidade social, a maneira como se porta indica caminhos a serem percorridos, falhas ou crises. A juventude seria então, no conceito de gerações, o grupo etário responsável por determinar, de forma mais veemente, o ritmo da história. Ao mesmo tempo em que se encantam com a Internet e com as inovações técnico-científicas, protestam contra a miséria e a guerra, que, de forma trágica, têm estado presentes no desenrolar do século XXI. Conhecida por não aceitar a ordem estabelecida, busca sua inserção por meio da criação de uma ordem diferenciada, que considere suas opiniões e visão de mundo (SPOSITO, 2006, p2).

O registro e análise de alguns dados relativos a diferentes realidades de vida onde se constituem diversas juventudes embasam a importância de se falar de diferentes circuitos de vida.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Juventude ONU (2005), a população jovem na faixa dos 15 a 24 anos é de mais de 1 bilhão de pessoas, correspondendo a 18% da população mundial, sendo que 85% desta população não vive em países chamados “primeiro mundo”.

Este mesmo relatório mostra que 45% desses jovens vivem com menos de US\$ 2 (dois dólares) por dia e 6,7 milhões não trabalham, nem estudam.

É importante refletir, que especialmente na América Latina, onde os jovens significam 40% da população, segundo Kliksberg (2006), há uma grande diversidade étnica, social, cultural e por suposto, econômica, e, portanto há que se falar em “várias juventudes”.

No Brasil a representatividade dos jovens é importante tanto em números, onde se estima que sejam mais de 25% da população dos aproximadamente 180 milhões de pessoas (IBGE, 2006), como pela diversidade de realidades vividas num país de dimensões continentais.

Nesta linha de reflexão, podemos “pensar” sobre quantos jovens, neste exato momento, vivem seu cotidiano, se constituindo e constituindo um dado momento histórico social, distantes do território de onde estamos.

E podemos “ver, pensar e sentir”, quantos jovens vivem seu cotidiano, constituindo e se constituindo em diferentes “circuitos de vida”, em territórios próximos de onde vivemos.

São jovens, sujeitos sociais, pessoas de todos os cantos, de perto e de longe. Só na América Latina há aproximadamente 200 milhões de pessoas entranhadas em diversas realidades socioculturais.

Ao nos dedicarmos a percorrer o objetivo norteador deste trabalho, investigando em que medida o engajamento e a atitude de jovens em educação ambiental contribui para um modo de ser social socioambiental, acreditamos que para uma contribuição significativa, tal investigação deve acontecer permeada pelo olhar, pelo considerar, pelo dialogar com diversos contextos de imersão de jovens sujeitos sociais. Uma vez que estes sujeitos trilham caminhos, vivenciam riscos e oportunidades diversas e expressam vulnerabilidades e reações particulares enquanto estratégias de vida.

E, ainda, sendo balizados pela perspectiva histórico-cultural creditamos importância e significado as realidades que refletem o cotidiano (e se refletem no cotidiano) e a perspectiva de vida dos sujeitos, em especial das juventudes. Realidades aqui apresentadas em dados que contextualizam e mostram um desenho do cenário econômico social da América Latina, e em particular do cenário econômico social brasileiro, onde vivem tantos jovens sujeitos sociais, dentre eles os protagonistas dessa investigação.

Kliksberg (2006), em análise histórica da trajetória sócio-econômica da América Latina nos traz que:

A década de 1980 foi denominada “década perdida para o desenvolvimento da América Latina”, por causa de seus baixos níveis de crescimento e do aumento da pobreza.

Os anos 1990 foram chamados de “década perdida para a equidade”, por causa da explosão de desigualdade que a caracterizou.

O último quinquênio, 1998-2003, foi chamado “meia década perdida”, pelas deteriorações que se produziram em indicadores básicos.

A recuperação de 2004 remediou em baixíssima proporção às tendências anteriores.

Na América Latina, nos últimos 25 anos, foram desenvolvidos esperançosos processos de democratização, mas, ao mesmo tempo, grandes setores da população encontram-se abaixo da linha de pobreza e as desigualdades históricas ficaram acentuadas.

Não é a mesma coisa para um jovem nascer em um ou outro município. Não é a mesma coisa viver numa zona rural e num centro urbano. Não é a mesma coisa fazer parte de uma família localizada na população que têm os maiores salários e nascer entre os de menores salários. E também entre ser socioeconomicamente branco e negro ou indígena. Até mesmo o gênero continua tendo significativa importância (KLIKSBURG, 2006, p.910).

O autor mostra que os jovens sujeitos sociais de hoje nasceram numa América Latina concreta, a dos anos 80 e 90, imersa em processos históricos diferentes daqueles de décadas anteriores, um mundo que, nas últimas décadas sofreu transformações de enorme envergadura

nos campos político, econômico, tecnológico, cultural e social. “Sua vivência histórica é, portanto, diferente daquela de gerações anteriores e incide todos os dias em seus dilemas, buscas e condutas” (KLIKSBERG, 2006, p. 910).

Ao considerarmos alguns dados, que apresentam contextos e realidades ou circuitos de vida de uma significativa parcela de pessoas no mundo, e em especial no Brasil, fazemos também um convite à reflexão para que possamos ouvir e sentir a força e o eco das diversas vozes nestes números.

Na região da América Latina e Caribe entre 1990 e 2000, 58 milhões de jovens viveram em situação de pobreza, desses (as), 21,2 milhões viveram em situação de indigência. Em 2002, 41% de todos (as) os (as) jovens da América Latina eram pobres e 15% desses indigentes (KLIKSBERG, 2006, p.913).

De acordo com Kliksberg (2006), na América Latina, 8,7% dos jovens em 2002, que viviam entre os 20% mais ricos da população não estava trabalhando, no entanto este número encontra justificativa neste grupo social na tendência ao prolongamento dos estudos para se preparar melhor para o acesso ao mercado de trabalho. O que é tendência inversa entre os jovens que vivem no grupo social mais pobre. Estes jovens se lançam cada vez mais cedo no mercado de trabalho, deixando os estudos, se submetendo às condições difíceis de trabalho, como precarização, a não observância das leis trabalhistas, atuação na informalidade, principalmente como vendedores ambulantes, estagiários, empregadas domésticas e auxiliares de serviços autônomos que representavam em 2000 os 69,1% dos jovens ocupados entre 15 e 19 anos e 49,4% entre 20 e 24 anos.

O Brasil concentra 50% dos (as) jovens da América Latina e a curva demográfica aponta para uma onda jovem inédita. São aproximadamente 48 milhões de jovens. A tendência é que nunca mais haja tantos jovens no Brasil como atualmente.

A juventude brasileira é também a parcela mais atingida pela má distribuição de renda no país e suas conseqüências imediatas. Cerca de 40% da população de jovens vive em famílias com até meio salário mínimo per capita, 20,3% vive em situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, sob o risco de exclusão são 6,7 milhões de jovens (IPEA, 2004).

Dos jovens brasileiros, 1,6 milhão procuram e não encontram emprego nas principais capitais brasileiras; cerca de sete entre dez jovens mais pobres não conseguem trabalho porque não estão qualificados para ocupar as funções existentes. Pesquisa do IPEA (2004) aponta também que quase metade das pessoas sem emprego tem de 15 a 24 anos. Sendo o desemprego entre brasileiros nesta faixa etária 3,5 vezes maior que entre aqueles acima de 24 anos.

Todo este contexto tem expressão mais severa ainda para as mulheres, o que remete a reflexão sobre os motivos que embora a atividade laboral feminina tenha crescido fortemente, a taxa de desemprego da mulher é cerca de 50% maior que a dos homens, e a informalidade, cerca de 12% mais alta (KLIKSBURG, 2006).

O Relatório Mundial sobre a Juventude (ONU, 2005) aponta que, embora nos últimos 15 anos a população de jovens brasileiros do sexo masculino economicamente ativa caiu de 72% para 63%, enquanto o percentual entre as mulheres da mesma faixa etária cresceu de 41% para 47%, esse fato se dá enquanto presença de força de trabalho da mulher no mercado informal.

Pesquisas realizadas em domicílio na América Latina indicam que a grande maioria dos jovens vive com sua família. Apesar da desigualdade latino-americana que percorre todas as dimensões da estrutura social, a família nuclear (58% das famílias) e famílias estendidas (33,5% das famílias) representam 91,5 da organização social. Em média na América Latina 80% dos jovens vivem com sua família, e o período de permanência junto da família, entre outras razões (em especial nas camadas mais atingidas pela má distribuição de renda da população) está relacionado com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e necessidade de contribuição para a sobrevivência familiar, o que repercute também na perspectiva de formação de uma nova família (CEPAL, 2004, apud KLIKSBURG, 2006).

Relatório da Campanha Mundial da Educação (UNESCO, 2007), feito em 178 países, mostra que milhares de crianças, jovens e adultos no mundo estão fora da escola e não sabem ler ou escrever. Ainda segundo o estudo, 700 milhões de adultos são analfabetos e 72 milhões de crianças ainda não têm acesso à escola primária. Na América Latina, especialmente a dívida externa, a exclusão social e a desigualdade dificultam o acesso à educação no continente.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006) revelam que no Brasil o índice de matrícula no ensino fundamental é de 95% entre crianças de 7 e 14 anos. No ensino médio a situação é bem diferente: apenas 48,2% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados. Isso significa que 51,8% estão fora da escola ou cursando o ensino fundamental.

Apenas 37,9% dos jovens brasileiros de 19 anos concluem o ensino médio. Apenas 12,4% dos jovens de 18 a 24 anos - cerca de 4,5 milhões - estão na universidade. E 25% dos brasileiros entre 18 e 29 anos não conseguiu nem mesmo completar o ensino fundamental. São quase 9 milhões de jovens sem escolaridade básica, desses 816 mil são analfabetos.

Os dados, levantados pelo PNAD (2006), demonstram que pessoas de 18 e 24 anos que não conseguiram terminar o ensino fundamental têm dificuldades para achar emprego. São 7 milhões de brasileiros nesta faixa etária que não estudam nem trabalham, de acordo com esta pesquisa. São jovens que têm dificuldade de encontrar emprego porque não têm escolaridade mínima, mas também não continuam estudando porque a idade os empurra para o trabalho, vivenciando cada vez mais dificuldades para realizar possibilidades de formação escolar e profissional.

A pesquisa mostra ainda que a maior parte dos jovens que não concluíram o ensino fundamental (6,4 milhões) está nas cidades, onde o acesso à escola deveria ser mais fácil. Os outros 2,6 milhões estão em zona rurais.

O Relatório Juventude e Integração Sul-Americana do Ibase (2007) mostra que a educação ocupa o primeiro lugar entre as preocupações dos jovens. Em seis países sul-americanos - Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai - o problema é igual e os jovens demandam uma educação pública de qualidade, que seja inclusiva e forneça qualificação profissional, propiciando a conquista de melhores oportunidades de trabalho e ainda de acordo com os estudos os jovens desejam “uma escola que caiba na vida” (p.34).

As relações estabelecidas nestes contextos, apontados acima, é um fenômeno que requer olhares diversos e atenções diferenciadas. Neste universo, ancorados numa interpretação histórico-cultural, ressaltamos trajetórias pelos quais as juventudes transitam e se lançam num enfrentamento cotidiano, como também expressa Kliksberg, 2006.

Tudo isso se reflete nos setores jovens da população. Os “trajetos de vida” são totalmente diferentes segundo o estrato social a que pertencem. Os setores de estratos mais altos podem aspirar a ter níveis de educação, saúde, trabalho e moradia semelhantes aos dos jovens de países desenvolvidos. Por outro lado, os jovens pobres vêem sua vida drasticamente marcada pela falta de oportunidades oferecidas pela sociedade. Devem começar a trabalhar com uma idade precoce, suas possibilidades de cursar estudos primários e secundários são limitadas, correm riscos significativos na saúde, não possuem relações sociais que possam impulsioná-los, não há crédito para eles, sua inserção no mercado de trabalho é muito problemática, dificilmente conseguem sair da situação de privação de suas famílias (KLIKSBERG, 2006, p.912).

Contextos que demarcam circuitos a serem desafiados por processos político-pedagógicos contínuos de constituição de um sujeito social, inserido em diversos cenários e questões cotidianas, que indicam, sinalizam, por que não dizer gritam por transformações. Muitas vezes espera-se que estas mudanças partam da educação, como se fosse este um espaço social estanque.

Loureiro (2004) reflete criticamente sobre o discurso em torno da educação como campo responsável pelas necessárias mudanças sociais, enfatizando que “falar que a educação pode gerar mudança vira discurso vazio de sentido prático se for desarticulado da compreensão das condições que dão forma ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas” (p.77).

Partilhamos da reflexão, como faz Galvão (2007), sobre a importância da educação não como salvacionista, mas como pertencente ao conjunto das condições materiais e culturais de vida em sociedade, onde “é fundamental, mas não é tudo. Educação não é mais importante que a habitação, saneamento básico, saúde, oportunidade de trabalho com salário digno e acesso pleno de todas as pessoas aos benefícios e às riquezas produzidos por uma sociedade” (p.12).

Nesse sentido, o autor completa que é preciso cuidado reflexivo em relação ao cenário que apresenta a educação escolar como investimento a ser realizado pelos mais diferentes setores e que terá resultados direto na solução de conhecidos problemas sociais, como o subdesenvolvimento, a pobreza, o desemprego e toda forma de desigualdade e injustiça social.

Compartilhamos também com o autor, quando faz reflexão a posicionamento defendido na atualidade, de explicação reducionista para a injustiça e desigualdade social, fundamentada na idéia de que todas as pessoas têm condições de tomar decisões livres e racionais. “Assim, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, o que lhes garante maiores rendimentos; outros decidem acomodar-se às condições subalternas” (GALVÃO, 2007, p. 11).

Nesta linha, está posto que as diferenças de acesso à escolaridade explicam as diferenças de renda. E, mais uma vez recorremos a Galvão (idem), que convida à reflexão sobre o equívoco de tal concepção afirmando que “na realidade, dá-se o inverso, ou seja, são as diferenças de renda que explicam as diferenças de escolaridade” (p.12).

O contexto de vida hoje é marcado por um momento histórico no qual “a tensão local e global” se manifesta de maneira intensa num movimento de integração e desintegração. De acordo com Novaes (2006) “o agravamento das desigualdades sociais, somado à amplitude e ao ritmo das mudanças tecnológicas” atingem de maneira particular os jovens (p.7).

Ao nos dedicarmos ao registro, no desenvolver deste trabalho, de intensos cenários vivenciados neste início de século, o século XXI, o fazemos no intuito de contextualizar o desenho que se apresenta para diversas juventudes contemporâneas, ou seja, diversos jovens

sujeitos sociais se constituindo e constituindo num século que nasce no bojo de grandes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e em especial de transformações ambientais.

3.3. Juventudes e meio ambiente

Assim como a contextualização socioeconômica, pano de fundo para diversos circuitos de vida de juventudes acreditamos também ser importante pontuar concepções, posições e expectativas de jovens em relação ao debate ambientalmente orientado e em especial a importância dessas ações.

Num olhar nem tampouco neutro, nem isento de valores e princípios de uma educação ambiental crítica, emancipatória e popular e de uma visão de juventudes conjugada no plural e reconhecida com legitimidade e respeito, é relevante ressaltar na construção histórica da luta ambientalista no Brasil encontros e esforços.

O Cenário do final dos anos 60 e as décadas de 70 e 80 no Brasil, se apresentava bem diferente do atual, como pontua Dagnini (1994), ao destacar o governo militar, repressão, transição democrática, inexistência de políticas públicas institucionalizadas, carência de recursos dentre outros aspectos importantes, mas sobretudo, ressaltando o caráter político que entranhava as lutas, movimentos e enfrentamentos sociais. Compartilhamos com a autora ao ressaltar o aspecto político em curso e que na primeira metade da década de 80 é recoloca questão social na agenda pública da sociedade brasileira, diante de forte crise econômica e social. A emergência de novos e mais intensos movimentos sociais passa a consistir, a partir de então, de forma ampla em bandeira política de uma nova ordem democrática, onde é preciso assinalar os avanços conquistados pela ação dos movimentos populares.

Deboni (2007) evidencia a ação especialmente de jovens sujeitos sociais que “levantaram (e continuam levantando) a bandeira ambientalista desde o final dos anos 60 no Brasil, e com mais força a partir dos anos 70 e 80”, num contexto, dentre outros aspectos, de distanciamento da sociedade brasileira com relação à questão ambiental.

E ainda que a contribuição desses jovens sujeitos ao processo de construção da questão ambiental no Brasil é inegável, e se deu não no interior de organizações nacionais de juventude, mas sim a partir de sujeitos jovens, ainda pouco identificados como "Juventudes", mas com a energia e a vontade deste segmento em transformar, lutar, denunciar, revolucionar a situação que se vislumbrava na ocasião.

Na atualidade, a preocupação ambiental tem se constituído como aglutinadora de um campo de relações sociais. Entendemos esse campo de ação eminentemente percorrido pela educação ambiental.

Para Carvalho (2006) o campo ambiental é portador dos dilemas contemporâneos que afetam politicamente esferas que dizem respeito às escolhas e ações presentes que vão incidir sobre o futuro. “Neste sentido, os bens ambientais vêm se instituindo na esfera pública com o status de bem comum de grande relevância para a sociedade”. Alcançando destaque nos espaços de debate sobre a “construção social do futuro da comunidade humana” (p.60).

A autora ressalta especialmente a circulação e participação social política por meio da questão ambiental, dando destaque a este campo de participação como um campo potencial de engajamento de juventudes, ao colocar que:

...o que está em jogo é a sobrevivência não apenas da vida biológica humana e não humana, no planeta, mas da vida política, da esfera pública e da possibilidade de construção ou de declínio do laço societário que pode definir um futuro mais ou menos sustentável para a vida em comum. É nessa fronteira continuamente redesenhada entre as esferas pública e privada, compreendida como faixa inter e intra-subjetiva, que reside uma das vias significativas de aprendizado e experiência política dos jovens. Ai se constitui o campo tenso das possibilidades de engajamento e de atribuição de sentidos para a ação política dos sujeitos contemporâneos de um modo geral, e dos jovens em particular (CARVALHO, 2006, p.61).

Segundo Carvalho (2006), esse campo de ação política contemporânea, redefinido na valorização da cultura, das identidades e do meio ambiente como novos espaços de expressão política, é identificado por juventudes, no Brasil, como uma causa com grande potencial e nova oportunidade para o engajamento social e político dos jovens.

A autora reflete também sobre o fato de que a força para o engajamento político de jovens com e para sensibilidade ambiental pode “residir justamente no seu distanciamento das formas tradicionais da política”. Porém é cuidadosa ao colocar que por este caminho, colocam-se questões investigativas em curso, como:

...em que medida esta ‘distância’ se agenciaria como uma renovação do laço de engajamento político, no sentido de uma inserção dos jovens na política; ou, em tempos de crise na esfera pública, privatização dos bens ambientais, o engajamento ecológico poderia sinalizar, para os jovens, uma espécie de entrada na política num tempo pós-político, ou ainda, o exercício de uma política da saída da política” (CARVALHO, 2006, p.62).

Seguindo sob a ética das reflexões da autora, destacamos a relevância dos marcos geracionais para a análise das fronteiras que se abrem como esferas políticas de ação dos

sujeitos sociais, partindo do entendimento de que entendemos com a autora a esfera política como espaço por excelência da ação humana enquanto convivência com outros humanos e partilha nas decisões sobre os destinos dos bens comuns.

Carvalho (2006) postula que juventudes brasileiras contemporâneas, “em seus percursos de sociabilidade política acedem à esfera pública no coração da crise da política”, diferentemente de gerações anteriores, que “trazem em suas histórias de vida experiências de participação política baseadas nos ideais revolucionários socialistas, na ação sindical e na organização dos trabalhadores face ao conflito de classes” (p. 60).

O intenso debate político-cultural do final dos anos 70 e início dos anos 80 foi de fundamental importância para a formação de muitos profissionais da educação sob o contexto do surgimento do pensamento ecologista brasileiro.

Novaes (2006), de maneira geral, afirma que o ideário ecológico tem grande probabilidade de ser incorporado pelos jovens contemporâneos em sua visão de mundo, especialmente pela ampla comunicação da questão ambiental em diversos circuitos de circulação dos jovens, apontando que embora não se trate de uma comunicação sem ruídos e apropriações homogêneas, “via ecologia, os jovens rurais e urbanos se conectam com as questões de seu tempo, fazendo dialogar velhos problemas com novas motivações” (p.10).

Nascidos a partir da década de 80, os jovens de hoje se constituem e constituem um contexto social de reconhecimento da degradação ambiental e necessidade de rever a relação do homem com o meio ambiente natural e construído.

A partir dos anos 90, as questões ambientais se tornam potencialmente fortes para motivar dinâmicas diversas, considerando um acúmulo de debates intensos e diversos desenvolvidos nas décadas anteriores.

Deboni (2007) ressalta o desenho do debate e ação a partir das questões ambientais como uma situação atual mais diversificada, com grande diversidade de iniciativas, idéias e avanços, mas também mais complexa e mais grave. “De fato, quem passa a se auto-reconhecer como sendo um novo ambientalista (seja um jovem de idade ou jovem há mais tempo) percebe um cenário cujos avanços são inegáveis e precisam ser reconhecidos e identificados” (p.4).

A temática juventude e meio ambiente é percebida especialmente pelo interesse que provoca nas plurais juventudes. Percebe-se atualmente uma presença cada vez maior de jovens e organizações, desenvolvendo ações nessa área, ao passo que cada vez mais a própria sociedade vem demandando e apostando na reflexão a partir desta temática.

Entre dezembro de 2004 e janeiro de 2005, a pesquisa “Perfil e Avaliação dos Conselhos Jovens de Meio Ambiente” realizada pelo MMA e MEC (2005) revela aspectos característicos da constituição juvenil permeada pela participação/reflexão em torno da temática ambiental.

Participaram da pesquisa duzentos e quarenta e um jovens, sendo 80 não integrantes dos então Conselhos Jovens de Meio Ambiente que passaram em 2005 a se identificar como Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJ). Foi utilizado questionário on line, semi-estruturado, sendo que apenas o estado de Roraima não teve participação. Constatou-se uma leve predominância de mulheres participantes (56%). A maioria tem idade entre 18 a 21 anos (44%). A conclusão do ensino fundamental é alcançada por 97% dos entrevistados e um terço deles concluiu o ensino médio. Desse um terço, 80% concluiu o ensino médio na rede pública. A grande maioria dos jovens participantes da pesquisa reside em área urbana, representando 95%, sendo que 62% residem em capitais. Um terço exerce atividade informal e desses, 39% cursam universidade. Sendo que 51% fazem parte de famílias com ganho mensal de até cinco salários mínimos (MMA/ MEC, 2005, p.23-52).

É relevante assinalar que os dados da pesquisa apresentados por Deboni e Mello (2006) indicam uma interessante análise sobre as proporcionalidades diferentes para as respostas entre os grupos, ou seja, entre os integrantes dos então Conselhos Jovens de Meio Ambiente e não integrantes identificados na análise como grupo testemunho.

Dos entrevistados 46% participantes dos CJ e 23% do grupo testemunho entendem que os seres humanos estão inseridos no “meio ambiente sem ocuparem uma posição de privilégio ou de destaque”, demonstrando uma percepção da relação entre sujeito social e meio ambiente apontando para uma relação de sentido socioambiental.

Os autores ressaltam que muitos jovens que integram os Coletivos Jovens de Meio Ambiente “têm inclusive buscado enfatizar essa conexão por meio do uso do termo “socioambiental” em detrimento do “ambiental”, por considerar que este último não consegue demarcar a inter-relação do “meio ambiente” com as questões sociais, culturais, éticas e políticas” (p.35).

Em relação às motivações que levaram os jovens a se envolver com o tema “meio ambiente” ¹⁶ pontuamos a relevância de 49% (33% participantes CJ e 16% grupo testemunho) expressarem sua motivação na busca de um ideal, de co-responsabilidade com a comunidade, com o planeta, com o país, com a melhoria da qualidade de vida da sociedade; 25% (25%

¹⁶ Entre outras motivações estão paixão, amor, valores; influências de amigos e familiares, além de respostas em branco. (DEBONI, MELLO, 2006, p.36)

participantes CJ e 25% grupo testemunho) pela conscientização e percepção da falta de sensibilidade da sociedade em relação ao meio ambiente; e 22% (14% participantes CJ e 8 % grupo testemunho) têm como motivação maior a sobrevivência do planeta, preocupação com a preservação/conservação e com futuras gerações;

A pesquisa revela que 80% dos integrantes dos CJ participam de outras formas de movimentação social, especialmente em organizações sem fins lucrativos não governamentais (ONGs) (p.34). E as áreas de atuação de maior interesse de jovens em suas organizações são meio ambiente, educação, juventude e cidadania, seguidos de política, direitos humanos e cultura/lazer/esportes. E ainda que 94% dos integrantes dos CJ ressaltam que têm interesse de atuação particularmente no enraizamento da educação ambiental (p.35).

Este panorama levantado pela pesquisa traz dados importantes, de base para o trabalho do grupo GOTA e para a investigação em curso, pois mostra a questão socioambiental como perspectiva de embasamento para espaços de lutas e construções dessas muitas juventudes e especialmente fortalecem a visibilidade que a expressão de juventudes engajadas na temática ambiental buscam no sentido socioambiental, também intencionalidade nossa.

Embora ainda prevaleça uma visão preconceituosa sobre a juventude, que a define como apática, de pouco ou nenhuma intencionalidade político-pedagógica, compartilhamos com Novaes (2005) que define esta geração como aquela que possui sentimento de pertencimento em relação às questões sociais, bem como são os jovens que tem maior probabilidade de incorporar conceitos e ideário ecológicos.

A escola tem um importante papel nesse processo, resalta Novaes, “já que o meio ambiente é considerado tema transversal a diferentes disciplinas e áreas de conhecimento”. Também evidencia que “na sociedade de comunicação, a mídia também dissemina palavras chaves e valores ecológicos” (p.9), chamando atenção para os diferentes usos midiáticos, políticos e abusos em relação às questões ecológicas, muitas vezes afastando os jovens do debate de potencial motivador, reflexivo, de experiências e diálogo de múltiplas vozes, inclusive num encontro “intergeracional e intrageracional” (p. 11).

Novaes resalta, no entanto, que embora palavras possam ser usadas com sentidos e compromissos sociais diferentes, “para além dos diferentes usos políticos e dos abusos comerciais, as questões ecológicas têm um grande potencial para produzir tanto a crítica ao consumismo quanto para reafirmar importantes valores societários que pressupõem também novas relações com o meio ambiente (NOVAES, 2006, p.10).

Identificamos como um marco positivo de políticas públicas de, para, com a juventude um conjunto de ações de mobilização, engajamento e ação na área ambiental, articulados pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Ministério da Educação (MEC).

Destacamos em 2003 a Iª Conferência Nacional do Meio Ambiente, que para além de um evento, significou um processo de mobilização e de organização de jovens em prol da questão socioambiental, envolvendo delegações de adolescentes do Ensino Fundamental e jovens que então atuavam nos Conselhos Jovens das Comissões Organizadoras Estaduais. Esse processo iniciado desencadeia uma série de ações e articulações para além dos espaços de encontro nas conferências e fóruns. Em 2004 o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, se estrutura na atuação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (COM-VIDAS) e dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJ).

Como políticas públicas dentre outras iniciativas desenvolvidas e/ou apoiadas pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MMA e MEC) merecem destaque a implementação do Programa Juventude e Meio Ambiente, os CJ, a Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA), que trazem no bojo da sua intencionalidade fortalecer e possibilitar o envolvimento e o engajamento de mais jovens em movimentos pelo meio ambiente. Processos que oferecem

aporte de experiências que podem contribuir para a formulação, implementação, avaliação e ou revisão de políticas públicas de, para com juventudes, reiterando a relevância do diálogo entre gerações e de como diferentes gerações podem compartilhar experiências e construir conhecimentos de forma conjunto e não sectária, especialmente na área socioambiental (BRASIL, 2006).

Diante das reflexões feitas, e frente a importância que os jovens têm exercido no debate social por meio da temática ambiental, num processo de juventudes no plural e de potência dessa ação, caracterizando o campo socioambiental e outros importantes campos de ação e reflexão é possível apontar que muitos outros caminhos serão alcançados e construídos pela ação socioambiental de jovens sujeitos constituintes e constituídos. Mas especialmente caminhos fortalecidos de diálogo e compromisso e de politicização de jovens em busca de novas formas de potência de ação subjetiva e coletiva relacionada à nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos e na direção do que desejamos.

4 - CAMINHOS E CAMINHADAS: UM PERCURSO METODOLÓGICO

Nossas idéias ou conceitos organizam o mundo, tornando-o inteligível e familiar. São como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio à enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. Acontece que, quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte de nossa visão a ponto de esquecermos que ela continua lá, entre nós e o que vemos, entre os olhos e a paisagem.

ISABEL CARVALHO

4.1. Natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa mais adequada aos propósitos deste estudo é a qualitativa, pela sua preocupação com um nível de realidade que não se pode quantificar, medir. Baseia-se no como acontece.

Elegemos a abordagem qualitativa, especialmente pelo caminho metodológico escolhido priorizar o trabalho mais com processos do que com produtos, conforme Freitas (2002) enfatiza: “nesta abordagem, busca-se a compreensão dos fenômenos partindo-se de seu acontecer histórico sendo o particular considerado uma instância da totalidade social”.

Minayo (1994) ressalta a importância da pesquisa qualitativa afirmando que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (p.21-22).

Neste trabalho, a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa se dá pela possibilidade de buscar e captar a realidade dinâmica e complexa no seu contexto histórico-cultural.

No conjunto estabelecido de relações sociais, o processo dessa investigação é permeado pelo diálogo, atitude e debate temático em educação ambiental entre pesquisadora (participante do próprio processo) e jovens sujeitos atuantes.

Segundo Ludke e André (1986, p.28) “evidentemente o pesquisador pode decidir desde o início do estudo que atuará como um participante total do grupo, assumindo inclusive um compromisso político de ação conjunta nos moldes da pesquisa-participante”.

Uma vez que tal compromisso político de ação está expresso e assumido pela pesquisadora e pelo grupo GOTA, partimos para sua análise dentro do contexto da pesquisa-ação-participante.

Valorizamos estes aspectos metodológicos também por estarmos embasados na referência conceitual da teoria histórico-cultural, que destaca a análise de processos e não de objetos em seus estudos. Para Vigotski (2007, p.63) “a análise de processos requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” e assim evidencia-se a convergência entre a pesquisa-ação e a teoria histórico-cultural, sob o ponto de vista da gênese do desenvolvimento humano e suas bases dinâmico-causais.

Thiollent (2003) destaca a pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que são orientados em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação (p.14).

O autor ressalta que independente da diferenciação de nomenclatura em torno da metodologia participativa na pesquisa científica, pesquisa-ação ou pesquisa-participante nesta linha metodológica procede-se a uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa ao se estabelecer como prioridade a potencialização dos pesquisadores e grupos participantes para responder a problemas reais sob forma de ação transformadora, e que além da participação, supõem uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

Brandão (2005) reflete que qualquer que seja o nome originalmente dado às diversas propostas de alternativas participativas na investigação social, seja como pesquisa-participante, auto-diagnóstico, pesquisa-ação, pesquisa-participativa, investigação ação-participativa, as investigações sociais alternativas na América Latina e no Brasil aspiram e seguem aspirando diferentes dimensões de transformações e ações sociais de vocação comunitária e popular, a partir de uma elaboração sistemática de conhecimentos, saberes e valores.

4.2. Sujeitos atuantes

Os procedimentos e registros de campo foram realizados com foco no estudo do processo de pesquisa-ação-participante do Grupo GOTA, enquanto um grupo de estudos e atitude em educação ambiental. Um processo de ação social, dialógico e reflexivo.

O processo do grupo, contextualizado na dimensão socioambiental e entranhado pelas relações sociais cotidianas histórico-culturais e socioeconômicas, tem início em fim de 2006 com quatro jovens sujeitos protagonistas. Eles têm entre 18 e 21 anos, sendo uma jovem mulher e quatro jovens homens, moradores no Quintino Facci I e bairros do entorno, alunos da rede pública estadual, no ensino médio noturno. Estagiários na cidade de Ribeirão Preto. São jovens, com atitude em educação ambiental, demandantes de um processo político-pedagógico participativo, contínuo, permeado de estudos e ações socioambientais.

A jovem de 19 anos, já diplomada no ensino médio, em meados de 2007, se distancia das atividades do grupo buscando uma nova organização pessoal e familiar ao se casar e ingressar em curso técnico.

A investigação inicialmente é estabelecida em 2007, com os três jovens, Aislan, Geovani e Jaelison. Em 2007 eles são terceiro anistas do noturno do ensino médio na mesma sala e escola estadual, amigos e estagiários.

Os estágios são realizados pelo sistema de integração empresa escola. Os locais e funções onde desenvolvem os estágios são: um órgão da justiça estadual no apoio ao atendimento e serviços administrativos, em uma fábrica na linha de montagem de caixas e no setor da cozinha numa loja de “fast food” num dos “shoppings centers” da cidade. A carga horária dos estágios é de 6 horas dia.

Desses jovens sujeitos um é nascido em Ribeirão Preto e mora com a família, os outros dois são irmãos, nascidos em Mossoró, no Rio Grande do Norte e residem com a família há sete anos em Ribeirão Preto.

No decorrer do processo outros jovens se aproximaram do Grupo GOTA, em atividades e ações específicas. Dentre eles Maxuel se vincula de forma participativa e contínua. É um jovem de 20 anos, vindo do estado da Bahia há pouco mais de um ano, também terceiro anista do noturno em outra sala na mesma escola. Maxuel mora em Ribeirão Preto com parentes (irmã, cunhado e sobrinhos). Seus pais e demais familiares ainda residem na Bahia. Trabalha sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em um supermercado e sua carga horária é de 8 horas diárias, trabalhando aos fins de semana com uma folga semanal em sistema de escala.

É então do caminhar desses sujeitos sociais (onde se inclui a pesquisadora) como uma comunidade de aprendizagem, que se instala um processo em pesquisa-ação-participante (PAP), enquanto um processo reflexivo, formativo, político e transformador.

A pesquisadora, diante do compromisso de estudo científico assumido em 2006 junto ao PPGE-CUML e diante do compromisso pessoal e profissional de prática educativa

permeada pela educação ambiental no processo dos trabalhos no Coletivo Educador de Ribeirão Preto e no Projeto De Olho no Ambiente, encontra e escolhe neste trabalho o caminho teórico-prático de empreender metodologicamente reflexão sobre a constituição social, por meio da investigação científica sobre indícios da constituição de um modo de ser social, um modo de ser de um sujeito social imerso na dimensão socioambiental.

4.3. Constituição e constituintes do grupo GOTA

Do grupo com trajetória no Projeto “De Olho no Ambiente” em 2006, no Quintino Facci I, dentre os participantes alguns se reconhecem como pares, sujeitos em busca de reflexão sobre sua própria constituição e ação constituinte. Pessoas que passam a conversar e provocar encontros além dos realizados na programação do projeto, indicando a emergência de um grupo de ação e estudos. Desse grupo de pessoas são animadores constantes a Andressa, o Aislan, o Geovani e o Jaelison.



REUNIÃO NA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES
NO PROJETO DE OLHO NO AMBIENTE

Numa tentativa de relato de marcos constituintes e constituídos temos as ações iniciais, ainda em 2006 que fortaleceram a constituição do grupo GOTA, *o espaço conquistado junto à Associação de Moradores*, que cedeu um tempo na rádio comunitária administrada pela Associação, *que gerou o Programa “Ação Jovem”*, sob a locução e operação de mesa voluntariamente da Andressa, que já tinha uma experiência anterior e que vai compondo a locução com o Jaelison, e a programação com o Aislan e Geovani.



RÁDIO FENIX
PROGRAMA “AÇÃO JOVEM” NO AR

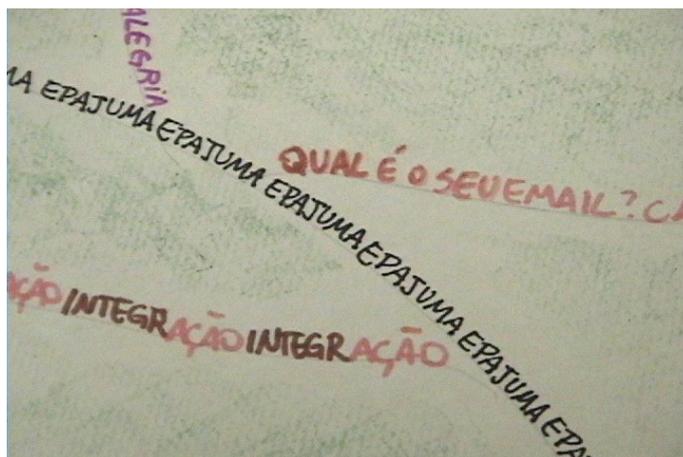
O “Ação Jovem” foi realizado de outubro a dezembro de 2006, de 2ª a 6ª das 18 às 19h, trabalhando voluntariamente seleção musical, atendendo pedidos por telefone e intercalando com utilidades públicas, principalmente sobre questões ambientais relacionadas com a saúde da comunidade.

Na sequência de ações está a participação no processo de reconstituição da **Comissão Local de Saúde**, como uma das demandas da comunidade na construção da Agenda 21 do Quintino Facci I e bairros vizinhos.

Ah! A inesquecível viagem no final de outubro para Pilar do Sul-SP para participação do Encontro da Rede Jovem de Meio Ambiente (EPAJUMA), articulado e ancorado pelo Programa: Juventude e Meio Ambiente do Órgão Gestor do Meio Ambiente (MMA-MEC).



ENCONTRO DA REDE JOVEM DE MEIO AMBIENTE – EPAJUMA
PILAR DO SUL-SP



Enfim experiências que em muito potencializaram a todos subjetiva e coletivamente. E, especialmente no final de 2006 e início de 2007 os jovens sujeitos participantes dessa caminhada vislumbrando perspectivas e campo de ação pela temática ambiental em curso propõem e demandam a pesquisadora apoio na continuidade desse processo.

Nesse movimento, buscando-se aporte conceitual para o GOTA, em especial sobre metodologias de ação em educação ambiental é que chegou-se a perspectiva da pesquisa-ação.

Avalia-se conjuntamente e decide-se construir um grupo de conhecimento subjetivo e coletivo, de forma participativa e reflexiva, com atitude em educação ambiental tendo como mediação/eixo a pesquisa-ação-participante.

E, ainda de que o trabalho do grupo fosse foco da pesquisa de mestrado em desenvolvimento pela pesquisadora e atuante no movimento. Um trabalho social de constituição e constituinte a ser registrado na memória de cada um, mas também um trabalho de co-autoria a reverberar inclusive por outros campos como o científico.

Esse foi mais um momento em que o grupo percebia, demandava e aceitava um desafio, muitos foram aceitos anteriormente, muitos viriam à frente, mas não houve hesitação. Até a estranheza do conhecimento que se revelava, foi percebida como um significado de algo que já estava internalizado. Naquele momento de encontro entre pares, a decisão foi tomada intuitivamente de maneira coletiva no grupo.

Nasce um grupo de pesquisa-ação-participante. Nasce o grupo GOTA – Grupo Organizado de Trabalho Ambiental. O nome do grupo foi idéia do Geovani, e assim nos identificamos.

Nos encontros sequenciais, realizados ora na sede da Associação de Moradores, ora na sorveteria em frente à associação, ora na biblioteca da escola ou na casa do Geovani e do Jaelison, geralmente ao final da tarde, antes do horário das aulas do noturno, e após o dia de

trabalho ou estágio de cada um, a dedicação é em torno de diretrizes e objetivos para o grupo GOTA.

Das conversas, leituras e análises do que já se havia percorrido em 2006, no Projeto “De Olho no Ambiente”, e das expectativas emergem intenções e atitudes, ou seja uma trajetória coletiva para ação do grupo.

A identidade do GOTA fica expressa enquanto um grupo de estudos e ação com atitude em educação ambiental, cujo objetivo é investir na auto-formação dos participantes e também sensibilizar pessoas sobre questões socioambientais, uma vez que, no grupo, acredita-se que pessoas sensibilizadas ampliam consciência e assim podem assumir a responsabilidade por alianças de “respeito a vida”.

A principal estratégia de ação do GOTA é fortalecer a participação dos membros do grupo em espaços coletivos, reflexivos e construtivos em Educação Ambiental (EA), possibilitando a abertura desses momentos a outras pessoas, em especial as pessoas próximas por meio das relações estabelecidas nos lugares de morar, trabalhar e estudar de cada participante, fortalecendo e ampliando as alianças de respeito à vida.

Da identificação e intencionalidade enquanto um grupo de estudos e ação é elaborado coletivamente uma “Carta de Apresentação”, assinada pelo Aislan, Andressa, Desiree, Geovani e Jaelison e complementada por quem chegava no grupo (APÊNDICE A).

Para as ações do grupo e atividades de formação organizou-se uma caixinha onde cada participante contribuiria com algum recurso, sendo a aplicação deste em oportunidades de participação em cursos, palestras e oficinas por decisão coletiva.

Também se reuniria para ler e refletir sobre o que se lê, analisando as relações com o que cada um está vivendo no dia-a-dia, e identificando espaços onde seja possível atuar como educadores ambientais.

A base de leitura são documentos editados pelo Departamento de Educação Ambiental (DEA/MMA), especialmente textos dos livros *Encontros e Caminhos* (2005), *Juventude, Meio Ambiente e Políticas Públicas* (2006), *Aqui é onde eu Moro, Aqui é Onde eu Vivo*¹⁷. Um outro material importante no grupo é a *Carta das Responsabilidades Humanas* em vídeo.

Inicialmente o grupo trabalhou uma aproximação com a escola onde os jovens estudam, vislumbrando realizar ações de educação ambiental neste espaço, partindo do desejo dos jovens do GOTA que primeiramente queriam provocar reflexões sobre questões ambientais nos demais colegas, em especial por meio de temas que são trabalhados em sala de

¹⁷ Os livros podem ser acessados em www.mma.gov.br

aula, como o “Aquecimento Global”, a “Destruição da Camada de Ozônio” e a “Desigualdade Social” dentre outros. E, em segundo do desejo explicitado de “ganhar” o Grêmio Estudantil para trabalhar numa perspectiva cultural e política, além da desportiva e brincante como comumente eles sentem é feito.

Perseguindo estas metas o grupo conversa com a coordenação pedagógica e direção da escola. Se encontra com professores em reunião de Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPL) apresentamos o Grupo GOTA, e expondo a intencionalidade de realizar ações junto com a escola.

Investiu-se nesse aproximar com a escola, e embora sempre bem recebidos, não se achava um espaço na escola que possibilitasse a abertura de debate em torno de questões ambientais na dimensão socioambiental.

Este desenho se modificou para o GOTA, quando professores, alunos e direção da escola encaminharam uma forma alternativa de resolver a questão das faltas dos alunos nas sextas-feiras no horário de aula noturno na escola, principalmente dos estudantes do 3º ano do ensino médio.

Os professores que lecionam na sexta-feira para as três salas de 3º ano, com apoio da direção, passam a se reunir com os alunos presentes na biblioteca para uma atividade conjunta. Iniciam com debate sobre a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

Os estudantes da escola, atuantes no GOTA trouxeram para o grupo este fato muito entusiasmados, tanto com o resultado do debate em si, como com a perspectiva deste formato de aula e espaço experienciado em conjunto e ainda diante da possibilidade de ser um espaço aberto para novos temas de trabalho e à participação da comunidade.

Revela-se então um espaço aberto a participação do GOTA na escola. Este é o espaço que no GOTA identifica-se como “as aulas nas noites de sexta-feira” e que dão sequência as ações realizadas de forma mais estruturada e coletiva e que se revelaram como campo de ricas reflexões, de amadurecimento do grupo, de avanço do trabalho e também em especial como fonte de dados para a investigação científica em curso. Experiências estas relatadas a seguir.

As aulas nas noites de sexta-feira

Avalia-se no GOTA, que as aulas de sexta-feira a noite seriam um espaço interessante de participação e o grupo passa a ser um grande incentivador das aulas coletivas nas noites de sexta-feira.

O apoio do GOTA acontece de diversas formas, seja a presença participante dos alunos e inclusive da pesquisadora como convidada permanente (como sempre gosta de falar a Diretora), seja sugerindo temáticas, animando outros alunos e pessoas da comunidade, viabilizando convites a pessoas para realizarem palestras e oficinas, mas principalmente desejando atuar neste espaço com educadores ambientais populares.

Nesse caminho o GOTA inicia a apresentação da “Carta das Responsabilidades Humanas”. Para o GOTA a atividade sobre a “Carta das Responsabilidades Humanas” foi à primeira vivência ampliada em ação e reflexão efetivada. E, na seqüência avançou-se muito em todos os encontros e ações, seja nos momentos em outros coletivos, seja no grupo mais reduzido no GOTA.

Muitos foram esses encontros e espaços em que juntos ou cada um de nós, esteve participando e representando o grupo GOTA. No Coletivo Educador de Ribeirão Preto¹⁸ o Ipê Roxo, no Coletivo Jovem de Ribeirão Preto¹⁹, em oficinas, reuniões, debates, exibição de filmes, e defesas de dissertações no Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML), na Rádio USP, no Programa USP - Recicla, na Associação de Moradores do Avelino Alves Palma, na Casa da Ciência do Bosque Municipal, em oficinas do Serviço Social do Comércio (SESC), na Biblioteca Municipal “Altino Arantes” e diversos outros momentos e lugares de troca de saberes, permeados pela reflexão socioambiental.

O projeto Avizinhar

No início de maio de 2007, como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (PPGE - CUMML) a pesquisadora deste trabalho recebe um convite para organizar uma atividade em educação ambiental compondo a programação da IV Semana do Meio Ambiente do CUMML e III Encontro de Formação de Educadores Ambientais do CUMML, realizado de 21 a 28 de maio de 2007.

Já há algum tempo, desde o início de 2006, uma experiência que acontecia na sede do CUMML, despertava atenção investigativa da pesquisadora. Em frente ao CUMML a cidade de Ribeirão Preto tem uma escola municipal de ensino fundamental e médio EMEFEM Dom Luis do Amaral Mousinho, chamada na cidade de “Mousinho”. Quando da reforma e

¹⁸ Programa detalhado no capítulo 1.

¹⁹ Coletivos Jovens são jovens que se encontram em espaços de intencionalidade ambiental ancorados no Programa Juventude e Meio Ambiente, enquanto política pública do Programa Nacional de Meio Ambiente (PNMA), coordenado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (COGEA), estando em consonância em diversos aspectos com o Programa e Formação de Educadores Ambientais Populares (ProfEA).

ampliação do prédio do “Mousinho”, uma parte dos alunos desta escola municipal passa a ocupar para suas aulas um espaço físico dentro CUML, uma parceria entre estruturas educadoras.

Avaliamos no grupo a importância do registro e análise desta experiência entre “vizinhos”, como espaço de reflexão sobre as relações estabelecidas no ambiente natural e ambiente construído. O grupo GOTA apresenta, então, junto à organização da IV Semana do Meio Ambiente e III Encontro de Formação de Educadores Ambientais, como um projeto a ser desenvolvido pelo grupo, o Projeto “Avizinhar”. O objetivo é valorizar e registrar de forma participativa, interpretativa, artística e com comunicação pública a experiência entre estas estruturas educadoras, o CUML e o Mousinho.



ENTREVISTAS PROJETO AVIZINHAR

Foi exposta a proposta e após a apresentação e aceite das Diretorias e Coordenação Pedagógicas foram mapeadas as atividades realizadas conjuntamente entre alunos e profissionais das duas estruturas educadoras, o CUML e o Mousinho.

Foram incentivadas e animadas várias atividades, como rodas de debate, produções artísticas e entrevistas com alunos, funcionários e professores do “Mousinho” e do CUML sobre as percepções provocadas pelo encontro de forma mais próxima e sistemática entre os vizinhos, “Mousinho” e CUML.

Como metodologia definida no grupo GOTA as autorizações, os roteiros para as entrevistas e demais atividades do Projeto Avizinhar foram elaborados em conjunto no grupo, mas as filmagens, fotos, condução das entrevistas, grupos de diálogo, debates eram realizados pelo Jaelison e Geovani, seguidos de reflexão, discussão e avaliação coletiva no grupo GOTA.

O resultado foi apresentado em forma de exposição dos trabalhos, desenhos, poesias, pinturas, documentários, slides e um vídeo durante a IV Semana do Meio Ambiente do CUML e III Encontro de Formação de Educadores Ambientais do CUML.

O grupo de estudo para o ENEM

A experiência durante o Avizinhar despertou o debate sobre o acesso à universidade para jovens estudantes no ensino médio da rede pública, e, no final de maio, em uma aula das noites de sexta-feira o grupo GOTA anima a discussão do tema “Possibilidades e desafios no acesso à universidade”.

Além do debate reflexivo e acalorado sobre raízes históricas educacionais e sociais que têm influência na atualidade no acesso a universidade e sobre políticas públicas atuais como o PROUNI, ENEM, Sistema de Cotas, Financiamento Estudantil - FIES, Programa Estadual Escola da Família-SP e a isenção de taxas de inscrição para vestibulares públicos, está posto em aberto uma ferida – entraves ao acesso universitário para alunos do ensino médio público. E também está exposto um desejo desafiando esses entraves. Um desejo expresso por aqueles tantos jovens, sedentos de conhecimento, experiência, e oportunidades. Uma ferida a ser cuidada. Ao seu lado estão professores que os acompanham na luta diária de trabalho na rede pública estadual do ensino médio.

Nesse momento, frente a esta realidade sentida toma força junto ao GOTA uma ação que já se delineava. A organização de um grupo de estudo para o ENEM a realizar-se em 26 de agosto de 2007. Com o apoio de uma professora de Língua Portuguesa, simpatizante do grupo, a professora Eliana Gazola²⁰ e professores da escola que se dispõem a estarem por perto, especialmente as professoras N, de geografia, A de inglês, E de português, o grupo GOTA protagoniza um grupo de estudos para o ENEM.

Alguns alunos se interessam em participar, no entanto é a semana final das inscrições, muitos têm que se organizar rapidamente para fazê-la. São os documentos necessários, o difícil acesso gratuito ao equipamento com internet, o horário e recursos para transporte público e tempo para enfrentar a fila nos correios. Desafios que parecem pequenos, mas que tem que ser vencidos com esforço.

²⁰ Eliana Gazola é professora com formação em Letras e vasta experiência em projetos de literatura popular, construção de conhecimento por meio da ampliação e fortalecimento da leitura crítica de mundo. Eliana Gazola é amiga do grupo e realizou a orientação voluntariamente, os jovens se cotizaram para pagar o transporte urbano que a professora utilizou para chegar até o local dos encontros.

O grupo de estudo preparatório para o ENEM tem início na primeira semana de junho de 2007, são oito jovens. Um projeto ancorado nas diretrizes do grupo GOTA. A orientação é da professora Eliana Gazola, que voluntariamente todos os domingos das 15:00 h às 18:00 h, até o dia 24 de agosto, segue do centro da cidade até o Quintino Facci I para encontrar com os jovens participantes. São pessoas que saem de suas casas, num dia de descanso e lazer semanal, muitas vezes após terem trabalhado no domingo para juntos se debruçarem sobre técnicas preparatórias para a “dissertação” e “questões de interpretação de texto” que compõem o ENEM.

Por meio deste grupo de estudo ampliado, muitos jovens vão se aproximando do GOTA.²¹ As aulas acontecem ora na escola, que está aberta nos fins de semana para o Programa Estadual Escola da Família, ora na casa do Jaelison e Geovani.

Até a véspera da prova em agosto é intensa a dedicação dos jovens, preparando-se para o ENEM. Feito o exame ENEM um encontro onde todos registram expectativa com seu desenvolvimento e resultado neste sistema de avaliação educacional que uma porta de acesso para alguns jovens ao curso superior pelo PROUNI, e cujos resultados são conhecidos em novembro.

Na maior parte dos domingos, logo após os estudos para o ENEM, o GOTA, agora já ampliado, se reúne na sorveteria em frente à escola avaliando no grupo o “como estamos o que estamos fazendo e construindo na direção da busca de justiça social e ambiental”.

As viagens

As viagens se revelaram, na avaliação do grupo, as experiências mais potencializadoras subjetivamente e coletivamente. Já havia uma experiência realizada com sucesso no final de 2006, com a participação no encontro da REJUMA, em Pilar do Sul. E isto indicava que era importante, então fica estabelecido como meta criar possibilidades para participar de outros espaços e encontros fora de Ribeirão Preto.

- **II Encontro de Coletivos Educadores de São Paulo e III Encontro de Educação Ambiental do Estado de São Paulo**

²¹ Em especial o Maxuel, a Júlia, a Jucélia e o Anderson.

Ainda, no início de junho o grupo GOTA começa a se preparar para participar do II Encontro de Coletivos Educadores de São Paulo e III Encontro de Educação Ambiental do Estado de São Paulo, de 25 a 28 de julho de 2007, em São José do Rio Preto. Cuida-se de várias frentes. Os horários e possíveis acordos profissionais para liberação nos trabalhos e estágios, o custeio da viagem, o diálogo com outros grupos e ações que também participaram do encontro e ainda a inscrição para apresentação de Pôster sobre o Avizinhar.

Com um aporte financeiro de várias fontes voluntárias, que custeou a participação dos jovens Aislan, Jaelison e Geovani, em 24 e 25 de julho o grupo rumou para São José do Rio Preto para participar dos eventos e organizados para debater a política pública de educação ambiental no estado de São Paulo, apresentar pôster do Projeto Avizinhar, atuar como voluntários na organização do encontro e representar o GOTA nas reuniões paralelas dos Coletivos Educadores e Coletivos Jovens de SP (MMA-MEC)

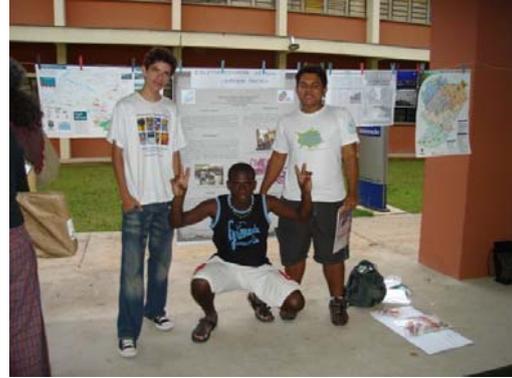
- **II Colóquio de Educação Sócio-Comunitária (UNISAL-Campus Campinas)**

Em outubro de 2007 acompanhando a apresentação de trabalho científico da pesquisadora do CUMML, o grupo é representado pelo Aislan e Geovani. Uma experiência acadêmica rica e que amplia em muito a perspectiva de trajetória graduada de jovens. A dita “academia” vai deixando de ser um espaço de mistério e inacessível. Como disse o Geovani: *não é um bicho de sete cabeças, são só seis cabeças.*

- **O III Encontro de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo**

Em novembro de 2007, o grupo organizado segue para o III Encontro de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo. A viagem foi repleta de expectativa, quatro jovens, Aislan, Jaelison, Geovani e Maxuel representam o GOTA e na volta o entusiasmo era grande. Em reunião a socialização de conceitos, descobertas e conhecimentos. Particularmente sobre uma movimentação ecossocialista, apresentada durante o encontro, que na avaliação do GOTA pode embasar a perspectiva e expectativa do grupo na busca da construção de novas relações subjetivas e coletivas, ancorados na educação ambiental, um campo de ação, nas palavras do Maxuel: *“espaço sério, político, que pode relacionar a reivindicação com a diversão, com a animação boa, que nada mais é que um processo natural, que mesmo disposto à crítica, a análise, a ação, a reflexão, não quer dizer que é necessário que tenha que ser apático, mas é e pode ser feliz, num valor histórico aprendido com os escravos que na*

sua luta nunca deixaram de dançar, cultivar, se divertir, um valor antepassado que o povo brasileiro absorve, revoltosos felizes”.



III ENCONTRO DE COLETIVOS EDUCADORES - SÃO PAULO

A caminhada num processo contínuo do GOTA

Além dos projetos e ações, o grupo mantém seus encontros. Buscando por meio dos bons encontros adensar temáticas, conceitos e reflexões que permeiam o cotidiano de nossas vidas, bem como organizando a manutenção do grupo (o custo do ir e vir, de lanchar, de ter condições de estar presente internamente e externamente nos lugares). O que remete de forma intensa à reflexão do grupo sobre nossas relações de trabalho e formação, permeadas pelas estruturas socioeconômicas como estão postas e como buscar transformações necessárias.

O GOTA consolida sua trajetória, tendo como diretriz coletiva a importância do grupo compor saberes, potencializando-se e respeitando o fôlego de cada participante, que enfrentam cotidianamente a luta pela sobrevivência sim, mas entranhada com um projeto sociopolítico subjetivo e coletivo de transformação.



4.4. Instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos metodológicos e coleta de dados nesta pesquisa são realizados partindo dos encontros e ações do grupo GOTA, detalhados no subitem anterior.

Nos encontros regulares quinzenais, sempre em dias e horários que respeitam as atividades de estudo e trabalho de cada um, o grupo se reúne ora na sorveteria em frente à escola onde os jovens estudam, ora em outros espaços, como na biblioteca da escola, no centro comunitário do bairro, no Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML) dentre outros.

A educação ambiental e a dimensão socioambiental é a matriz temática e um princípio é refletir sempre coletivamente sobre o que o grupo faz. O diálogo e a responsividade é a linguagem no grupo. Os encontros, projetos e ações são buscados no sentido spinozano de encontro, buscando potência de ação subjetiva e coletiva.

As ações realizadas de forma estruturada, chamadas de projetos, pelo GOTA, são seguidas da reflexão dialogada e se revelaram como forte instrumento da pesquisa-ação e para o avanço do grupo na direção dos objetivos do campo de ação escolhido. Também se revelaram como fonte rica de dados sempre cercados de cuidados metodológicos necessários para a investigação científica em curso.

Compartimos da posição político-metodológica na pesquisa qualitativa de que nos deparamos com sujeitos reais com vez e voz, que atuam em diferentes papéis no cotidiano da vida, daí, a importância de estabelecer um diálogo preciso e aberto com esses sujeitos. Há que se falar, interagir com os sujeitos, como mencionou Freitas (2002): *“na pesquisa qualitativa ocorre interação entre sujeitos e não sujeito-objeto há uma relação dialógica e o pesquisador faz parte desse processo”*. Portanto ressaltamos a relevância investigativa das relações estabelecidas no contexto em foco, na medida e com atenção suficiente às atividades respectivas de uns e de outros atuantes e às narrativas de cada um, ora subjetivamente, ora coletivamente, que perpassam os diversos dados em curso interpretados.

O registro e coleta de dados foram realizados valendo-se de entrevistas abertas com roteiro temático e gravadas; diálogos gravados; relatos escritos de próprio punho pelos participantes; observações redigidas em diário de campo da pesquisadora, e ainda relatórios coletivos e memórias individuais dos encontros e ações realizados, numa situação rica em sensibilidade e dados descritivos no plano reflexivo.

A autorização para realizar a pesquisa e coletar os dados foi estabelecida de forma dialogada, contextualizada dentro da pesquisa-ação-participante e se constituiu como uma etapa importante do próprio processo de reconhecer-se no trabalho. (APÊNDICES B e C).

A cada ação do grupo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram realizados de maneira a fortalecer e ampliar a expressão reflexiva e identitária do grupo e no grupo. Segundo Freitas (2002), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade do grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social ao qual representa” (p.29).

As entrevistas, de estrutura aberta, gravadas ora no modo cassete, ora em vídeo, têm como objetivo garantir a dedicação de cada sujeito ao diálogo estabelecido durante sua realização. Importante ressaltar que não houve no grupo desconforto com as gravações, “todos identificam a importância desta forma de registro”.

Após a gravação das entrevistas iniciou-se a etapa da transcrição das falas. Como disse Minayo (1998) “a transcrição conserva tanto o registro da palavra (significante) como dos silêncios, risos, repetições, lapsos, sons, etc” (p. 207). Este material transcrito, junto a outras formas de registros compõe um rico acervo para a investigação em curso.

O caminho metodológico em abordagens qualitativas, e em especial por meio da pesquisa-ação-participante, exige atenção, procedimentos e controle metodológicos amplamente definidos entre todos os atuantes e durante todo o processo investigativo, especialmente em função da estreita e intensa relação que se estabelece. Para Thiollent (2003) o “qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”. O autor resalta neste sentido que:

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Neste papel a metodologia desempenha um papel de “bússola” na atividade por meio de alguns princípios de cientificidade (THIOLLENT, 2003, p.26).

A dedicação do grupo, com apoio da pesquisadora, durante todo o processo de coleta de dados das atividades, ao que nelas se passa, se expande e se altera, numa busca crescente por não mais ter desconhecimento individual e coletivo das mudanças construídas é uma atitude considerada de intensa importância para o estudo desenvolvido, uma vez que isso nos permite aproximar das relações na dimensão do político e do pedagógico, reconhecendo e registrando modos de estar no mundo, de sentir, de perceber, de conhecer e fazer de maneira contextualizada.

Tal dedicação foi realizada, no entanto, sob o cuidado metodológico do grupo de não ultrapassar um campo de atuação e vinculação dos sujeitos participantes que os afastassem dos objetivos buscados. Um campo de atuação que busca fortalecer e ampliar a compreensão

dos fenômenos sociais e grupais, num desenho diferente daquele que leva relações de subjetividade para o campo da terapêutica de apoio, ou de projetos sociais.

4.5. Análise dos dados

A análise de dados, segundo Ludke e André (1986), significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Ressaltando que *“a análise de dados está presente em vários estágios da investigação”* (p 45).

Para a análise do material coletado, escolhemos a análise de conteúdo: *“a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa”* (MINAYO, 1998, p.199).

Como técnica de análise de conteúdo, escolhemos a análise temática. Para Bardin, (1977), *“o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”* (p.105).

Trabalhar com análise temática significa descobrir os núcleos centrais de sentido que configuram a comunicação expressa nas entrevistas que analisamos e categorizamos.

Em especial, num trabalho de investigação de pesquisa-ação-participante esta análise se dá de maneira intensa na relação de construção contínua de um diálogo, de um confronto, entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo aprendido durante a pesquisa, num movimento constante.

Por outro lado, o equilíbrio almejado no tratamento e análise dos dados entre aspectos subjetivos e objetivos, enquanto cuidado metodológico é buscado entre os diversos saberes envolvidos no próprio processo de pesquisa-ação-participante, no intenso período de permanência em campo, na comunicação dialógica e nas intrínsecas relações investigativas ancoradas pelo confronto teórico e experiências vividas. Estes aspectos aumentam a possibilidade de análises e interpretações acuradas, valorizando a metodologia investigativa pela pesquisa-ação-participante.

Pesquisadores Acadêmicos e Pesquisadores Comunitários tornam-se, então, parceiros de investigação da realidade e da realização da ação educativa sobre ela, compartilham conhecimentos que trazem de suas diferentes experiências sócio-históricas com o objetivo de promover, pela ação-reflexão-ação, transformações na realidade sócio-ambiental que investigam. Desta forma, cada um tem um papel no delineamento, coletivo e participativo – democrático – das investigações pretendidas, isto é, as respostas do que se vai investigar, como se vai investigar, para que se vai investigar são compartilhadas e coletivamente respondidas (TOZONI-REIS, 2005, p.272).

À medida que o processo de pesquisa-ação-participante do Grupo GOTA foi se desenvolvendo, em especial com o aporte conceitual em educação ambiental crítica e emancipatória, foi possível mapear algumas categorias que no confronto com as construções e produção do grupo mostram posturas e valores, indicando horizontes de análise, particularmente apontadas neste ponto do trabalho e que são focos da nossa atenção na análise de dados em curso.

A priori as categorias temáticas que emergiram indicando horizontes de análise são:

- Potência de Ação, no sentido da sua relação com a nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos, reportando a Baruch de Spinoza (1632-1677), e a sua luta contra a servidão.
- Pertencimento, enquanto princípio que traz em seu bojo a questão da subjetividade como “dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, integrada à objetividade. Segundo Mourão (2005, p. 253), este conceito envolve a “possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido”.
- Justiça Ambiental, exprimindo um movimento de ressignificação da questão ambiental permeada pela construção da justiça social em sentido amplo. Segundo Acselrad (2005): uma experiência emergente que integra o processo histórico de construção cultural no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Categorias temáticas estas que nos debruçamos com intuito de avançar na construção de saberes e experiências onde sujeitos estão se desenvolvendo, se constituindo e constituindo numa dimensão socioambiental.

Temáticas que norteiam essa investigação e que nos levam a seguir questionando sobre dinâmicas constituintes e constitutivas que estão vivendo os sujeitos nas relações estabelecidas no grupo GOTA. Quais são as leituras do sentido de socioambiental estabelecidas no e pelo próprio grupo? Em quais dimensões e direções estes processos estão acontecendo? De que educação ambiental compartilha-se no grupo GOTA? Quais os motivos e razões esses jovens têm para demandarem um espaço de ação permeado pela educação ambiental? Como as ações são pensadas e efetivadas no grupo na dimensão socioambiental e ainda quais suas dificuldades, potencialidades e perspectivas enquanto um grupo engajado nesta dimensão? Que projetos político-pedagógicos estão se desenhando e indicam um caminho a ser percorrido, um caminho de sentido crítico e emancipatório em educação ambiental?

5 - DINÂMICAS INTERATIVAS CONSTITUINTES E CONSTITUVAS DO GRUPO GOTA

Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressupunha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da terra.

HANNA ARENDT

Conheci Karl Marx muito antes de ler Marx. Conheci Marx com 8 anos ao observar o movimento da feira de peixes, debaixo da barraca da minha avó.

MAXUEL MATEUS DE JESUS

As palavras pensadas, faladas e escritas num processo de relações estabelecidas vão revelando significados diversos. Nesses significados estão contidos desejos, necessidades, intencionalidades, motivos e perspectivas num movimento de dialogia.

Movimento de dialogia aqui focado no conjunto de relações sociais estabelecidas no processo constituinte e constitutivo no e do Grupo GOTA.

Neste trabalho em torno do que é pensado, sentido, falado especialmente por quatro jovens sujeitos, que identificados como sujeitos sociais de vez e voz, sujeitos falantes de pensamento e linguagem.

Recorrendo e identificando a palavra (linguagem) como um microcosmo da consciência humana e considerando estabelecidas condições de análise da palavra quando se compreende o pensamento e se conhece a motivação entre os sujeitos, compartilhamos com Vigotski ao ressaltar que:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último 'por que' de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 1989, p. 129).

O movimento de dialogia a que nos referimos aqui é compartilhado com Reis (2000) que o define como um movimento de base “na alternância entre os sujeitos falantes, enraizada

na realidade, na relação imediata com os enunciados do outro e na capacidade dos sujeitos suscitarem e desenvolverem reciprocamente uma atitude responsiva um com o outro e uns com e entre os outros” (p. 135). Um sujeito falante em relação com outro. Um outro que também pode ser o ambiente.

Ainda com Reis entendemos que “cada sujeito falante traz em sua fala, as palavras do outro, com sua expressividade, tom valorativo, que são assimiladas, reestruturadas e modificadas. Palavra alheia. Palavra alheia - própria. Palavra própria” (REIS, 2000, p. 135).

Na trajetória desta análise, ancorados pelo objetivo norteador de investigar em que medida a atitude e o engajamento de jovens em educação ambiental contribuem para um modo de ser, pensar, sentir e agir na dimensão socioambiental, significando (ou não) indícios da constituição de um sujeito socioambiental percorremos os caminhos constituídos e de constituição do grupo GOTA.

Buscando avançar nesta direção investigativa, nos dedicamos a conhecer motivos e razões de jovens para se engajarem em ações de educação ambiental; agirem por meio da educação ambiental na dimensão socioambiental; e ainda identificar potencialidades e perspectivas, preocupações e dificuldades de jovens com atitude em educação ambiental na dimensão e sentido socioambiental.

As palavras escritas apresentadas a seguir - que foram pensadas, sentidas e faladas, e que alimentam esse trabalho, são fruto das conversas, entrevistas, ações, debates e reflexões da pesquisadora com os jovens sujeitos no grupo GOTA.

Estão organizadas numa linha ou processo histórico partindo do final de 2005, de convivência e participação, de diálogo, de pensar e agir e novamente pensar no grupo GOTA. À medida que a convivência e ação do grupo vão se constituindo, que as oportunidades de participação e engajamento vão acontecendo, estabelece-se no grupo um desejo e um compromisso de compartilhar experiências, idéias e ideais, descobertas e desafios. Desse compartilhar, é que emerge o material registrado e que é apresentado a seguir.

5.1. Motivos e razões de jovens no engajamento em educação ambiental

Ao resgatar as falas e reflexões dos jovens sujeitos aqui interpretados, vai ficando cada vez mais demarcado como o espaço de discussão aberto pela educação ambiental, sobre a questão ambiental, provocado por processos reflexivos e formativos para além dos informativos, é um espaço que desencadeia transformações subjetivas e coletivas.

Especialmente nas primeiras reuniões do grupo na sorveteria em frente à escola nos dedicamos à reflexão sobre a trajetória percorrida, o que levou com que cada participante desejasse a constituição do grupo e, momentos em que cada um contasse sobre como e por que acredita que se engajou na ação educativa ambiental.

[...] desde o Projeto De Olho no Ambiente parece que eu já sabia que era um caminho legal, importante, foi coisa de sentimento. Foi uma curiosidade que mostrava um caminho em mim, um sentimento de fazer alguma coisa de bom, não ficar conformado com a situação (Jaelison).

[...] foi curiosidade de saber como é que era esse olhar ambiental. Pela pesquisa do De Olho deu pra entender um pouco. Uma curiosidade em vários sentidos, em saber o que estava por trás dessa pesquisa, por trás do que as pessoas pensavam, por trás do que eu pensava. Aí a palavra ambiental despertou interesse social (Geovani).

Os jovens apontam como um fator significativo de para o envolvimento com as questões ambientais a participação no Projeto De Olho no Ambiente, no bairro Quintino Facci I, em Ribeirão Preto e apontam que “não ficar conformado com a situação” é atitude parceira do “fazer alguma coisa”.

Estes sentimentos, desejos e atitude inconformista, são condições, de certa forma, da potência de ação, pois buscam a construção de caminhos de transformação da realidade com base na consciência sobre o que desejamos (Santos e Costa Pinto, 2005). Também revelam um desejo de justiça social, de luta, ressignificando a questão ambiental, integrando o processo histórico, a construção cultural, segundo Acselrad (2005).

Numa primeira fase deste projeto, o De Olho, como é chamado o projeto “De Olho no Ambiente” foi realizada uma pesquisa de campo com a comunidade sobre a percepção em relação a aspectos sociais, políticos, urbanos e ambientais da própria comunidade. Foram selecionados alguns jovens nas escolas de ensino médio para aplicação e tabulação das pesquisas. Foi nesse momento que os jovens Jaelison e Geovani iniciaram no projeto, como agentes de pesquisa “casa a casa” no bairro. De início, foi difícil montar uma equipe no Quintino Facci I. Alguns jovens e pessoas do bairro começavam e não continuavam. Então o

Geovani e o Jaelison disseram: “*Temos um amigo que gostaríamos de convidar para participar do trabalho com a gente*”. Foi assim que o Aislan chegou no projeto.

Entrelaçados pela proposta dialogada, de um trabalho participativo e coletivo do De Olho, indicando a abertura política da educação ambiental crítica e emancipatória, os jovens se sentem atraídos, curiosos. Mas uma curiosidade no sentido da busca, de ver e saber o que se passa. Uma curiosidade que levou a vontade, a motivação de fazer parte de uma ação pela temática ambiental, como expressou o Geovani: “*Uma curiosidade em vários sentidos, em saber o que estava por trás dessa pesquisa, por trás do que as pessoas pensavam, por trás do que eu pensava. Aí a palavra ambiental despertou interesse social*”.

Os discursos despontam embriões contidos da negação de um modo de ser brasileiro, de certa forma, enraizado no senso comum, para um outro, em que o ambiental permeia novos sentidos no social alcançados pela ação política participativa, que a questão ambiental provoca, como nos trechos a seguir.

[...] a coisa que deve ser mais valorizada é o pensamento e a ação conjunta. Eu acho, por exemplo, o presidente de um bairro é importante para fazer as coisas, mas, se as pessoas falarem para ele o que tem que fazer, aí sim ele vai saber o que fazer. Se for um regime totalitário, eu acho que não vale a pena, porque uma pessoa não vai saber o que a outra acha. Conjunta, eu acho que essa é a melhor forma da gente resolver as coisas do ambiente. (Geovani)

[...] no projeto o contato casa a casa e o modo como eu senti que eles viam os assuntos ambientais, foi importante. Eu gosto de questionar, eu gosto de correr atrás e gosto de sentir que eu estou fazendo alguma coisa. Esse conformismo brasileiro que eu não gosto. Para eu não me sentir assim, esse foi um dos motivos principais. Eu senti que necessitava mais um pouco de conversa, que precisava um pouco mais de pessoas acompanhando pessoas e passando um pouco dessa vontade; eu senti isso quando passei nas casas. Eu senti isso quando a gente estava nas reuniões do projeto, por isso foi bom do De Olho continuarmos criando o GOTA. (Jaelison)

O dedicar-se a ações por meio da questão ambiental, o contato com diferentes expectativas nos levantamentos casa a casa, o encontro com o outro, o contato com “o que o outro acha”, pensa e fala, parece fortalecer a importância do trabalho coletivo, do trabalho conjunto. Também provoca motivações, desejos, abre perspectivas e caminhos. Este trecho do relato de Jaelison “*Eu senti que necessitava mais um pouco de conversa, que precisava um pouco mais de pessoas acompanhando pessoas e passando um pouco dessa vontade [...]*” indica a percepção e valorização do outro numa relação onde o sujeito se constitui e é constituído nas relações sociais.

E na seqüência, Jaelison anuncia a importância da ação contínua do engajamento [...] *por isso foi bom do De Olho continuarmos criando o GOTA*. Temos aí uma representação da potência de ação *spinosana*, a ação com efeito resultante de uma idéia que é claramente concebida, ação ética definida pela potência do homem.

Existem duas dimensões da potência de ação: individual, que visa o auto-conhecimento, a percepção de si e outra coletiva, assente na composição dos sujeitos, que exige o conhecimento das regras que regem a sociedade política e aponta para a necessidade de abertura para o aprendizado a partir do conhecimento da prática do outro. E como afirma Sawaia (2001), a potência de ação é da ordem do encontro, pois remete ao outro, incondicionalmente” (SANTOS, COSTA PINTO, 2005, p.298).

Percebe-se, pela análise das falas desses jovens, que há um movimento contínuo de constituição na expressão de múltiplas perspectivas e caminhos que trazem e carregam consigo, e ainda, permite, incentiva a iniciativa individual e coletiva, especialmente na potência de ação necessária para o enfrentamento de desafios e exigências antepostas pelo contexto histórico-cultural de inserção.

...eu já sentia a importância da questão ambiental. Dos assuntos sobre meio ambiente como importantes na vida da gente, do ambiente que é a gente, mas eu não tinha um jeito de participar assim como quando comecei no De Olho e depois no GOTA (Aislan).

No grupo GOTA os jovens afirmam encontrar espaço para expressar e realizar coisas que estavam nos seus horizontes de desejos. Inclusive o encontro no grupo pode ser entendido como “um bom encontro” no sentido spinozano. As falas vão revelando o encontro do ser humano que encontra o outro que compõe consigo e estabelece relações “num processo de

aprendizagem do homem que caminha no sentido de buscar atrair as coisas que dão prazer, isto é, aumentam sua força ou potência de existir e agir” (SANTOS, 2002, p.30).

Antes de ser convidado para o grupo, o GOTA, eu tinha até combinado comigo, escrevi até na minha agenda, no meu diário, eu ia começar a participar de algum tipo de reivindicação [...] eu fiz essa proposta para mim mesmo, aquela coisa: tá na hora, chega de discurso, à hora é agora, me engajar numa luta, numa questão do cotidiano, da sociedade. Ai, eu pensei que não tinha acontecido. Pelo menos eu pensei que não tinha acontecido [...] Foi então que aconteceu o convite e conheci melhor vocês no debate... Ai comecei a me interessar em fazer parte do grupo (Maxuel).

Esses sujeitos mostram ter marcadamente o interesse por espaços de diálogo, de abertura ao outro, de participação para transformação. E ainda, que sentem que a educação ambiental pode ser campo potencializador de caminhos transformadores, como indica um dos sujeitos ao expressar sua necessidade de se encontrar com “um outro” sujeito “desejante” de transformação, de busca por justiça social e ambiental, como ele mesmo fala [...] *eu fiz essa proposta para mim mesmo [...] a hora é agora, de me engajar numa luta [...] (Maxuel)*, e que nos remete a reflexões sobre a emergência da alteridade, feitas no neste trabalho animadas por Makiuchi (2005), ao trazer a alteridade na

emergência da consciência e da autoconsciência, da distinção e do experienciar o mundo como algo diferente de si mesmo, com um outro, separado e distante. Onde emerge a identidade humana, a pessoa humana e simultaneamente a alteridade como condição da possibilidade humana revelada “(...) na ruptura da existência humana com este mundo natural que se dá a partir da consciência do “outro”, da distinção e da separação que se estabelece a partir daí. Esta fratura dilacera o ser humano: ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário e se faz como paradoxo, pois o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo imerso nele – distante e distinto” (MAKIUCHI, 2005, p.29).

O “*tá na hora chega de discurso [...] a hora é agora, de me engajar numa luta numa questão do cotidiano, da sociedade [...]*” de Maxuel, nos remete ao campo da ação emancipatória que passa pela criação de espaços onde os sujeitos e coletivos possam reconhecer seu empoderamento na direção da busca, da utopia, da esperança de justiça social e ambiental. Uma direção que pede (grita) por transformações sociais, e que entendemos com Boaventura de Souza Santos (1997, 2001) que traz a esperança como utopia de uma espera

que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra.

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS, 2002, p.19).

A partir do seu engajamento nos processos deflagrados no projeto De Olho no Ambiente e pelo Grupo GOTA, eminentemente permeados pela educação ambiental, os protagonistas desta análise expressam que sentem a importância da educação ambiental no fazer acontecer *“um lugar de participação, de formação da gente junto com outras pessoas”*, para Aislan. Um espaço *“de luta, numa questão do cotidiano, da sociedade”* para Maxuel. Onde *“a coisa que deve ser mais valorizada é o pensamento e a ação conjunta”* para Geovani. Um espaço com *“mais um pouco de conversa,... mais um pouco de pessoas acompanhando pessoas e passando um pouco dessa vontade* para Jaelison.

E desta motivação, desejo expresso, parte-se para ação demandando e agindo *“por isso que foi bom do De Olho continuarmos, criando o GOTA”*, abrindo o convite (Jaelison).

Os encontros são muitos. Foi no convite que também o Maxuel chegou ao grupo *“Foi então que aconteceu o convite, a gente começou conversar no ônibus sobre Marx e ai conheci melhor vocês no debate... Ai comecei a me interessar em fazer parte do grupo”*.

Se duas pessoas concordam entre si e unem as suas forças, terão mais poder conjuntamente e, conseqüentemente, um direito superior (...) que cada uma delas não possui sozinha e, quanto mais numerosos forem os homens que tenham posto as suas forças em comum, mais direito terão eles todos. Os homens, ao se unirem, não fazem pactos nem contratos, mas formam a multidão ou a massa como algo novo: o sujeito político (CHAUÍ apud SANTOS e COSTA PINTO, 2005, p. 298).

É nessa direção subjetiva e coletiva, política e de empoderamento, que vemos a educação ambiental, numa relação aberta ao diálogo e dialógica ser reconhecida como campo permeável à participação, à emancipação, à crítica reflexiva pelos jovens sujeitos do GOTA, um rito de iniciação para novas etapas e espaços transformadores a serem experienciados, a serem vividos.

Ai a gente começou a escutar algumas coisas, ler algumas coisas de educação ambiental, ir a alguns lugares, foi fazendo coisas juntos, terminando o De Olho, veio à rádio, a viagem para Pilar do Sul, tinha o Coletivo Jovem ainda, começamos a ir junto com a Desi nos outros bairros, no Avelino... e ai criaram-se os laços de amizade, e pronto... (Geovani).

A gente foi se conhecendo, foi legal, a gente tinha um objetivo, independente de um trabalho, de uma ONG, de uma grana, do capital e... achou legal a gente ser um grupo de estudos, de ação, de atitude pela educação ambiental (Jaelison).

Dentro dessa perspectiva vivida e sentida por esses jovens como um espaço potencializador de caminhos subjetivos e coletivos, emergem vontades, desejos e motivações. Relações se estabeleceram, constituindo o Grupo GOTA. Podemos dizer que num encontro feliz, num encontro de potência de ação segundo Spinoza. Num encontro de constituição e constituído na relação com o outro, segundo Vigotski.

Neste sentido, apontamos para um dos importantes motivos e razões de jovens se engajarem em ações de educação ambiental, que é a oportunidade de vivenciar relações em espaços de discussão abertos, críticos, participativos e reflexivos. O que é expresso nas falas e imagens dos jovens sujeitos no grupo GOTA, desde os primeiros momentos de encontro.

A experiência no projeto De Olho, que propiciou o contato intensivo com a comunidade, numa postura de escuta e abertura, possibilitou tanto a valorização do que é trazido pelo outro - em idéias, expectativas e visões diversas - como a valorização dos próprios pensamentos e desejos, que levam a potência de ação emergente no GOTA.

E no campo de ação e reflexão no grupo, percebe-se também a emergência de sentido de uma dimensão socioambiental. Sentido de um grupo que já nasce de um desejo de transformação subjetiva e coletiva de experienciar o entendimento do que o outro sabe, de não querer o totalitário, de não enxergar só uma problemática ambiental, mas junto com isso reconhecer o autor da fala do problema ambiental e a potência de ação que está com ele. Sentido de um grupo que busca os bons encontros que levam ampliação da nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos.

5.2. Ação e leituras do sentido socioambiental de jovens engajados em educação ambiental

Nos primeiros encontros no grupo GOTA, havia muita conversa sobre concepções, sentidos e sentimentos partindo da reflexão sobre: o que é meio ambiente para mim?

Na expressão de cada participante, evidenciam-se novas construções e sentidos sobre meio ambiente e questões ambientais, principalmente a partir das experiências do grupo. Especialmente com a participação no II Encontro de Juventude e Meio Ambiente (REJUMA) em Pilar do Sul, onde estiveram reunidos jovens do estado de São Paulo, e que de forma plural estavam agindo em seus territórios por meio da temática ambiental.

A emergência de sentido socioambiental para os jovens do GOTA vai se construindo permeada pela reflexão sobre a relação do homem com um outro, um outro sujeito, um outro o meio ambiente.

Quando Geovani fala que sua idéia de meio ambiente “*foi mudando aos poucos, não foi uma coisa do dia para noite. Mesmo não sendo do dia para noite, foi uma mudança bem radical de ponto de vista. E ainda que “o socioambiental para mim é uma descoberta”*”, evidencia a relação de construção num processo de um sentido do socioambiental num processo.

Jaelison expressa esse processo também quando coloca que *...meio ambiente é muita coisa. Não vou definir uma coisa exata, mas, para mim, o sentido de ambiente, ultimamente, tá sendo tudo aquilo que o homem transforma com seu jeito. Tudo aquilo onde o homem vive e transforma a si mesmo.*

Aislan não esteve em Pilar do Sul, foi uma decisão importante tomada dias antes da viagem, quando ponderou que precisava ficar, se preparar para o estágio que recém começava, como em muitas oportunidades de encontro do GOTA. É importante ressaltar como o Aislan sempre circulou no grupo com muita motivação inclusive pelo que os colegas traziam para e do grupo:

[...] é eu procurava um lugar, junto de pessoas que gosto, mas que a gente pudesse conversar, colocar meu pensamento e ouvir o pensamento de outras pessoas. A gente ouve falar muito da questão ambiental, sabe... Sobre questões climáticas e tudo mais. Fica tudo muito por alto, não chega na gente, , no trabalho, na escola, em casa, com os amigos. Eu sentia que meio ambiente é tudo que a gente faz e

vive tanto em contato com a natureza, como também e principal, né com o que a gente constrói. Mas não tinha uma base prá iss (Aislan).

A busca de constituição na relação com o outro está explícita nas relações estabelecidas pelo debate temático das questões ambientais.

[...] na minha concepção geral, numa frase é isto: os homens (nós todos) pensam que salvando o meio ambiente, estamos nos salvando, e o homem pensa muito assim, como se meio ambiente fosse só a natureza das árvores, plantas, bichos. Pensa pouco na natureza como nós e os outros e o que a gente faz um com os outros. Então o sentido de socioambiental deixou isso mais forte para mim. [...] Na verdade eu até já sabia, mas não sabia que sabia, e era isso que me incomodava, a gente saber e não saber como revelar esse saber pra gente mesmo, e poder trocar esse saber com os outros, isso é que provoca muitas frustrações e até distanciamentos entre as pessoas (Jaelison).

Na medida em que o processo do grupo vai sendo estabelecido, ampliam-se as reflexões sobre sentidos de um contexto socioambiental e possíveis e diversos espaços de participação e de debate.

[...] Esse é o sentido da palavra. É uma relação recíproca entre o homem e o espaço. O homem cuida do espaço e o espaço dá para o homem o que o homem precisa para viver, mas o homem tem a responsabilidade de cuidar dessa relação (Geovani).

A força da constituição do sujeito social fica expressa. Aislan, ao falar que no seu interesse pelas questões ambientais “*procurava um lugar, junto de pessoas que gosto, mas que a gente pudesse conversar, colocar meu pensamento e ouvir o pensamento de outras pessoas*” expressa o significado das relações sociais na constituição do sujeito, e do reconhecimento do jovem, enquanto sujeito que vive um intenso momento de constituição, procura, deseja esses espaços coletivos constituintes e de constituição, dando indícios inclusive sobre a importância da educação ambiental.

Expressam a necessidade de se fomentar espaços de diálogo, de reflexões densas e profundas e apontam a relação intrínseca entre homem e elementos naturais, como algo já intuído. Algo, no entanto que se quer partilhar nas relações cotidianas. Algo que indica a importância de seguir caminhos, abrir trilhas revelando o ambiente como “um outro” com quem se estabelece uma relação, uma relação de forma consciente da responsabilidade que toda relação requer.

O contexto de imersão no grupo Gota favorece a consciência que lutava para se fazer revelar para si e na relação com o outro num sentido socioambiental. Um outro sujeito social, um outro ambiente, um outro inserido no contexto histórico cultural.

Aislan, ao colocar “*eu sentia diferente, sentia que meio ambiente é tudo que a gente faz e vive tanto em contato com a natureza, como também e o principal, né com o que a gente constrói. Mas não tinha uma base prá isso*”, dá indicações de que a vivência no GOTA tem a relevância de um lugar que ele procurava, como já ressaltado acima junto de pessoas que gosta, mas que pudesse colocar e ouvir os pensamentos, para além do aprender atitudes ambientalmente corretas, ultrapassando para o campo dos significados da relação com esse outro, o meio ambiente.

Como o grupo GOTA supõe as relações, digamos se você convive num processo social em que a falta de consciência política, a falta de digamos de uma sociedade um pouco mais educada, isto está intimamente relacionado ao meio ambiente, intimamente relacionado, por que se você no século XXI se depara com a sociedade em que o meio ambiente, a natureza se confronta com condições péssimas de convivência, isto nada mais é do que atitude omissa do homem pela sua própria consciência em si mesmo, então acho que está tudo relacionade (Maxuel).

Podemos identificar o sentido de socioambiental nas falas desses sujeitos como a emergência da responsabilidade pela busca de justiça ambiental e social partilhada. Evidencia-se um forte sentido da necessidade de pertencimento a grupos que trazem idéias que sejam compatíveis com aquilo que experienciam e sentem. O cuidar da vida é ação valorizada e eminentemente responsabilidade humana, que descobrem esses sujeitos, engendrada no sentido do socioambiental.

A perspectiva socioambiental já era sentida e pensada por estes jovens, que vivem e percebem situações cotidianas de desigualdades, de falta de oportunidades, num contexto de injustiça social. Porém o encontro com o outro e com suas idéias, o espaço da fala, da escuta e das reflexões, deram sentido e valorização ao que antes era intuído. A formação do sentido socioambiental foi objetivada em grupo, com a ajuda do grupo, mediada pelo grupo.

5.3. Potencialidades e perspectivas, preocupações e dificuldades de jovens com atitude em educação ambiental na dimensão socioambiental

Na medida em que as idéias vão sendo expressas sobre onde e como às questões ambientais poderiam ser debatidas, fica forte a presença da busca por justiça ambiental, de sentido socioambiental.

A noção de justiça ambiental exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental e resulta

[...] de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social em sentido amplo. Este processo de ressignificação está associado, por certo, a uma reconstituição das arenas onde se dão os embates sociais pela construção dos futuros possíveis. Nestas arenas, a questão ambiental mostra-se cada vez mais central e vista crescentemente indissociável das tradicionais questões do trabalho e da renda (ACSELRAD, 2005, p.219).

O conjunto de relações de trabalho para o estudante do ensino médio, em especial, têm grande importância no seu processo de constituição como sujeito social.

Peripato (2005) aponta dados do IBGE (2004) revelando que 72,8% dos estudantes noturnos do ensino médio, tem a escolha do horário numa relação intrínseca com as relações de trabalho.

Quando nos referimos ao conjunto de relações de trabalho desses estudantes do ensino médio noturno, contexto de atuação dos jovens sujeitos que nos falamos, estamos considerando a multiplicidade de relações estabelecidas nos plurais circuitos de vida no contexto capital trabalho na sociedade em que estamos inseridos e reações particulares como estratégias de vida diante das relações estabelecidas.

Na trajetória dos sujeitos aqui em evidência muitas são as expressões desse conjunto de relações de trabalho entranhado numa relação estratégica de sobrevivência e participação social, política e cultural, particularmente pelo fato de que toda circulação social desejada está diretamente relacionada com o custeio mínimo do ir e vir advindo integralmente da inserção

de cada um desses jovens no mercado de trabalho, seja como estagiários, seja como trabalhadores²² formais com ou sem direitos trabalhistas assegurados.

Experiências alcançadas distantes da alienação do homem do trabalho, ou seja, experienciados em postos de trabalho gerados pelo incentivo consumista, seja no estacionamento de supermercados com funcionamento 24 horas, seja como estagiários em cozinhas de fast food, seja em linhas de montagem de caixas para vermífugos, seja na exceção do Aislan, que encaminhado para um posto de estágio num órgão estadual responsável por ajuizar pequenas causas ou reclamações, inicia uma experiência que também ressalta a importância das experiências de trabalho com potencialidade de ampliar campo de ação na constituição do sujeito, especialmente de jovens sujeitos sociais, mas que mesmo possibilitando um campo de ação num espaço de garantia de direitos, se numa ação isolada ao criar relações de trabalho na luta pela sobrevivência do dia a dia, também cria a fadiga do homem.

A expressão dessa realidade se materializa seja nas duas horas de deslocamento de ônibus para o trabalho do Aislan para ir e duas horas para voltar. Na dificuldade do Maxuel participar de ações, sem perspectiva de agendá-las, uma vez que o horário de trabalho é atrelado a um complexo sistema de escala divulgado sem antecedência. Nas repetitivas tarefas e movimentos de esteira desenvolvidas pelo Geovani com seu contrato de estágio. Nas intermináveis horas extras nunca compensadas que dirá pagas feitas pelo Jaelison que embora tenha contrato de estágio de 6 horas desenvolve trabalho sem previsão de cumprimento de carga horária.

Enfim como criticamente os jovens definem seus trabalhos e “contratos de escravijários”, seja na expressão de que o trabalho, segundo Geovani, “*toma quase todo nosso tempo a ser dedicado em reflexão contínua sobre o que nós somos e em que nós nos transformamos*”. Seja na fala do Jaelison ao “*representar a violência contra os jovens, muito pelo nosso sistema capitalista de trabalho*”. Seja na fala do Aislan de que “*tem também a questão de que cada um tem um dia a dia muito apertado de trabalho e de pouco dinheiro até para ir e vir*”. Seja nas reflexões do Maxuel sobre a relação homem/trabalho e as necessárias transformações a serem provocadas:

Numa concepção de vida e não de capital, o trabalho tem que estar para o homem como algo complementar a atividade humana, não

²² Estamos considerando o mercado informal aquele ocupado por profissionais autônomos e não trabalhadores em empresas formalmente estabelecidas que estabelecem relações de trabalho sem assegurar direitos trabalhistas.

como principal. Mas a gente percebe dentro das regras que estão postas que ele é colocado como principal, mas não é, ele é complementar a natureza humana. Nossa lei consente isso, mas é algo inconcebível que um trabalhador almoce as duas horas da tarde iniciando sua jornada cedo, muito pela manhã, muito antes de entrar no trabalho. Ou sai da sua jornada às dez, onze horas da noite, perdendo o vínculos. O trabalho é colocado como algo além das forças humanas, porque ele não permite que o próprio homem tenha acesso à vida, a vida familiar, a vida histórica. Ele passa a ser um ser estacionário, é nesse sentido que eu coloco que o trabalho como está imposto impede o homem na sua própria constituição como sujeito, na sua própria sobrevivência histórica. Por que um ponto importante Desi, é que nós não constituímos todo este capital cultural do vazio, do sozinho, mas num processo histórico da nossa relação com nossos ancestrais, com nossos mandelas, com nossos marxs, com nossos freires, nossos che guevaras...num campo natural de ser do homem que por natureza é crítica.

Trazemos estas relações como um campo de ação social de intensa reflexão subjetiva e apontamos como a educação ambiental coletivamente potencializou esses jovens sujeitos a emergência de estratégias pessoais que possibilitassem o enfrentamento de situações na direção de alcançar mudanças nas condições e relações de trabalho que vivenciam sem perder a perspectiva de transformações sociais, e que esses jovens identificam de intrínseca relação com a sociedade capitalista de consumo. O diálogo do Geovani e do Jaelison, após reflexões de entrevistas realizadas no Projeto Avizinhar com outros jovens, traz fortes indicações dessa leitura:

[...] no sentido assim de consumo, não é só a questão do quanto e como produzo lixo, mas o que está por traz disso, saber aprofundar que isso tem muita relação com o capitalismo de hoje em dia sabe, dessas indústrias, que estimulam o consumo, isso. Um aprofundamento que deveria estar nas escolas, no debate não do como consumir menos (Geovani).

[...] é quase um sonho utópico, pois tem muita coisa por trás disso, nessa relação das indústrias com o capitalismo, tem muita gente com interesse em que a gente fique gastando e usando a vontade para ganhar mais. Quantos velhos donos de indústria aí, não pensaram igual a gente? A ganância surge em épocas diversas de nossa vida, as vezes não surge agora, agora eu sou um jovem ativista em relação ao meio ambiente, e o que me separa de que daqui alguns anos eu vou ser um cara pensando só no dinheiro... Quer ver o perfil de um homem, coloca o poder na mão dele (Jaelison).

Esta é a questão... se colocar o poder para um homem só, você vê o caráter dele, mas se colocar o poder para a população, acho que há um... um sonho utópico, como em Canudos, de existência (Geovani).

Maxuel também neste campo de ação evidencia que “*chega um momento que você precisa aderir a uma causa, inovar sua causa social com outras frentes políticas, mas numa concepção de vida. Como diz Paulo Freire, o homem não se liberta sozinho, o homem se liberta em coletivo*”.

Isto pode ser observado pelas ações empreendidas e as reflexões sobre tais ações no GOTA, que indicam que as relações estabelecidas na dimensão socioambiental no campo de ação da educação ambiental demarcam circuitos a serem desafiados por processos político-pedagógicos contínuos de constituição de um sujeito social, inserido em diversos cenários e questões cotidianas, sinalizando perspectivas transformadoras tanto subjetivamente como coletivamente.

Na ação de reflexão socioambiental surgem em suas falas espaços como *[...] na escola, em projetos, e em projetos comunitários, nas ONGs, é onde devia ter mais essa preocupação socioambiental. E na família também, é... lá que a gente escuta dos pais que a gente tem que ser gente, ser forte, ser correto, nesse mundo que tá tão destruído, tanto de natureza como de relações, principalmente de trabalho (Geovani).*

Ao mesmo tempo que fica bem demarcado o reconhecimento da importância da escola, os jovens também destacam o seu distanciamento como instituição, no apoio à formação política em relação às questões sociais e ambientais. Jaelison expõe esse aspecto:

[...] Esses assuntos nunca chegaram perto de mim assim como no GOTA, então foi um novo modo para mim. [...] para mim é óbvio, onde deveria ser mais estimulada a participação e debater as questões socioambientais, é a escola. Deveria começar na escola, não só nas aulas, mas ir para outros espaços da escola. [...] em todos lugares de aprendizagem, locais de ensino, [...] Eu via reportagem de gente falando e questionando sobre isso, algumas conversas na escola questionando sobre muitos assuntos, como meio ambiente e política, como se fosse só politicagem ou então alguma forma de conservar a natureza, de melhorar o ambiente do homem, mas como ele está, sabe, mas sem transformação das relações. Eu sentia que tinha uma diferença, mas não tinha espaço pra colocar isso. Foi mais mesmo a partir do GOTA, a partir desse momento, desse espaço, eu comecei a questionar junto com outros e avaliar mais e a mudar a percepção sobre muitos assuntos.

O contexto escolar, como espaço institucionalizado de conhecimento, aparece na fala desses jovens sujeitos como lugar que não privilegia ou amplia o debate político de questões que a realidade socioambiental requer, ou seja, de questões ambientais em relação com as questões sociais, do aspecto informativo para o formativo, para o político

[...] fora alguma notícia, só tinha um contato na escola, como uma informação nas aulas de Biologia e Geografia, era um conhecimento que não abrangia igual hoje em dia [...] um assunto que ficava meio na superfície, sem participação política, de responsabilidade mesmo. Assunto de poder falar, ouvir, sentir e falar de novo, sabe de conversa (Jaelison).

É relevante também registrar que está expresso e reconhecido pelo grupo a importância de pessoas, especialmente professores que trabalham na direção de minimizar a distância da escola como espaço de estímulo à participação e abertura ao debate “ [...] acho que é legal reconhecer o trabalho de alguns professores, abrindo campo de debate em vários assuntos, mas é uma coisa de esforço, muito esforço, numa luta desigual frente a um sistema muito difícil” (Jaelison).

Maxuel fala das aulas como espaços que *“podem ser bem mais dinâmicas, independente da dificuldade de recursos e equipamentos, pois há uma maior dificuldade que é a forma como os conteúdos e posições são cobrados no sistema de avaliação, principalmente no vestibular”*.

Exemplo desse aspecto é o significado que os jovens, sujeitos do GOTA, atribuem a própria abertura para as aulas coletivas nas noites de sexta-feira. Aulas animadas por professores, com respaldo da direção. Momentos de encontro para além da sala de aula, que são explorados e valorizados ao máximo, chegando no limiar do “permitido” pelas regras disciplinares escolares, em alguns aspectos ditames do próprio sistema educacional, como define Jaelison *“numa luta desigual frente a um sistema muito difícil”*.

Na sequência numa avaliação coletiva sobre as aulas de das noites de sexta-feira temos:

[...] um comentário, deveria ser mais permitido espaços diferentes na escola, devia ter mais uma divulgação desses meios e lugares de refletir, às vezes, tem até alguém que tem interesse, mas não conhece que existe muita gente envolvida nessas questões e quanto mais atividade estiver acontecendo melhor. Às vezes tem gente que até tem um pensamento de ah eu queria falar sobre isso, mas eu sozinho... não sei o quê”.

O grêmio é um espaço buscado pelos jovens do GOTA na escola, a medida que o engajamento do grupo vai ficando mais político. É vislumbrado como um espaço que poderia abrir o debate²³, um espaço de participação política, atuante e não só brincante como coloca Jaelison *[...] o debate deve ser mais divulgado principalmente nas escolas pelos grêmios, até para ser um grêmio atuante e não só brincante, como sempre acontece*.

Espaços mais participativos, mas especialmente abertos ao debate na escola são muito valorizados pelos jovens do GOTA, são colocados como momentos de encontro com potencial de ação.

²³ A eleição para o Grêmio 2007 na escola onde os jovens estudam, última oportunidade participação desses jovens no grêmio durante o ensino médio foi “organizada pela coordenação” com chapa única, composta por alunos do ensino fundamental e primeiro e segundo ano do ensino médio, uma vez que os cargos de Diretoria do grêmio não podem ser ocupados por terceiros do ensino médio.

A educação ambiental na dimensão do socioambiental é apontada por estes jovens como questão a ser inserida em diversos espaços de vida, seja escolar, seja familiar, de trabalho, seja social e cultural.

O sentido socioambiental é expresso como um encontro de possibilidades de responsabilidade com “nosso lugar” de ser e estar, sentir, pensar, agir. Possibilidade de enfrentamento da realidade, a ser vivenciada em espaços coletivos de constituição e constitutivos.

A importância de articulação entre o social e o ambiental é apontada pelo Geovani ao falar que nas [...] *ONGs, mesmo não sendo uma ONG característica, uma ONG focada em educação ambiental, mas educação social também podia passar mais esses senso de responsabilidade do nosso lugar, de saber o que são coisas básicas do encontro social com o ambiental, saber coisas bem simples e ir caminhando por aí.*

A reflexão é intensa, percebe-se que os bons encontros que potencializam a ação são percebidos como tal, valorizando a participação e espaços abertos ao debate. Vão surgindo também reflexões em relação a dificuldades, entraves que se apresentam. Os próprios sujeitos, ao desafiarem estes entraves, indicam a ação coletiva como um caminho para a superação, mas um caminho que requer apoio, ancoragem social, econômica e cultural.

Os sujeitos atuantes demonstram que vêem esta dimensão como a interligação entre o homem, suas relações, sua existência enquanto existência humana, universal, mas levando e elevando a vida enquanto ação entre todas e todos os seres que habitam a terra, num movimento constitutivo.

Nas palavras de Maxuel, ao se referir sobre a forma como as questões socioambientais são tratadas “[...] *como se a gente não fosse um só povo, aqui, na África, em qualquer lugar, como se as lutas por direitos, exemplo que Nelson Mandela fez sua vida toda, não é luta prá humanidade, vejo muito isso, vejo como uma luta social e ambiental, luta socioambiental, prá todos*”.

A questão da responsabilidade socioambiental é apontada como preocupação pelos jovens, mas também como perspectiva.

O pessoal só se liga quando acontece catástrofe. E esse pessoal envolve a gente, claro! Acho que uma catástrofe na Alemanha, na Rússia anunciada por pesquisadores, parece que foi essa última nos EUA, do Katrina, que se o governo fizesse um bilhão, por aí, em reformas podia ter evitado maiores tragédias. Não fizeram nada e

gasta não sei quanto de bilhões a mais aí na tragédia, então, aí sim que o povo se liga, quando já aconteceram as coisas. Parece que falta perspectiva, falta acreditar, que as coisas têm que ser feitas agora, não no futuro “para as crianças como a gente ouve muito falar”. O povo duvida que possam acontecer catástrofes climáticas maiores no Brasil, mas já teve até furacão lá em Santa Catarina, a gente vê e sente todo dia a miséria e dificuldade do povo, mas fica sempre achando que ainda como não acontece catástrofe de clima aqui não é prá gente se preocupar e que são os outros que não fazem nada (Geovani).

Geovani expressa de maneira muito clara a crítica sobre um sentido de futuro, um adiamento, um distanciamento do sujeito social quando coloca que “*parece que falta perspectiva, falta acreditar, que as coisas têm que ser feitas agora, não no futuro para as crianças como a gente ouve muito falar*”. Particularmente fala do sujeito social constituído e que se constitui no espaço/lugar/território em relação à emergência da responsabilidade socioambiental, num intenso e amplo sentido de pertencimento. Deixa expresso o sentimento, enquanto jovem sujeito, do peso da responsabilidade “depositado” sobre a juventude e para a juventude reverenciando que “[...] *tem também aquela coisa do eu sei da importância das questões ambientais, por exemplo, mas deixa para o outro fazer. Se você perguntar por aí: você sabe que tem que cuidar do meio ambiente, o povo responde: Sei né! Vai ai meninos! É eu sei, tem né, mas fica parada*”.

Esse mesmo sujeito completa se posicionando, num movimento diferente da crítica pela crítica, mas da crítica do agir: “[...] *só que tem uma coisa se a gente para também não dá pra descobrir novas pessoas interessadas e nessa, vai fazendo, vai até sensibilizando as pessoas em volta*”. Um outro sujeito participante, o Jaelison, completa o pensamento acima quando expressa que:

[...] eu acho que falta mais sensibilização. Tratar de um modo que o povo se coloque na situação, que tenha mais empatia sobre esse assunto e também falta mais coletivismo, mais entrosamento entre as pessoas que gostam desse assunto, que deveriam falar sobre isso e as pessoas que não tem assunto nenhum serem envolvidas nesse meio,

não ser tão individual, a gente vê tantas coisas por aí que deveriam ser juntas em prol de uma atividade humana.

Ressaltando a questão do participar e enfrentar dificuldades, na medida em que vai surgindo um grupo de ação coletiva, percebe-se o quanto é valorizado um espaço aberto e coletivo nas palavras dos sujeitos participantes. Aislan ressalta no grupo o que caracteriza como é importante para ele um movimento aonde vai se constituindo, constitui o outro e é constituído na relação com o outro: [...] *só de saber que meus colegas estão lá e que depois posso conversar com eles, ler o que eles escrevem e contam, e me ouvir, eu também me sinto participante (Aislan).*

O sujeito se constitui a partir do outro, no conjunto das relações sociais, relações sociais que são próprias e específicas a cada modo de produção, vigente em cada época. Como tal, marcadas pela dimensão de classe, poder e saber - sujeito de poder e saber. Mas um constituir-se envolve um processo de responsividade ativa de um e outro sujeito, para Reis a responsividade do ato que não basta aprender e pensar.

É preciso aprender a ouvir/escutar elaborando o que o outro sujeito está dizendo, e ao dizer o que está pensando. Isso pressupõe um sentimento de ser acolhido pelo outro e de acolher o outro. Ouvir/escutar o outro, elaborando em cima do que fala, e responder sobre o que falou e naturalmente pensou. Da mesma forma, o outro, até então falante, passa a ouvir/escutar elaborando o que o outro está dizendo (REIS, 2000, p.44).

Maxuel ao contar como se propôs a participar e exercer uma postura política em relação ao cotidiano, expressa sua intensidade, intencionalidade de atuação política e frente a essa necessidade como a educação ambiental crítica é reconhecida como um campo político.

Partindo do compromisso assumido subjetivamente, Maxuel diz “[...] *eu tinha até combinado comigo... eu ia começar a participar de algum tipo de reivindicação [...] numa luta, numa questão do cotidiano, da sociedade [...]*” e completa que ao encontrar o grupo GOTA, após um estreitar relações, entendeu o grupo como um espaço que traduzia intencionalidade político-pedagógica ao falar que:

Assim vocês já conhecem meu lado mais direcionado socialmente, né... então o meio ambiente para mim é toda e qualquer relação do homem com a natureza ou até mesmo a sociedade. Ou seja, qualquer que se baseie uma transformação, uma atitude, para mim é

considerada uma atitude que vai se relacionar ao meio ambiente. Seja na sua própria falta de consciência política, que se inicia num passo de você não ser um cidadão ativo, seja no processo de votar, seja no processo de não participar, seja de não querer transformar. Tudo está intimamente relacionado (Maxuel).

Em relação ao sentido socioambiental do grupo no exercício político cotidiano, e o reconhecimento da educação ambiental crítica como um campo de ação propício a esta movimentação, evidenciamos o encontro potencializador em coletivos, especialmente os encontros provocados pelos Coletivos Educadores enquanto política de articulação do DEA entre plurais sujeitos e sujeitos ecológicos, enquanto sujeitos identificados por Carvalho (2002) como sujeitos que se movimentam pelo campo da educação ambiental, num constituir-se e constituir o educador ambiental contextualizado na interação desses sujeitos num “cenário contemporâneo de exigência de profundas transformações ocorridas na sociedade moderna” (2002, p.11).

Vemos o sentido de socioambiental nas falas desses sujeitos como a emergência da responsabilidade pela busca de justiça ambiental e social partilhada. Evidencia-se um forte sentido da necessidade de pertencimento a grupos que trazem idéias que sejam compatíveis com aquilo que experienciam e sentem. O cuidar da vida é ação valorizada e eminentemente responsabilidade humana, que descobrem esses sujeitos, engendrada no sentido do socioambiental. O sentido de socioambiental construído nas relações animadas no grupo GOTA fica claro nas reflexões recorrentes na fala dos jovens e indica um compartilhar com o encontro da educação ambiental que busca sociedades sustentáveis, que conforme Sorrentino (1995) tem aglutinado aqueles educadores que priorizam a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ecologicamente equilibrada; o respeito à natureza por meio do respeito ao ser humano; e a participação popular para a autoria e gestão do projeto de modernidade.

[...] como a gente sempre fala no Gota, responsabilidade. Eu queria assim talvez até um sonho utópico, mas eu estou tentando e desejo que a maioria das pessoas tivessem além da consciência, a responsabilidade da vida, dessas questões ambientais pelo lado social, que isso que faz parte da vida delas, minha, de todos. É responsabilidade delas também, não só o trabalho, a casa, os filhos, mas isso veio como descoberta nova de uma velha responsabilidade

que se adquiriu nesse último século, ou melhor, através dos anos, mas que se aprofundou nesse século agora, mas o povo parece que ainda não teve como reconhecer, só pelas catástrofes, mas fica até como de curioso, que só olha, parece que não é com a gente (Jaelison).

Na busca do sentido socioambiental nas ações do grupo GOTA, percorre-se um caminho intermédio entre consciência e responsabilidade. A participação, a reflexão, o estudo sobre o que se faz é escolhido como um caminho de intensa experiência e a educação ambiental de vertente política, crítica, pedagógica é no grupo uma perspectiva reconhecida, empoderada desta característica, o que reverbera posições e memórias sobre esses caminhos e intencionalidades nas reflexões coletivas no GOTA:

[...] toda vez que a gente ouvia o socioambiental, a gente tinha vontade de viver, de entender o que é esse sentido, e a gente foi percebendo, que era um caminho que passava pela responsabilidade e no grupo a gente chegou, no GOTA, num caminho pra percorrer a questão entre consciência e responsabilidade, que é a participação, a inserção no sócio com o ambiental, em muitos projetos, muitos cantos, mas ser grupo, como o estar no Grupo GOTA, é uma experiência intensa. Então, assim... Isso também nos encantou e atraiu na Educação Ambiental, saber que a gente que em si preserva a vida, sentir que o sócio está interligado com o ambiental e vice-versa, sabe (Jaelison).

Maxuel expressa o sentido de pertencimento ao expressar que “no grupo GOTA é que não é simplesmente essa relação externa, discursiva, sobre assuntos políticos, sociais, mas também assuntos relativos ao caráter pessoal de cada um de nós, a reflexão de nós mesmos, sobre nós mesmos, como está a nossa vida pessoal, na verdade é um grupo de encontro”.

São pensamentos compartilhados no coletivo, no grupo. Jaelison ressalta esse encontro coletivo ao dialogar com Maxuel [...] *é uma auto-reflexão, para nos fortalecer nas nossas relações, nos nossos trabalhos, amizade, amorosas, familiares, de estudantes... não é, sabe, só a natureza, não isto tem relações... acredito no princípio filosófico, tudo está em*

tudo, sabe. Então cada ação contribui para uma coisa, uma reação, e tudo está interligado. Você mesmo, a vida do humano e tudo que está interligado.

Este diálogo traz a responsabilidade humana no sentido ressaltado por Brandão quando sugere:

Somos provavelmente a única espécie viva que sabe, e que sabe que sabe. Que pensa e pensa sobre o que pensa. Que pensa sobre coisas e repensa o seu pensamento. Uma rara espécie de seres vivos que sente e pensa sobre o que sente. E que sente o que sente porque pensou. E que de novo pensa e se interroga, e lembra, e reflete, e sente de novo. Mais ainda. Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que ao invés de viver imersa em um presente rígido por sinais e sensações, vive, momento a momento, dentro de um tempo vivido, sentido e pensado como um presente, um passado e um futuro (BRANDÃO, 2005, p.24).

Responsabilidade que apontamos como contorno do processo vivido pelo GOTA enquanto sentido de pertencimento, de fontes originais de saber, que se enredam numa busca comum, se percebem como uma comunidade de destino que carrega um potencial de ação, um potencial de ação na mudança da sociedade, de ação onde a busca por justiça ambiental é sentida e vivida na dimensão socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho “Indícios da Constituição do Sujeito Socioambiental”, teve e tem como eixo fundante o movimento de constituição e constituinte social, especialmente um processo permeado por uma educação ambiental que possa estar contribuindo e contribua à transformação /constituição do sujeito e que ao mesmo tempo esteja se constituindo cada vez mais fortalecida e ampliada em um campo de ação de sujeitos que reconhecem a si mesmo e reconhecem o outro. E ao serem reconhecidos pelo outro novamente se reconhecem, com isso tornando-se sujeitos a si e ao outro.

Do investigar e ser investigado no processo de constituição e constituinte em curso no grupo GOTA emergem buscas e lutas subjetivas e coletivas. Neste processo, os sujeitos sociais participantes estão num intenso movimento de acolher e ser acolhido, sorveteiro, diretora da escola, eu (a pesquisadora), professores, familiares e muitas outras pessoas que atuaram neste processo.

Com reverência, um processo onde o foco é reverberar a vez e voz dos jovens sujeitos Aislan, Geovani, Jaelison e Maxuel.

Nesse em se fazer constituindo-se e constituinte desses jovens sujeitos sociais vamos garimpando pistas que nos possam revelar motivos e razões de jovens para se engajarem em ações de educação ambiental, leituras de um sentido socioambiental, potencialidades, dificuldades e perspectivas que este campo de ação possibilita a estes jovens de transformar sua própria realidade, enquanto ação humana de sentido socioambiental.

Esses jovens sujeitos de ação socioambiental ao se moverem neste campo constituinte da educação ambiental vão desvendando e identificando, num processo intenso, responsivo traços subjetivos e coletivos distintivos no campo da educação ambiental de raiz na educação popular, crítica, política, que acolhe e é acolhida por sujeitos empoderados, críticos, atuantes na luta pela sua cotidianidade e pela transformação/mudança do humano naquilo que requer a realidade socioambiental histórico-cultural.

Jovens sujeitos sociais que nos sinalizam que neste campo de ação, especialmente na sua experiência com outros coletivos, deflagrados e articulados pelos programas do Departamento de Educação Ambiental (DEA-MMA), ancorados nas diretrizes do ProFEA e princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, na sua relação de constituição e constituintes com outros sujeitos, dentre estes, os sujeitos ecológicos, há um traço motivador, que é a partilha de um projeto político emancipatório de mundo, buscando subjetiva e coletivamente “fomentá-lo em suas

esferas de atuação, ao colocar que a idéia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito que se vê como parte dessa mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal”.

É nesse forte potencial político e de formação da educação ambiental, que apontamos o núcleo das especiais motivações desses jovens sujeitos, Aislan, Geovani, Jaelison e Maxuel para se engajarem em ações neste campo.

Há também um forte traço de caráter subjetivo desses jovens sujeitos sociais, que é a busca por espaços coletivos com capacidade de responsividade ativa de um outro sujeito, ou seja, no sentido do agir na relação com o outro num experienciar contínuo do aprender a ouvir e escutar elaborando o que o outro sujeito está dizendo, e ao dizer o que está pensando, pressupondo “um sentimento de ser acolhido pelo outro e de acolher o outro. Ouvir/escutar o outro, elaborando em cima do que fala, e responder sobre o que falou e naturalmente pensou. Da mesma forma, o outro, até então falante, passa a ouvir/escutar elaborando o que o outro está dizendo.

Num movimento de responsabilidade expressa do traço humano ressaltado no convite aceito sobre o pertencimento de sermos provavelmente a única espécie viva que sabe, e que sabe que sabe; pensa e pensa sobre o que pensa, repensa e sente e pensa sobre o que sente, interroga, lembra e reflete.

Das dificuldades vividas e expressas está a luta cotidiana num sistema capitalista gerado e que gera a desigualdade social e econômica, o processo de formação e aprendizagem centrado na educação institucionalizada, afastado e que afasta estrategicamente a escola como espaço de abertura política, de circulação subjetiva e coletiva, atrelando-a ao processo de responsabilização do próprio sujeito pela sua circulação aqui ou acolá no campo da desigualdade econômica e social. Ou seja, a imposição vertiginosa de que “alguns investem mais na sua educação, o que lhes garante maiores rendimentos; outros decidem acomodar-se às condições subalternas”. E ainda no sentido de mascarar responsabilidades e interesses, uma educação refém da educação salvacionista, apresentando “a educação escolar como investimento a ser realizado pelos mais diferentes setores e que terá resultados diretos na solução de conhecidos problemas sociais, como o subdesenvolvimento, a pobreza, o desemprego e toda forma de desigualdade e injustiça socioambiental, como se fossem as desigualdades educacionais geradoras de desigualdades econômicas, sociais e ambientais e não o inverso”.

Ainda como dificuldade expressa está à força que imprime aos sujeitos, que sobrevivem cotidianamente nos circuitos de condições econômicas e sociais desfavoráveis, um conjunto de relações de trabalho de pequenas opções de participação dignas, muitos espaços de submissão e grande incentivo para que o sonho de “sucesso” seja estar em posições e com capacidade de reproduzir a pressão sobre outros sujeitos a se submeterem ao conjunto de relações desumanas de trabalho, enfraquecendo outros vínculos inerentes a constituição humana.

E num movimento arrojado de ações concretas desafiando o desenho globalizado e hegemônico imposto, num movimento contra-hegemônico, estes jovens sujeitos sociais na ação constituinte e de constituição no grupo GOTA referendam como perspectivas a abertura de espaços coletivos plurais e diversos, permeados pela educação ambiental emancipatória e crítica que abarca uma luta por justiça ambiental ressignificada na dimensão socioambiental, que acolhe e acolhida o debate e circulação de sujeitos sociais na busca de formação subjetiva e coletiva na direção das necessárias transformações que a realidade socioambiental requer.

Perspectivas particularmente reconhecidas nos coletivos educadores, como espaços de desejo e ação ancorados nas diretrizes e princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, fruto de alguns fatores imbricados e relacionados à história da educação ambiental brasileira, inclusive de encontro entre múltiplos sujeitos, num processo constituinte e de constituição na relação com o outro.

Dimensões desejadas e encontradas na percepção destes jovens de que a educação ambiental emancipatória não ignora as desigualdades sociais, mas pelo contrário abarca uma luta por justiça ambiental ressignificada; acolhe e é acolhida no sentimento de pertencimento; é responsiva ao desejo de mudança que cada um traz para o coletivo e a reflexão mediada pelo outro, com o outro, aspectos potencializadores da ação destes jovens, tanto na dimensão subjetiva como coletiva.

Constituição social coletiva e subjetiva para estes sujeitos, de sentido socioambiental intenso e em seu estado mais radical. Transpondo conteúdos e informações pela geração de processos de formação, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios do tempo em que vivemos, construindo “lócus” de emergência de um *ser, sentir, pensar e agir* socioambiental, constituinte e constituído por um sujeito que chamamos de sujeito socioambiental.

Então acredito é chegado o momento neste trabalho, num movimento repleto de cuidados metodológicos, respeito e felicidade, ousar e afirmar os indícios da constituição e

constituintes do sujeito socioambiental no núcleo do grupo GOTA, sujeitos de ser, sentir, pensar e agir socioambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Justiça Ambiental**. In FERRARO Júnior, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 217-229.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1977.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – ética do humano - compaixão pela terra**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. 6. ed.- Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981-1990.

_____, Carlos Rodrigues. **Comunidades aprendentes**. In FERRARO Júnior, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 83-92.

_____, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL, **Coletivos jovens de meio ambiente: manual orientador**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação ambiental Brasília-DF. MMA/MEC, 2005a.

_____. **ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação ambiental**. – 3. ed. Brasília: MMA, DF, 2005b.

_____. **ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Texto digitado para discussão interna sobre a constituição interna do PAP1. MMA, DF, 2005c.

_____. Edital FNMA nº 05/2005. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília, DF, 2005d.

_____. **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação ambiental, Brasília-DF: Unesco, 2006.

_____. **ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Série Documentos Técnicos nº 7. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília 2006a.

_____. **ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade.** Série Documentos Técnicos nº 8. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília 2006b.

_____. **Perfil dos Coletivos Jovens.** MMA/MEC. 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov/secad> e <http://mma.gov.br/port/sdi/ea/sibea/index.cfm>.

_____. **Programa Oficial do V Congresso Íbero Americano de Educação Ambiental: Nosso futuro é hoje.** Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA). Brasília, DF, 2006c.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In Revista Brasileira de Educação, 19, 2002, p.20-28.

Cadernos: **III Fórum de Educação ambiental.** São Paulo: Gaia, p. 58-62, 1995.

CARRANO, Paulo César R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In: Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, n. 01: DP&A editora, maio, 2000. CHAUI, Marilena.

CARRANO, Paulo e SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** In Oscar Dávila Leon (editor): Políticas públicas de juventud em América Latina: políticas nacionales. Vinã Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

CARTA. **Das Responsabilidades Humanas.** Alliance Brazil. Vídeo disponível em: <http://www.alianca-jornalistas.net/spip.php?article41>

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **“Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos”.** Série registros, nº9, p. 1-56, São Paulo: Instituto Florestal, Secretaria do Meio Ambiente, 1991.

_____, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2002.

_____, Isabel Cristina de Moura. **Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica.** Volume.9, n.19, Porto Alegre. Horiz. Antropol, 2003.

_____, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2 ed. São Paulo. Cortez Editora, 2006, 256 páginas.

COATI, Ana Paula. **Envolvimento de jovens em processos grupais de educação ambiental: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Piracicaba, ESALQ/USP, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, 2006.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonovoglia, SANTOS, Claudia Coelho. **Potencia de Ação.** In FERRARO Júnior, Luiz Antonio, (Org.) Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 297-302.

DAGNINO, Evelina (1994). **Os Movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**. In Evelina Dagnino, (Org.). Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. S.Paulo: Brasiliense, p.103-115.

DEBONI, Fábio. **Juventude e Meio Ambiente**. Revista Eco 21, nº127. 2007.

DEBONI, Fábio e MELLO, Soraia. **Panorama da juventude ambientalista**. In: Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas. Brasília-DF: UNESCO, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo, Paz e terra. 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Nº116, p. 21-39 – julho-2002.

GALVÃO, Roberto Carlos S. **Educação Salvacionista, um mito a derrubar**. *Democracia Viva*, n.35, Ibase, 2007.

GLEZER, R. **“O tempo e os homens: dom, servidor e o senhor”** In: Contier, A. D.(org) História em debate. São Paulo: INFOUR/CNPq, 1992, p. 257-268.

GONÇALVES, Marcio L. Q., SOARES, Maria L. de A., CORTEZ, Ana T. C.. **Educação ambiental ou educação para o desenvolvimento sustentável: alternativas para uma crise de civilização**. Gaia Scientia, 2007, 181-188.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

IBASE. **Juventude e Integração Sul-Americana**. 2007.
<http://www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=2210>

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasil, 2006.

IPEA. **Relatório nacional de acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Brasília, 2004.

KLIKSBERG, Bernardo. **O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações**. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: FGV, set./out. 2006, v.40, p. 909-942.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa n 116: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, 2002.

LAYRARGES, Philippe Pomier. **(Re) conhecendo a educação ambiental brasileira**. (2004, p.8). In Identidades da Educação ambiental. Philippe Pomyer Layrargues (Coord.).Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2004, p. 7-13.

LEON, Oscar Dávila, ABRAMO, Helena Wendel. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Org. Maria Virgínia de Freitas. Ação Educativa. São Paulo, 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Questão Ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambiente e Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental**. In *Identidades da Educação ambiental*. Philipe Pomyer Layrargues (Coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2004, p. 85-111.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental**. In *Identidades da Educação ambiental*. Philipe Pomyer Layrargues (Coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2004, p. 65-84.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues. **Alteridade**. In FERRARO Júnior, Luiz Antonio, organizador. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 27-36.

MINAYO, Maria Cristina S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ MOURÃO, Laís. **Pertencimento**. In FERRARO Júnior, Luiz Antonio, organizador. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 247-256.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Interações Sociais e Desenvolvimento: A perspectiva sócio-histórica**. Cadernos Cedes, nº35. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural, 1ª edição, 1995.

OLIVEIRA, Adriano. **Adolescência, juventude e as modificações na subjetividade: retratos de um cenário contemporâneo**. Rio Grande do Sul. Abril, 2007. www.ipepe.com.br. Acesso em 23 de novembro 2007.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Relatório Mundial sobre a Juventude: Os jovens hoje e em 2015**. Assembléia Geral, 2005.

PARK, Margareth Brandini e IÓRIO, Sueli Aparecida. **Arte, educação e Projetos: Tão Sigulda para crianças e educadores**. Jundiaí: Árvore do Saber Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2004.

PERIPATO, Roberta Montefuso. **O que você vai ser quando crescer?** Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto. Centro Universitário Moura Lacerda, 2005.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** Tese de Doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, 2000.

_____, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* 3 ed. São Paulo: Cortez. 1997.

_____, Boaventura de Souza. **O Fim das Descobertas Imperiais.** Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, publicado em *Notícias do Milênio*. Edição Especial do *Diário de Notícias* de 8 de Julho de 1999.

_____, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2001. (Vol.I.).

SANTOS, Claudia Coelho. **Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, GÓES, Maria Cecília Rafael (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental e universidade: um estudo de caso.** Tese de Doutorado Universidade de São Paulo (USP), 1995

SORRENTINO, Marcos, PEGORARO, João Luiz. **Cenário mundial para pensar a educação ambiental.** In BORBA, M.P., OTERO, P., PINHEIRO, C. H. R., organizadoras. *Orientação para educação ambiental: nas bacias hidrográficas do estado de São Paulo: origens e caminhos da REPEA.* São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SORRENTINO, Marcos. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília : MEC , SEF, 2001.p. 39-43.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **As práticas pedagógicas em saúde na dinâmica docente.** In: GONÇALVES, M.F.C. (org.) *Educação escolar: Identidade e Diversidades.* Florianópolis, SC: Insular, 2003.

_____, Maria de Lourdes. **A educação ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais em alunos do ensino fundamental,** CUMML, Ribeirão Preto: Educação Ambiental/ n. 22, FUNADESP, 2003

_____, Maria de Lourdes. **O meio ambiente para jovens do grêmio estudantil: uma contribuição aos estudos sobre a subjetividade.** CUMML, Ribeirão Preto: Educação Ambiental / n.22, 2004.

_____, Maria de Lourdes e GONÇALVES, Marlene F. C. **Construção do Conhecimento.** In FERRARO Júnior, Luiz Antonio, organizador. *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p. 105-114.

_____, Maria de Lourdes, CORRÊA BIASOLI, Desiree Albuquerque. **Coletivos Educadores**. In PARK, M.B., FERNANDES, R.S., CARNICEL, A., organizadores. *Palavras Chave em Educação não-formal*. Campinas, SP. Setembro, 2007.

SPOSITO, Marília. **Brasil de Fato**. 2006 fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/> acesso em 30 agosto 2007.

TAMAIIO, Irineu. **A Política Pública de Educação Ambiental – sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores**. Brasília, 2007. Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: Aspectos históricos e conceituais**. Texto adaptado de outros da autora, produzido especialmente para discussão no Curso de Extensão – modalidade à distância - Educação ambiental: princípios e práticas.

_____, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa ação**. In FERRARO Júnior, L. A., organizador. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005, p.267-275.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Relatório da Campanha Mundial da Educação**. 2007. Disponível em http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/sobresetorED/setorEDBrasil/mostra_documento. Acesso 22 de abril 2008.

VIEZZER, Moema Libera. **Somos Todos Aprendizes: Lembranças da Construção do Tratado de Educação ambiental**. Toledo, 2004.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins, 1989.

_____, Levi Semenovich. **As emoções e seu desenvolvimento na infância. O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins, 1998.

_____, Levi Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins, 2003.

_____, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 3 ed., 1984-2007.

APÊNDICE A**Carta de Apresentação**
Grupo Organizado de Trabalho Ambiental (GOTA)

Somos um grupo de estudos e ação em educação ambiental, cujo objetivo é investir na nossa formação e também sensibilizar pessoas sobre questões sociais e ambientais.

Acreditamos que pessoas sensibilizadas podem formar uma aliança de respeito pelo meio ambiente natural e construído onde vivemos.

Juntos, participamos de ações ambientais na comunidade do Quintino I, Quintino II e Avelino Alves Palma desde maio de 2006, e, dando seqüência ao nosso trabalho, estamos reunidos em um grupo organizado de trabalho ambiental (GOTA), e também da pesquisa de mestrado que a integrante do grupo, Desiree Albuquerque Biasoli-Corrêa, desenvolve junto ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda – PPGE – CUMML, que tem como objetivo investigar o significado do engajamento em ações de educação ambiental para jovens.

Nossa proposta é sensibilizar pessoas, convidando-as para participar de oportunidades diversas de ação e reflexão sobre questões socioambientais.

Aislan L. da Cruz

Andressa A. Trevisan

Desiree Albuquerque Biasoli Corrêa

Geovani N. dos Santos

Jaelison N. dos Santos

Maxuel Mateus de Jesus

APÊNDICE B**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO****DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

R.nº _____, nascido em ___/___/___, autorizo o uso do meu nome, de minhas falas, escritos, imagens e sons adquiridos através das entrevistas, encontros, reuniões, oficinas e mini-cursos realizados com a minha participação, no grupo GOTA (Grupo Organizado de Trabalho Ambiental) para a Dissertação de Mestrado de Desiree A. Biasoli-Corrêa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda.

Ribeirão Preto, de de 200_ .

Assinatura

APÊNDICE C**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO****DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

R.nº _____, responsável por _____,

nascido em ___/___/___, a seu pedido autorizo sua participação, bem como o uso do seu nome, falas, escritos, imagens e sons adquiridos através de entrevistas, encontros, reuniões, oficinas e minicursos realizados com a sua participação, para a Dissertação de Mestrado de Desiree A. Biasoli Corrêa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 200_.

Assinatura

APÊNDICE D**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Ilmo(a) Sr(a)

Diretora

EEEM

Ribeirão Preto - SP

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que Desiree Albuquerque Biasoli Corrêa, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani possa realizar pesquisa na escola _____ a fim de buscar dados para sua dissertação de Mestrado sobre o tema “Educação Ambiental e a Constituição Social do Jovem. A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da Escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como aos seus professores, funcionários e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Natalina Aparecida Laguna Sicca
Coordenadora do PPGE – Mestrado

A emissão de carbono gerada durante este trabalho foi neutralizada com o plantio de árvores - uma ação do GOTA.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)