

Maria Rita Avanzi

Meio Ambiente e Educação para
Cidadania:
Experiências Locais nas Bacias dos Rios
Piracicaba e Capivari

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Dez/1998

Maria Rita Avanzi

*Meio Ambiente e Educação para Cidadania:
Experiências Locais nas Bacias dos Rios Piracicaba e
Capivari*

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção
do título de mestre.*

Orientador: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi

DEDALUS - Acervo - FE



20500005045

*São Paulo
- 1998 -*

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim, não era possível atingir toda a verdade,
porque meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E a sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Agradecimentos

Existem algumas pessoas e instituições que foram fundamentais para a elaboração desta dissertação. Com certeza não estarei lembrando de todos que participaram direta ou indiretamente desta sistematização sobre o que tenho vivenciado e refletido a respeito da Educação Ambiental. Faço uma tentativa de agradecimento em três momentos diferentes.

Para os momentos de início, sempre tão difíceis, gostaria de agradecer a três pessoas:

Marcos Sorrentino – porque, a partir de um encontro em outubro de 1988, ajudou-me a iniciar o contato com a *práxis* da Educação Ambiental, dispondo-se a ouvir minhas primeiras inquietações e inseguranças. Mas muito mais por me lembrar freqüentemente que é muito importante se incomodar com o conforto da teoria.

Luís Marcelo de Carvalho – por ter exercido, nas minhas primeiras incursões pela prática da Educação Ambiental, entre 1989 e 1992, o papel de questionador profundo de minhas idéias, insistindo para que situasse a prática ao lado de um debate teórico dentro da educação.

Maria Lúcia Leonardi (in memorian) – por estar presente no momento de iniciar meu diálogo entre teoria e prática, quando elaborava meus primeiros olhares de pesquisadora. Também por facilitar meu contato com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais da UNICAMP.

Para os momentos (caóticos) do meio do caminho, quando todas as possibilidades pareciam não levar a lugar algum, dirijo meus agradecimentos aos amigos e colegas que ajudaram-me a refletir sobre minhas inquietações, contrapondo-me as suas:

As organizações não governamentais e governamentais que acompanhei durante a elaboração desta pesquisa.

Luís Roberto de Paula quem acolheu com paciência e muita didática as questões de uma bióloga que se desesperava com as novidades das Ciências Humanas.

Mariete Félix Rosa durante as disciplinas cursadas na FEUSP.

NEPAM – UNICAMP, pelas riquezas de diálogo e pelo apoio logístico.

FEUSP – Seus docentes e funcionários. Em especial às Profas. Dras. Maria Victoria Benevides e Marília Spósito, por suas contribuições teóricas; também especialmente aos funcionários da secretaria de pós graduação: Nancy, Adriana e Cláudio, pela disposição e bom humor ao atender os muitos pedidos dos alunos da pós; às secretárias do EDA: Solange e Irany.

CNPq – pela concessão da bolsa de mestrado.

Pérola Ribeiro, Ana Raquel de Souza Motta, Eliana Kefalás Oliveira, Silvia Fonseca, Magali Lorenzetti, Carla Carvalho, Gislene Cristina de Moraes que ao combinar práticas de áreas tão distintas na elaboração do projeto *Respeitável Público*, ajudaram-me a trazer esta dissertação de volta para a prática.

Franceli F. de Freitas, Alfredo Augusto V. Azevedo, Perci Guzzo, Ronaldo Angelini, Stelamaris B. Ribeiro - em Rio Claro, de março de 1989 a dezembro de 1990, quando elaborávamos os primeiros projetos de Educação Ambiental.

Patrícia Blauth com quem tive poucas e ricas trocas.

Nesses meios caóticos são sempre muito bem-vindos os apoios morais, cafunés, confortos e prosas de desabafo. Vão agradecimentos especiais para *Alessandra; Renata; Cleuza, José, Silvia, Vladimir e Marilza Avanzi; Paulo; Michelle; Juninho; Dedé; Cidinha; Adelvane; Mirão; Selminha; Alcilene, Solange; Perci; Cris Bonfiglioli; Vanilda e Nego; Mariana e Valter, Robert e Juju.*

Em um terceiro momento, os que foram fundamentais para as finalizações:

Moacir Gadotti pelas contribuições no exame de qualificação.

Lúcia da Costa Ferreira por suas contribuições teóricas e bibliográficas. Especialmente por ter me tocado tão profundamente com suas provocações. E mais, por ter se disposto a discutir as idéias que trouxe em resposta ao que havia me questionado. Também pela oportunidade de troca profissional. Enfim, pela amizade que construímos.

Eliana Kefalás Oliveira, pela constante presença durante a fase de revisão.

Andréa Márcia Cassiano, Neivaldo, Camila Azevedo Sevilha e Marcelo Phaiffer pelas figuras.

Thales de Andrade, Alessandra Buonavoglia Costa Pinto e Marta pelo abstract.

Aos amigos do NEPAM: Simone Siviero, Vandereley Morales e Neusa pela disposição em solucionar os muitos pequenos probleminhas cotidianos; *Nestor Sérgio de Araújo Melo* pelo apoio na informática.

Reunindo momentos de início e reinício, de caos e de muitas tentativas de finalização, vai meu agradecimento especial ao orientador e amigo *Pedro Roberto Jacobi* que permitiu que eu vivenciasse meu processo de desconstrução teórico-metodológica e respeitou meu tempo de reconstruir.

Sumário

<i>Abreviaturas</i>	i
<i>Resumo/Abstract</i>	ii
<i>Apresentação</i>	1
Capítulo 1: Situando o debate sobre a Educação Ambiental	5
1.1 <i>Educação Ambiental: primeiros contornos</i>	6
1.2 <i>Em busca do substantivo da Educação Ambiental: os antecedentes na pedagogia</i>	7
1.3 <i>O ambiental: a adjetivação instaura uma pedagogia não humanista?</i>	9
1.4 <i>Os elementos que vêm compor a Educação Ambiental a partir do ambientalismo</i>	10
1.4.1 <i>A concepção de ambiente presente no “novo ambientalismo”</i>	10
1.5 <i>Construindo o conceito da Educação Ambiental com base nos documentos oficiais</i>	12
1.5.1 <i>A Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável</i>	13
1.6 <i>As elaborações sobre a Educação Ambiental na literatura especializada</i>	15
1.6.1 <i>Década de 70: Primeiras propostas de inserção dos objetivos da Educação Ambiental no currículo escolar</i>	16
1.6.2 <i>As propostas de avaliação dos programas educativos</i>	17
1.6.3 <i>O contexto da ação política nos programas de Educação Ambiental</i>	18
1.7 <i>As várias Educações Ambientais</i>	20
Capítulo 2: Educação Ambiental e Educação para Cidadania	22
2.1 <i>Os paradoxos da educação para a cidadania</i>	24
2.2 <i>De indivíduo a sujeito social</i>	27
2.3 <i>Breves reflexões sobre a dinâmica das relações entre poder público e movimentos sociais</i>	31
2.4 <i>Uma educação ambiental para a cidadania</i>	33
Capítulo 3: A realidade ambiental das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari	36
3.1 <i>Caracterização da região</i>	38
3.1.1 <i>Seus rios</i>	38
3.1.2 <i>Municípios e população</i>	40
3.1.3 <i>Parque industrial e produção agrícola</i>	41
3.1.4 <i>A cobertura vegetal</i>	43
3.1.5 <i>Os principais impactos sobre água, solo e ar</i>	44
3.2 <i>Breve síntese</i>	45
3.3 <i>Ação política regional</i>	46
3.3.1 <i>A Campanha Ano 2000</i>	46
3.3.2 <i>A termelétrica de Paulínia</i>	47

3.3.3 O Consórcio Intermunicipal e o Comitê das Bacias Hidrográficas	47
3.4 Caracterização da mobilização social nos anos de 1980 e 1990	48
3.5 Preparando o terreno para as práticas de Educação Ambiental	50
Capítulo 4: As atividades de Educação Ambiental nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari	51
4.1 A pesquisa	53
4.1.1 Metodologia e procedimentos: confrontos e reformulações	53
4.1.1.1 Reconhecimento dos sujeitos	53
4.1.1.2 A fase das entrevistas	54
4.1.1.3 A Oficina de Educação Ambiental não formal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari	55
4.1.2 Análise dos dados	57
4.2 O contexto	57
4.2.1 Características organizacionais das entidades e instituições estudadas	57
4.2.1.1 As organizações não governamentais	57
4.2.1.2 As organizações governamentais	58
4.2.2 A importância dada a Educação Ambiental entre suas atividades	60
4.2.3 A formação do coordenador de Educação Ambiental	61
4.2.3.1 A formação de “agentes multiplicadores”	62
4.3 A dimensão da cidadania	63
4.3.1 Os direitos, o indivíduo e o sujeito social	64
4.3.1.1 Dois pesos, duas medidas: a Rhodia e os “homens das galinhas”	65
4.3.1.2 A tênue separação entre direitos e isenção de responsabilidade	65
4.3.1.3 “Despertar alguma coisa naquela comunidade”	66
4.3.1.4 O incentivo às atitudes individuais	68
4.4 Afinal, o que se entende por Educação Ambiental?	69
4.4.1 Contrapontos	69
4.4.1.1 Uma forma inovadora de se educar	70
4.4.1.2 Educação Ambiental: um espaço para se trabalhar a subjetividade	70
4.4.1.3 Camuflar ou trabalhar conflitos sócio-políticos?	71
4.4.1.4 Quando a Educação Ambiental centra-se na questão de valores humanos	73
4.4.1.5 Educação Ambiental e transmissão/construção de conhecimento	74
4.4.2 Caracterização das atividades desenvolvidas	76
4.4.2.1 Os objetivos específicos dos programas de Educação Ambiental	76
4.4.2.2 Os temas dos programas de Educação Ambiental	77
4.4.2.3 Em busca de metodologias para as práticas educativas não formais	78
4.4.2.4 Duração e periodicidade das atividades	79

4.4.2.5 Avaliação	80
4.5 O contexto da participação na dinâmica dos trabalhos e sua relação com a realidade política das Bacias; o exercício democrático.	82
4.5.1 Quando o propósito é “quebrar a inércia”	82
4.5.2 Participação no processo de gestão	83
4.5.3 O ensino ativo	85
4.6 Breves finalizações	85
Capítulo 5: O diálogo entre a Educação Ambiental não formal e a educação escolarizada	87
5.1 Para iniciar o diálogo	88
5.2 As parcerias entre os programas de EA não formal das Bacias e a escola pública	90
5.2.1 O que os professores esperam desta parceria entre o formal e o não formal?	91
5.2.2 A resposta dos que vêm de fora	93
5.3 Por que estabelecer uma postura dialógica entre os que vêm de fora e a realidade da escola pública?	93
5.4 As possíveis contribuições da Educação Ambiental não formal na constituição de um projeto pedagógico para a escola	95
Capítulo 6: Alguns esboços de uma Educação Ambiental para a cidadania	98
6.1 Finalizando	102
Bibliografia	103
Anexos	110
Anexo 1	111
Anexo 2	113
Anexo3	114
Anexo 4	116
Anexo 5	117
Anexo 6	118

Abreviaturas

APA - Área de Proteção Ambiental

CATI - Coordenadoria de Assistência Técnica Integral

CBH - Comitê das Bacias Hidrográficas

CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina

CESP - Companhia Energética de São Paulo

CETESB - Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental

CECAE - Comissão Especial de Coordenação de Atividades de Extensão
Universitária da Universidade de São Paulo

DAEE - Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica

EA - Educação Ambiental

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMPLASA - Empresa Metropolitana de Planejamento da Grande São Paulo

FEHIDRO - Fundo Estadual de Recursos Hídricos

GAIA - Grupo de Aplicação Interdisciplinar à Aprendizagem

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto.

NEPAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais

OG - organização governamental

ONG - organização não governamental

PERH - Plano Estadual de Recursos Hídricos

PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A.

PROÁLCOOL - Programa Nacional do Alcool

PROCON - Proteção ao Consumidor

REPEC - Rede de Educación Popular y Ecología

REPLAN - Refinaria do Planalto

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

SIGRH - Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

Resumo

A presente pesquisa trata das práticas de Educação Ambiental na região das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba e Capivari, no Estado de São Paulo. O contexto sócio-ambiental da região está fortemente marcado pela problemática da água e pela parceria entre instituições governamentais e Organizações não Governamentais na gestão dos recursos hídricos. Dessa forma, constitui-se um campo fértil para estudar as práticas educativas ligadas à questão ambiental sob o viés da participação política. Com base nisso, a questão norteadora desta pesquisa busca averiguar sobre a incorporação da concepção de Educação Ambiental (EA) como exercício de cidadania entre as práticas educativas idealizadas fora do âmbito escolar. Portanto, seus sujeitos são as entidades ambientalistas, associações de bairro e de agricultores, prefeituras municipais, casas de agricultura, enfim o que tem se convencionalizado chamar de EA não formal (UNESCO, 1989; NOVO, 1996). A metodologia utilizada foi a pesquisa do tipo etnográfico aplicada à educação, uma vez que a intenção era buscar, nas ações e eventos de EA, os significados construídos por esses sujeitos (ERICKSON, 1984; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Um dos traços que primeiro torna-se evidente é a ampla heterogeneidade de sentidos atribuída à EA, mesmo quando seu objetivo principal está relacionado com o exercício da cidadania. Isto se explica pelo próprio fato da cidadania ganhar diversas leituras, que estão intimamente ligadas a concepções ideológicas e interesses políticos de seus agentes. Portanto, ainda que tenha a intenção de traduzir uma postura consensual, a educação para a cidadania toma, no mínimo, dois rumos: um que forma cidadãos passivos, outro que se preocupa em formar sujeitos sociais (BENEVIDES, 1994; TOURAINÉ, 1997). Os elementos recolhidos entre os sujeitos desta pesquisa sugerem caminhos metodológicos para trabalhos que acontecem na interface entre a educação não formal e a instituição escolar.

Abstract

This research deals with environmental education practices around the Basins of Piracicaba and Capivari rivers, state of São Paulo. The socio-environmental context of this region is strongly affected by the problem of water disposal and the ways in which public institutions and NGOs cooperate in order to manage water resources. It is an appropriate case to study educational practices linked to environment in relation to political participation. Based on this, the leading question here consists on the conception of Environmental Education underlying citizenship rights among educational practices conceived outside the school sphere. Therefore, it was conducted including environmental organizations, neighborhood and farming associations, county councils, at last, what has been named non-formal Environmental Education (UNESCO, 1989; NOVO, 1996). The methodology chosen was ethnography applied to education, for our intention consisted in searching the meanings constructed by these agents through actions and events concerned with Environmental Education (ERICKSON, 1984; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). One of the primarily evidences that came up is the heterogeneous meanings concerned with Environmental Education, even when its main objective is related to citizenship. This is explained by the fact that citizenship has many different conceptions, which in turn result from ideological standpoints and political interests of its agents. And then, even though education for citizenship expansion intends to form a consensus, it can lead to, at least, two directions: one that shapes passive citizens; and other that is supposed to organize social action (BENEVIDES, 1994; TOURAINÉ, 1997). The data gathered in this investigation provides methodological suggestions for further works that might focus on intersections between non-formal Education and formal school institutions.

Apresentação

Por muito tempo a imagem que se formava à minha frente quando pensava em Educação Ambiental era a de um grande guarda-chuva que acolhia sob si um aglomerado disforme de muitas propostas e intenções, ideologias e interesses, concepções e pressupostos. Talvez por esta época estivesse em busca de uma única Educação Ambiental com objetivos, metodologia e princípios comuns e estabelecidos com clareza. Talvez buscasse algo que fosse possível de ser sintetizado em algumas premissas e que desse uma identidade para nós, seus agentes.

Ao iniciar esta pesquisa meu olhar esteve (ainda) bastante ocupado com esta leitura. Os três anos de envolvimento com a sua elaboração foram muito ricos para modificar esta perspectiva. O contato com a literatura específica e de áreas afins foram muito importantes, mas foi fundamental o diálogo direto com os sujeitos da pesquisa: as organizações governamentais e não governamentais que realizam trabalhos de Educação Ambiental nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, no Estado de São Paulo.

Refletindo sobre minha trajetória pessoal de (re)descoberta da imagem ilustrativa da Educação Ambiental, percebo que os contornos da figura receberam pinceladas que refletem a própria maneira como a Educação Ambiental foi sendo apresentada a seus agentes no Brasil.

Durante as décadas de 70 e 80, os documentos elaborados nas grandes Conferências de Educação Ambiental organizadas pela ONU/UNESCO foram a principal referência para quem pretendia trabalhar com o assunto no Brasil. Tendo estes documentos oficiais como norte, quaisquer ações que se identificassem com algum de seus princípios recebiam o rótulo de Educação Ambiental. As elaborações teóricas e a sistematização destas práticas eram raras, portanto o retorno sobre o que, na prática, se denominava Educação Ambiental fazia-se pequeno.

No final da década de 80 e início da década de 90, em contato com as práticas educativas que recebiam a adjetivação “ambiental”, estive em busca de características que lhes imprimissem algum tom inovador. No entanto, identificava um incômodo hiato entre os objetivos traçados pela Educação Ambiental naqueles documentos e os resultados atingidos por nossa prática (AVANZI & LEONARDI, 1996). Os vazios mais facilmente observáveis eram as experiências pontuais que reuniam um grande número de educandos durante poucas horas de atividade. Outra fragilidade frequentemente encontrada era o fato da Educação Ambiental ser, na maioria dos trabalhos, tratada como sinônimo de aulas de campo de biologia e ecologia ao invés de ter um teor inter ou multidisciplinar.

Neste contexto, o que dava uma identidade às mais variadas práticas era um ousado objetivo de modificar a postura humana na sua relação com a natureza. Notava que os alcances da Educação Ambiental eram sobredimensionados, o que alguns teóricos da educação denominam “ilusão pedagógica” (SAVIANI, 1983).

A Educação Ambiental seria então uma nova maquiagem que procurava esconder velhos problemas da senhora educação? A expressão ao mesmo tempo que trazia oportunidades interessantes de revermos nossa postura frente a uma série de problemas, tanto educacionais como ambientais, trazia em si um risco - tornar-se uma adjetivação sem substantivo. Explico-me, a tentativa de abordar questões emergentes da problemática ambiental, acabava, muitas vezes, por desconsiderar aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos, centrais para o processo educativo.

A estes vazios somavam-se outros, como a escassez de cursos para formar educadores ambientais, a ausência de espaços curriculares e institucionais para que fosse trabalhada nas escolas, a inexistência de políticas públicas que a consolidasse formalmente.

Talvez alguém questione o tempo do verbo utilizado nos parágrafos anteriores. Será que o cenário da Educação Ambiental se modificou a ponto de termos superado estas e outras fragilidades?

Esta dissertação pretende trazer contribuições para esta reflexão. No entanto, se ao começar meu diálogo com a Educação Ambiental parti de princípios trazidos pelos documentos oficiais, trago através desta pesquisa um pouco da maneira como ela é compreendida pelo olhar dos seus agentes.

A metodologia que encontrei para trazer a público a fala destes agentes foi a pesquisa etnográfica aplicada à educação, pelo fato de estar à procura, no universo conceitual destes sujeitos, dos significados que constroem sobre o tema em questão. O contato com esta metodologia foi algo muito doloroso e ao mesmo tempo instigante. Precisei me despir dos referenciais metodológicos que trazia da minha formação nas ciências biológicas, e ir construindo aos poucos as outras ferramentas de trabalho, tão novas e, no começo, tão inseguras. Sem negar minha formação original, precisei desconstruir meu referencial teórico-metodológico, combinar alguns de seus elementos com outros referenciais e então reconstruir minha leitura sobre o tema desta pesquisa.

Foi dessa forma que pude visualizar uma modificação na imagem que para mim retrataria a Educação Ambiental. Se no início buscava uma única Educação Ambiental e encontrava-a expressa em um aglomerado amorfo, hoje percebo a existência de muitas Educações Ambientais e, ao visualizá-las, deparo-me com uma imagem caótica, composta de muitos fragmentos com muitas formas, cores e matizes.

Nesta imagem caótica, há contribuições diversas - teóricas, oficiais e práticas; estão presentes diferentes áreas do conhecimento, grupos ideológicos, grupos de interesses, instituições e associações. Alguns destes fragmentos começam a ter contornos mais definidos, mas outros se mantêm bastante irregulares. Talvez possamos, mais à frente, construir um mosaico a partir destes muitos fragmentos: educações ambientais com contornos melhor delineados, formando, no todo, uma figura.

Esta dissertação intenta auxiliar na compreensão do que sejam estas muitas Educações Ambientais. O foco norteador da pesquisa foi buscar a maneira como os coordenadores/educadores de Educação Ambiental das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari compreendem-na e sobre a metodologia utilizada em seu trabalho. Interessava-me, especificamente, saber sobre o enfoque dado a duas premissas: a formação permanente dos educandos e o exercício da cidadania, questões que, no meu entender, estão intimamente relacionadas. Situo os motivos da escolha destes dois vieses.

O primeiro motivo diz respeito ao contexto sócio-ambiental das Bacias em estudo, dentro do qual esses temas oferecem uma riqueza muito grande de elementos para pesquisa. A realidade ambiental agravante da região, mais especificamente relacionada à poluição e escassez de água, coloca em parceria poder público e sociedade civil na tentativa de buscar soluções em nível regional para os problemas ambientais. As questões que aparecem como pano de fundo deste quadro são: descentralização administrativa, participação política, democracia, noção de bem público - questões centrais para a discussão sobre cidadania.

Portanto, à pergunta inicial sobre concepção e metodologia da Educação Ambiental uma outra foi central para esta pesquisa: como é abordada a questão da cidadania e da participação política nos programas de Educação Ambiental realizados pelas organizações envolvidas com a temática sócio-ambiental na região? No recorte dado, interessaram-me os programas idealizados fora do estabelecimento escolar.

Um outro aspecto para justificar a escolha destes temas - cidadania e educação permanente - é que ambos vêm recebendo ênfase especial entre os documentos que traçam as diretrizes da Educação Ambiental, principalmente a partir do final da década de 80, como veremos no capítulo 1. Como estariam sendo abordadas estas questões entre os agentes da Educação Ambiental na região? Qual a concepção de cidadania trazida por seus programas?

São estes pontos que irão estruturar o texto que se segue. O primeiro capítulo procura mostrar como foi se construindo o conceito de Educação Ambiental, partindo das contribuições trazidas pelos documentos oficiais, buscando um diálogo com algumas correntes pedagógicas e com elementos do ambientalismo, e situando a discussão que foi se delineando na literatura especializada. Procuo ir apresentando a imagem das muitas Educações Ambientais.

No segundo capítulo, discuto a Educação Ambiental buscando seus pontos de confluência com a educação política para a cidadania. No entanto, justamente por saber que a Educação Ambiental é frequentemente associada a um "exercício de cidadania", nesse segundo capítulo a intenção é problematizar este casamento de termos. Dando algumas pinceladas sobre a história da educação no Brasil, procuro mostrar que existem, no mínimo, duas educações para a cidadania: uma que forma cidadãos passivos e outra que se preocupa com a constituição de sujeitos sociais. Estabeleço um diálogo com autores da sociologia para uma melhor compreensão dos muitos elementos que, de uma maneira complexa, estão presentes e merecem atenção quando nos propomos a discutir este assunto.

No terceiro capítulo, apresento o quadro sócio-ambiental que se instala na região das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari. Em um primeiro momento, situo o leitor a respeito dos principais problemas da região, partindo em seguida para as principais mobilizações da sociedade civil que, a partir de meados da década de 80, representaram importantes momentos de pressão política sobre o Estado para conservação dos ecossistemas regionais. Dentre estes momentos, situo a criação do Consórcio Intermunicipal e Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí, enfocando brevemente alguns pontos de sua atuação na gestão dos recursos hídricos na região.

Uma vez situado o marco teórico com o qual dialogo e a realidade sócio-ambiental na qual atuam os sujeitos da pesquisa, o quarto capítulo vem trazer a fala dos agentes de Educação Ambiental. Em um primeiro momento, apresento a metodologia e procedimentos da pesquisa. Em seguida trago a fala dos agentes organizada em quatro itens: a) as características organizacionais das entidades e instituições estudadas; b) a dimensão da cidadania - os direitos, o indivíduo e o sujeito social; c) o que entendem por EA - os objetivos, os temas e a metodologia de trabalho; d) a participação na dinâmica dos trabalhos e sua relação com a realidade política das Bacias.

O quinto capítulo foi resultante do próprio processo da pesquisa. Ao buscar as práticas de Educação Ambiental não formal na região pude perceber, logo de início, que a maioria delas acontecia em parceria com as escolas públicas. Este capítulo traz, portanto, a maneira como se estabelece o diálogo entre a educação não formal e a educação escolarizada.

Finalmente, no capítulo seis, são apresentadas as conclusões da pesquisa. É quando procuro apontar alguns caminhos para se pensar uma parceria entre a(s) Educação (ões) Ambiental (is) que parte(m) de organizações e instituições externas à escola e passa(m) a dialogar com a sua estrutura.

Capítulo 1
Situando o debate sobre a Educação Ambiental

A Educação Ambiental (EA) não é algo que nos é apresentado sem que precisemos pedir maiores esclarecimentos. De que nos fala a EA? De trabalhos destinados à preservação de determinada área natural? De uma pedagogia não humanista? Da formação de sujeitos que se co-responsabilizem, ao lado do poder público, pelo zelo de seu ambiente imediato e de outros espaços que lhes fogem do olhar cotidiano? De valores humanos identificados com os pressupostos da cooperação e respeito à vida em diferentes raças, condições sócio-econômicas, hábitos culturais e gerações? Da busca de qualidade de vida, respeitando as diferenças sociais existentes entre países ricos e pobres? De uma metodologia de estudo do meio e de seus problemas associados? De um novo movimento que visa a modificação da relação entre sociedade e natureza?

Neste capítulo introdutório, pretendo averiguar sobre os diversos significados da Educação Ambiental (EA). O texto que apresento busca uma compreensão do conceito a partir do diálogo entre os documentos oficiais - elaborados nas conferências internacionais e regionais de EA - e uma literatura especializada que traz descrições, análises, sistematizações e elaborações teóricas sobre o tema.

No decorrer de uma recente história de aproximadamente 30 anos, este material bibliográfico começa a ganhar volume, reunindo livros, periódicos, teses, dissertações, anais de encontros regionais e documentos internacionais. Um estudo deste material pode revelar como foi se construindo o corpo da proposta educacional que traz consigo um objetivo ousado: instaurar uma nova atitude humana de relação com o meio.

No entanto, a intenção deste texto não é afunilar a discussão e dar à EA o tom de um movimento isolado, propulsor de mudanças na complexa rede de relações que se estabelecem entre sociedade e ambiente. Nem mesmo compreendê-la como uma nova área do conhecimento que, por sua proposta interdisciplinar, represente uma síntese do debate contemporâneo em torno da problemática ambiental. A proposta trazida é a de entender a EA em suas interfaces com as áreas do conhecimento que lhe dão suporte e como uma das facetas de um movimento mais amplo, o ambientalismo.

1.1 Educação Ambiental: primeiros contornos

Até mesmo quem nunca teve qualquer contato com a prática educativa ambiental poderia, construindo sugestões a partir da própria expressão, inferir sobre os objetivos e objeto de estudo da EA. Em algumas conversas com público variado sobre a primeira noção que o termo imprime, percebo que as propostas vão ao encontro das três diferentes maneiras que freqüentemente aparece na literatura específica para elucidar sua conceituação: "educação sobre o ambiente, educação através do ambiente e educação a favor do ambiente" (COLOM & SUREDA, 1989).

Nestas três interpretações aparecem os primeiros traços dos diferentes componentes da EA. A primeira delas, a "educação sobre o ambiente", fala de seu objeto de estudo, do conteúdo da EA; a segunda faz referências à metodologia dos trabalhos e a terceira traça suas finalidades e objetivos. Estarei me aprofundando nestes componentes no texto que se segue.

Se formos aos seus primórdios para compreender como o conceito se constrói, veremos que o surgimento da EA não tem uma data precisa. Em geral identifica-se o ano de 1968 como ponto de referência, quando foi fundado o *Council of Environmental Education* com a intenção de aglutinar os nascentes trabalhos sobre o tema nos centros educativos do Reino Unido (NOVO, 1996).

A primeira tentativa de traçar seus objetivos e diretrizes foi feita em 1969 por Stapp. Na primeira publicação específica da área lançada nos EUA, *The Journal of Environmental Education*, este autor atribuiu-lhe a seguinte definição:

“a EA deveria formar um cidadão que conhecesse tanto o ambiente biofísico e seus problemas associados, quanto tivesse consciência de como poderia ajudar na solução desses problemas, além de estar motivado para trabalhar nessa solução” (TROY & SCHWAAB *apud* SERRÃO, 1995).

Neste pequeno texto podemos identificar dois dos elementos de que falava acima: o objeto de estudo/ conteúdo da EA - “o meio biofísico e seus problemas associados”; e suas finalidades/objetivos - a “solução desses problemas” e o “formar um cidadão”.

Mesmo que o autor não tenha se referido à metodologia de trabalho, é possível apreender que a proposta da EA não está centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, seu propósito se amplia para uma aprendizagem integrada à ação. Veremos que estes componentes estarão presentes em todos os documentos que, a partir da década de 70, procuraram definir seus propósitos e diretrizes.

Desta abordagem inicial sobre o tema vale ressaltar mais um elemento que, a meu ver, é fundamental para que possamos compreender a essência da EA: a inovação. A maioria dos documentos e textos sobre o assunto, para não dizer todos, tratam a EA como uma proposta educativa inovadora. Com base nesta constatação, estabeleço o primeiro contato com o material bibliográfico a partir de uma questão norteadora: qual seria a contribuição inovadora da EA?

A tentativa de responder a esta questão, levou-me a um diálogo com algumas correntes pedagógicas conhecidas, buscando os elementos que a EA compartilha com cada uma delas e o que ela estaria trazendo de novidade.

1.2 Em busca do substantivo da Educação Ambiental: os antecedentes na pedagogia

Se dialogamos com as correntes pedagógicas do início do século XX, poderemos encontrar muitos dos elementos da EA. Partindo da primeira interpretação sobre EA, a “educação sobre o ambiente”, a qual está diretamente relacionada à utilização do meio como objeto de estudo, poderemos notar que esta característica não é uma exclusividade da EA. Outros educadores em diferentes épocas já tiveram uma proposta pedagógica centrada na natureza.

Desde o século XVIII, Rousseau traz, no *Emílio*, referências à utilização da natureza como instrumento didático. A abordagem de Rousseau segue uma conotação idílica, procurando utilizar-se da natureza para educar para o bom convívio social. No início deste século, o estudo da natureza recebeu conotação científica em correntes pedagógicas como a Escola do Bosque e a Escola de Ferrer y Guardia. Em ambas o estudo das ciências naturais era visto como linha de trabalho. A Escola de Ferrer y Guardia influenciada por cientistas como Ernest Haeckel, que cunhou o termo Ecologia, valorizava os métodos de observação e experimentação aplicados aos fenômenos naturais (CAÑAL, GARCIA & PORLAN, 1981).

Com estas duas últimas correntes, a EA compartilha a idéia de abordar o meio segundo uma concepção sistêmica, seguindo os conceitos básicos da Ecologia, entendida aqui como uma ciência que se utiliza de um modelo conceitual - o ecossistema - para representar e estudar a natureza.

Além disso, outro ponto em que podemos perceber uma consonância com aquelas escolas do início do século refere-se à metodologia da EA. Estaremos nos deslocando para a segunda leitura que o termo sugere “educar através do meio”. Nesta proposta metodológica, o foco é o contato direto do educando com o objeto em estudo; valoriza-se a observação e interpretação do meio por parte do educando, que passa de uma posição de receptor passivo na relação ensino-aprendizagem para uma postura de sujeito do conhecimento.

Alguns autores vêm nesta forma de ensino ativo e participativo uma “autêntica revolução metodológica” da EA (GONZALÉZ MUÑOZ, 1996:22). No entanto, o movimento da Escola Nova que, no início do século XX propunha uma revisão da chamada pedagogia tradicional, já trazia estes elementos à tona. Figuravam entre suas propostas o ensino ativo e o respeito aos interesses do aluno. Esta escola propunha também o trabalho de campo como metodologia de ensino, tornando-o conhecido como “estudo do meio” (CAÑAL, GARCIA & PORLAN, 1981; SAVIANI, 1983; CARVALHO, 1989).

Contemporâneo ao movimento da Escola Nova, Célestin Freinet foi outro educador que defendeu, na década de 20, o desenvolvimento da prática pedagógica a partir da interação com o meio. Através da aula-passeio colocava seus alunos em contato com a realidade da aldeia em torno da escola. O enfoque dado por Freinet abordava tanto o aspecto natural como sócio-cultural e econômico do ambiente em que a escola se localizava. Em suas aulas-passeios, buscava valorizar o trabalho manual, estimular a observação e a experimentação. Do conhecimento desta realidade, os alunos passaram a atuar na solução de problemas da própria escola e da pequena aldeia no sul da França, onde Freinet iniciou seus trabalhos (SAMPAIO, 1989).

O que diferenciava a pedagogia de Freinet e a escolanovista era o fato de a segunda trabalhar dentro de uma realidade descaracterizada de seus conflitos, buscando adaptar os alunos a seu meio social. A proposta de Freinet - e das escolas anarquistas do início deste século que se inspiraram em suas idéias - era a percepção e o estudo da realidade circundante, visando transformá-la (PONTUSCKA *et al.*, 1988). Freinet se preocupou em adequar os métodos propostos pela Escola Nova à realidade das classes populares com as quais trabalhava e valorizar os ofícios dos moradores de sua aldeia, incorporando seus conhecimentos ao saber escolar.

Portanto, no aspecto metodológico, é possível encontrar muitas semelhanças entre essas correntes e a EA, sendo que às vezes as mesmas palavras ou expressões são utilizadas para caracterizá-las. É o caso das reflexões de Maria Carmen González Muñoz que, ao argumentar sobre o que entende pela “autêntica revolução metodológica” que a EA proporia, refere-se ao “abrir a escola à vida” (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996: 22), argumento que também encontrei como caracterização do trabalho de Freinet (SAMPAIO, 1989: 21).

Cañal, Garcia & Porlan (1981) parecem concordar que a inovação da EA não está nos recursos metodológicos em que se baseia, procurando mostrar que ela vem, na verdade, reforçar as formulações já estabelecidas por outras correntes pedagógicas. Os autores afirmam que os três recursos que identificam como característicos da prática da EA - “contato direto com a realidade”, “interdisciplinaridade e integração dos estudos”, e “metodologia investigativa” - podem ser encontrados naquelas correntes, reconhecendo inclusive que a psicologia da aprendizagem, que ganhou força com os nomes de Piaget, Wallon e Vigotski, tratou profundamente do terceiro recurso.

Até o momento permanece aberta a questão a respeito do que seria o caráter inovador da EA, mas não tratamos ainda da terceira leitura sugerida pelo termo - "educar a favor do meio" e é justamente neste elemento que alguns autores visualizam sua grande novidade.

1.3 O ambiental: a adjetivação instaura uma pedagogia não humanista?

Alguns autores fazem uma relação desta proposição de "educar a favor do meio" com o argumento de que a finalidade última da EA é o meio ambiente e não o homem (COLOM & SUREDA 1989: 69). Estes autores chegam a defender a idéia de que a EA viria, pela primeira vez na história da educação, compor uma pedagogia não humanista.

Se parece absurda para alguns, é importante ressaltar que esta interpretação não é uma idéia solitária destes educadores de Salamanca. Outros argumentos vêm ao encontro desta proposta na medida que encaram a EA como um movimento questionador do caráter antropocêntrico presente nas demais pedagogias nas quais ela foi buscar alguns elementos (CAÑAL, GARCIA & PORLAN, 1981).

Parece que chegamos a um ponto nevrálgico da questão. Mudar o cerne da proposta pedagógica, saindo do homem e voltando-se para o ambiente pode tanto ser a grande novidade da EA como a sua fraqueza. Dentro do lado inovador da questão, e aqui concordo com os argumentos de Maria Novo (1996), podemos identificar entre seus princípios uma proposta de revisão na ética que rege a relação entre sociedade e natureza.

A intenção seria a de reeducar nosso olhar, saindo do prisma utilitário inaugurado pela sociedade moderna que a vê de maneira artificial como provedora de recursos para o bem da humanidade, como fonte de rendimentos e acumulação de capital. Esta nova ética visaria redirecionar a imagem de dominação do homem sobre a natureza, em que o primeiro é identificado com o "pólo ativo e pensante" da relação e a segunda é associada a uma idéia de passividade. Propõe-se, portanto, o estabelecimento de uma ética de reciprocidades (BRANDÃO, 1994:76).

No entanto, a pedagogia não humanista traz consigo um risco que pode ser facilmente visualizado no contato com algumas práticas de EA. Exemplifico com casos bastante extremos em que o educando, em uma única hora de contato com o programa, é visto como *instrumento* para recuperação de uma área degradada. O objetivo do programa é, por exemplo, a recomposição de uma mata ciliar. O educando passa a ser um instrumento desta ação (AVANZI & LEONARDI, 1994). Estas propostas muitas vezes incorrem em um descuido com relação às características sócio-culturais e políticas do processo de formação de identidades e de constituição de sujeitos, e em uma descontextualização social e histórica da relação homem-natureza.

Noto, através das reflexões de Colom & Sureda (1989), que estas impressões não estão restritas às práticas que se realizam em uma região específica. Estes autores defendem que o objetivo buscado pela EA não é a formação do homem; segundo eles, esta preocupação estaria presente nos programas, mas como um instrumento mediador para atingir o que é sua real finalidade: "a proteção do meio, sua defesa e regeneração" (COLOM & SUREDA, 1989: 69).

É possível, então, começar a visualizar a dimensão de possibilidades e significados da EA. Além das três diferentes leituras que o termo suscita, quando nos voltamos para o componente de "educar a favor do meio" aparecem muitas outras vertentes e caminhos da prática educativa. Um dos fatores determinantes destas

diferentes leituras parece estar relacionado à concepção que os agentes da EA têm de meio ambiente.

Disinger (1986) focalizou este aspecto ao contextualizar a EA ao lado de correntes como o “estudo da natureza”, a “educação para a conservação” e o “estudo do meio” que, para ele, são as diferentes fontes nas quais a EA vai buscar os elementos de que é composta. Segundo o autor, o que a diferencia destes estudos é sua concepção de natureza. No “estudo da natureza”, o ambiente que interessa para a análise é o ambiente natural; na “educação para a conservação” o ambiente é visto de maneira idílica; no “estudo do meio” o ambiente é encarado como instrumento de aprendizagem. A proposta inovadora da EA estaria relacionada ao fato de trabalhar com uma concepção de ambiente que avança em relação a estes estudos, pois passa a incluir (“e enfatizar”) o ambiente construído, que o autor chama de “ambiente humano”(DISINGER, 1986: 1-2).

Mas o autor reconhece que estas diferentes concepções não são estanques e encerradas nestes quatro diferentes compartimentos, elas entrecruzam-se e vêm conjuntamente formar o corpo da EA. Resgato um pouco do histórico do ambientalismo para aprofundar a reflexão a este respeito, buscando uma maior compreensão para a idéia apontada por Disinger (1986), quando argumenta que o conceito de ambiente se amplia do meio natural para englobar o ambiente humano.

1.4 Os elementos que vêm compor a Educação Ambiental a partir do ambientalismo

1.4.1 A concepção de ambiente presente no “novo ambientalismo”

Segundo Mc Cormick (1992), um importante momento de revisão no conceito de ambiente teve lugar no início da década de 60 com uma corrente que recebeu o nome de “Novo Ambientalismo”. Se, na virada do século, na Grã Bretanha e EUA, já apareciam as primeiras denúncias de agressão ao meio, estas compreendiam o ambiente exclusivamente a partir do componente natural. No Novo Ambientalismo, surge a idéia de que a degradação ambiental só poderia ser evitada através de mudanças nos valores e nas instituições das sociedades industriais.

Dentre os fatores que contribuíram para imprimir esta mudança no ambientalismo, há referências à repercussão que ganhavam os desastres ambientais na década de 60, pondo em evidência os efeitos colaterais do desenfreado crescimento industrial. Ainda que muitos desastres tivessem uma ocorrência local ou regional, sua repercussão na opinião pública alcançava o âmbito internacional. Segundo Mc Cormick, um fator que contribuiu também para tornar o debate de interesse intergovernamental foram os testes atômicos que ocorriam intensamente nesta época (Mc CORMICK, 1992).

Somava-se a isso a emergência de valores pós-materialistas nos países desenvolvidos. A década de 50 havia sido marcada por um crescimento econômico estável e um aumento considerável dos níveis materiais de vida naqueles países. Na década de 60, passa a haver um questionamento destes valores, criando um estado de ânimo tomado de pessimismo, crítica à tecnologia, à burocracia e ao racionalismo. As classes médias urbanas começaram a aspirar por formas de vida simples, saudáveis e naturais (WERNER-BRAND,1992).

O “novo ambientalismo” constituiu-se num movimento ativista e político. A mensagem trazida era a de que a catástrofe ambiental só poderia ser evitada através de mudanças nos valores e instituições das sociedades industriais. Mc Cormick lembra-nos, no entanto, de que este novo movimento não era um fenômeno organizado e

homogêneo, mas um acúmulo de organizações e indivíduos com motivações e tendências variadas, com objetivos aproximadamente semelhantes, mas freqüentes diferenças de método (Mc CORMICK, 1992).

Estas diferenças não estiveram presentes apenas no momento em que nascia o "Novo Ambientalismo", elas são presentes também no ambientalismo atual. Podem dizer respeito tanto à diversidade cultural e sócio-política dos diferentes países, se pensarmos na proposta global que o ambientalismo traz, mas também se configuram dentro de um mesmo país a partir das divergências ideológicas e de interesses dos diversos setores sociais que se envolvem com a temática.

Tomando a realidade brasileira como exemplo, o contexto com o qual o ambientalismo emergente teve que dialogar foi fortemente marcado pelo regime militar, que imprimia no imaginário sócio-político da população um sentimento de não pertencimento (JELIN, 1994; TELLES, 1994), uma dificuldade de estabelecer direitos sociais e políticos, uma imagem passiva de cidadania¹, uma idéia de que o modelo desenvolvimentista de crescimento econômico era essencial para solucionar as desigualdades sociais (CHAUÍ, 1994; FERREIRA, 1998).

Esta herança política e cultural dificultou muito a atuação do ambientalismo brasileiro. Lúcia da C. Ferreira levanta uma possibilidade de ser a desigualdade "o nó recente mais difícil para o ambientalismo desatar", como se o bem estar do cidadão fosse representado "como uma antítese da conservação dos sistemas naturais"(FERREIRA, 1998: 9-11).

Retomando a idéia da heterogeneidade do ambientalismo, podemos vê-lo se constituir no Brasil, a partir da segunda metade da década de 80, como um movimento multisetorial com penetração no Governo, na Academia, no empresariado e em outros movimentos sociais, políticos e civis (VIOLA, 1992; FERREIRA, 1998), enfim englobando interesses diversos e muitas vezes antagônicos.

Destaco esta realidade para estabelecer um contraponto com as idéias de Colom & Sureda (1989) de que a EA não tem como objetivo a formação dos sujeitos e constituiu-se em uma "pedagogia não humanista". Será que as muitas posturas e os interesses divergentes dos diversos setores que discutem a temática ambiental, não terão influência sobre a maneira que concebem seus programas de EA? Se a finalidade da EA é a proteção do meio como aqueles autores nos colocam, será que um empresário, um ambientalista e um agente governamental compreendem esta proteção do meio com base nos mesmos critérios? Como poderíamos pensar a EA como aquele movimento ético, apontado por alguns autores, e que visa alterar a lógica de dominação presente na sociedade (NOVO, 1996; GONZALEZ MUÑOZ, 1996) se desconsiderarmos os aspectos políticos e culturais arraigados no imaginário de indivíduos e coletividades?

Este texto não tem a intenção de fazer uma reconstituição exaustiva do histórico do ambientalismo até chegarmos aos dias atuais, o propósito deste resgate é atentar para alguns pontos desta trajetória histórica que influenciam na constituição das muitas leituras para a EA. Volto-me para as grandes conferências organizadas pela ONU na década de 70, que contribuíram para a consolidação da discussão intergovernamental a respeito da temática e que traçaram oficialmente as diretrizes da EA.

¹ Estarei me aprofundando neste tema no capítulo 2.

1.5 Construindo o conceito da Educação Ambiental com base nos documentos oficiais

A conhecida data de 1972, quando foi realizada a *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano* em Estocolmo, marcou oficialmente a importância de um trabalho de educação em questões ambientais:

“É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos e que dê a devida atenção aos setores menos privilegiados da população, a fim de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e da coletividade, inspiradas no sentido de sua responsabilidade para a proteção e melhoria do meio em toda sua dimensão humana.”²

A existência de um programa de EA que transcorresse em nível mundial era vista “como investida geral contra a crise ambiental no mundo”³. Portanto, o próximo passo foi a criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que teve como suporte o Seminário Internacional de Educação Ambiental, em 1975, em Belgrado.

Os objetivos traçados a partir da reunião em Belgrado são bastante conhecidos daqueles que trabalham com o tema e talvez mereçam apenas uma breve referência. São seis: Conscientização, Conhecimento, Atitudes, Habilidades, Capacidade de Avaliação, Participação. Em suma, a EA deveria contribuir para a consciência e sensibilidade em relação ao meio e aos problemas a ele associados, desenvolvendo um sentimento de responsabilidade por esse meio, partindo para um trabalho de desenvolvimento das habilidades para resolução de seus problemas, através de ações individuais e coletivas.

Entre as diretrizes propostas destacam-se: a abordagem do **ambiente como um todo**, ou seja, um olhar composto das facetas: natural, política, econômica, tecnológica, social, legislativa, cultural e estética; a importância de que fosse um **processo contínuo**, acontecendo dentro e fora da escola; o tratamento **interdisciplinar** das questões ambientais **atuais e futuras**, considerando-as de um ponto de vista **mundial**, sem desprezar as **diferenças regionais**; o compromisso com a promoção de **valores** e a **cooperação** em nível local, nacional e internacional, **na solução de problemas**⁴.

O PIEA da UNESCO deveria ser aplicado aos diversos países e seus primeiros resultados seriam avaliados durante a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que ocorreria em Tbilisi em 1977. Em Tbilisi, houve uma reformulação das diretrizes expostas na Carta de Belgrado, mas, em ambos os documentos, a concepção de EA é coincidente, estando também de acordo com aquela inicial estabelecida por Stapp.⁵

Pode-se perceber que a EA surgiu como uma proposta estabelecida internacionalmente, de cima para baixo, com pouca atenção a peculiaridades locais. As diretrizes traçadas nos documentos oficiais funcionavam mais como um código de boas

²O documento foi publicado na íntegra pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Educação Ambiental na série *Meio ambiente e desenvolvimento: documentos oficiais*. São Paulo, 1993.

³Recomendação 96 da Conferência sobre o Meio Ambiente de Estocolmo, retirada da publicação *Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais*, organizada pela Coordenadoria de Educação Ambiental da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1994: 12.

⁴Retirado de “A Carta de Belgrado”, In: *Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais* (op. cit.): 12-13. (grifos meus).

⁵Cf. pag 7 desta dissertação.

intenções, pois estavam distanciadas da prática do educador e apareciam de maneira retórica e idealizada. Os objetivos eram gerais demais e não haviam profissionais formados para trabalhar com a temática, tão incipiente que era naquele momento.

Há outro fator que merece ser considerado na elaboração destes documentos da UNESCO, tendo nos dois encontros uma maioria de representantes dos países do Norte, o documento deu pequena atenção à diversidade cultural e à realidade sócio-política e econômica do terceiro mundo, onde a miséria representava um agravante para se pensar a problemática ambiental. O propósito dos documentos oficiais, de dar tratamento global para a questão, acabou encobrendo o conteúdo político, sócio-econômico e ideológico que regia as relações entre países do Norte e do Sul.

Esses pontos foram levantados nas reuniões ocorridas na América Latina entre as décadas de 70 e início de 80, que sucederam o encontro de Belgrado⁶. Questionava-se o modelo de crescimento econômico e os padrões de consumo dos países do Norte, camuflados por um discurso primeiro mundista da urgência de conter os altos índices populacionais do Sul (GONZALEZ MUÑOZ, 1996). Não seria possível desconsiderar a maneira como se davam as relações entre primeiro e terceiro mundos, calcadas em um modelo de desenvolvimento colonialista e explorador. É evidente que as consequências do modelo de desenvolvimento recaíam não apenas sobre o meio natural, mas imprimiam-se também em desigualdades sociais no terceiro mundo (PÁDUA, 1991).

Voltam-se os olhares para o modelo de desenvolvimento dos países ocidentais. Assim, a partir do final da década de 80, um novo conceito vem se agregar à discussão sobre problemática ambiental e, conseqüentemente, passou a ser incorporado nos trabalhos de EA, o de "desenvolvimento sustentável". Com este conceito, assume-se que a EA possui uma conotação política e cada vez mais associa-se EA e "exercício de cidadania".

1.5.1 A Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável⁷ foi proposto em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Roberto Guimarães (1998) sistematiza as premissas do novo paradigma de desenvolvimento em cinco diferentes componentes.

O primeiro deles diz respeito à revisão na noção de crescimento como fim em si mesmo, o desenvolvimento passa a ser considerado como processo de mudança qualitativa. O segundo componente refere-se aos aspectos físicos do processo de crescimento e objetiva a conservação dos recursos naturais incorporados às atividades produtivas, tendo em conta a capacidade suporte dos ecossistemas (GUIMARÃES, 1998).

Há também fundamentos sociais da sustentabilidade que dizem respeito à justiça na distribuição de bens e de serviços, garantindo inclusive uma cobertura em termos de políticas públicas de educação, saúde, moradia e seguridade social. Entram neste componente também os critérios de igualdade de gênero. O quarto diz respeito à preservação da diversidade cultural, ou seja, à preservação de valores, práticas e símbolos de identidade que determinam a integração nacional e a garantia dos direitos

⁶ Taller Subregional de Educación Ambiental ocurrido em março de 1976, em Chosica (Peru); Reunión Regional de EA da América Latina e Caribe, realizada em novembro de 1976, em Bogotá (Colômbia).

⁷ De acordo com a conceituação dada pela Comissão Brundtland, o desenvolvimento sustentável prevê a satisfação das necessidades das gerações presentes sem comprometer as das gerações futuras, atendendo ao equilíbrio social e ecológico e as necessidades dos mais pobres (Brundtland, 1988).

de propriedade intelectual. O quinto componente refere-se ao fundamento político da sustentabilidade, estando diretamente relacionado ao processo de democratização e construção da cidadania (GUIMARÃES, 1998).

Logo após a proposição do termo este já veio se agregar aos objetivos da EA, o que foi oficializado durante o Congresso de Moscou em 1987. Para este Congresso, a UNESCO reuniu especialistas do mundo todo visando a revisão das políticas institucionais de implementação de programas de EA e o desenvolvimento de uma estratégia para a década de 90. No documento resultante do encontro, aparece a necessidade de situar a EA ao lado dos rumos políticos e econômicos da sociedade:

“não é possível definir as finalidades da EA sem levar em conta as realidades econômicas, sociais e ecológicas de cada sociedade e os objetivos que esta definiu para o seu desenvolvimento” (NOVO, 1996:81).

O congresso veio reforçar ainda a importância de se trabalhar a educação como processo contínuo, ou seja, procurou dirigir o foco para o desenvolvimento de práticas educativas não formais e informais além da educação escolarizada. Com base nestas considerações, ficaram estabelecidos no encontro alguns grupos que necessitam de atenção prioritária da EA: os gestores, os adultos em geral e os formadores, tanto professores como educadores não formais (NOVO, 1996).

Na Agenda 21, plano de ação onde estão explicitados os compromissos derivados da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente (CNUMAD), ocorrida no Rio de Janeiro em 1992, há um capítulo dedicado à EA em que esta é considerada indispensável para a modificação de atitudes e para desenvolver comportamentos compatíveis com um desenvolvimento sustentável. Do encontro que aconteceu paralelamente à conferência oficial, o Fórum Global, resultou um documento conhecido como *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global*. Neste documento assume-se, pela primeira vez no histórico da EA, seu conteúdo político:

“A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.”⁸

Após a CNUMAD, dificilmente concebe-se a EA apartada da associação ao termo desenvolvimento sustentável (NOVO, 1996). No entanto, longe de esclarecer as suas múltiplas interpretações, com esta conotação, a EA recebe elementos que reforçam suas controvérsias.

Pela própria complexidade da discussão em torno do desenvolvimento sustentável, o debate tem recebido as mais diferentes conotações não apenas no meio acadêmico como também nos diferentes setores sociais. Na busca de caminhos para elucidar os significados e as possibilidades de efetivação para a nova proposta de desenvolvimento, sua acentuação ora recai sobre o crescimento populacional; ora sobre a questão dos valores humanos, se olharmos sob a perspectiva da ecologia profunda; há interpretações a partir de uma abordagem biocentrista; e, inclusive, figura como preocupação de alguns economistas (MITLIN, 1992).

No entanto, os avanços no debate estabelecem-se muito mais no plano teórico, e até mesmo retórico, sendo que pouco tem se efetivado concretamente. Se por um lado todos parecem concordar que o atual estilo de desenvolvimento é insustentável, tanto do ponto de vista econômico e ambiental como em termos de justiça social, por outro não se adotam as medidas indispensáveis para a transformação das instituições econômicas,

⁸ Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global *Educador Ambiental* n.1. São Paulo, WWF/ECOPRESS, nov. 1993.

sociais e políticas que sustentam o modelo vigente. Tampouco são evidentes as ações que visem mudar padrões de consumo nos países industrializados, os quais exercem uma forte determinação para que este estilo de consumo se internacionalize (GUIMARÃES, 1998).

Roberto Guimarães indaga também a respeito de quais atores sociais seriam os promotores do desenvolvimento sustentável. Se consideramos os atores que constituem a base social do estilo atual e a própria diversidade de atores e interesses envolvidos com a temática, a orientação de sua ação oscila entre a disparidade e o antagonismo: o que pode ser considerado sustentável para os empresários não necessariamente o é para outros setores da sociedade. O autor defende a idéia de que o paradigma do desenvolvimento sustentável só se transformará em uma proposta alternativa de política pública à medida que for possível estabelecer seus componentes reais: os conteúdos setoriais, econômicos, ambientais e sociais (GUIMARÃES, 1998: 14-15).

Trago este tema à tona para mostrar que sob o falso consenso da EA para o desenvolvimento sustentável, escondem-se diversas tendências ideológicas e políticas. O avanço que a associação entre os termos talvez tenha trazido é o fato de ter-se, pela primeira vez, assumido o conteúdo político da EA, relacionando-a com a ampliação de espaços para a participação política, tanto no que diz respeito ao arcabouço institucional como à difusão de valores democráticos no imaginário dos representantes políticos e da sociedade civil.

1.6 As elaborações sobre a Educação Ambiental na literatura especializada

A partir do final da década de 70 e início da década de 80, começaram a aparecer na bibliografia específica alguns esforços no sentido de buscar uma síntese deste conjunto de elementos que compõem o conceito da EA.

Luís Marcelo de Carvalho compreende que a reunião dos diversos objetivos no propósito de “construir o modelo de uma relação homeostática entre homem e ambiente” seria exemplo de uma das tentativas de síntese, sendo que a Conferência de Tbilisi representou um importante momento para a validação deste modelo (CARVALHO, 1989: 148).

De fato, este propósito geral de buscar um modelo de equilíbrio entre qualidade de vida e qualidade do meio, regia os trabalhos de EA desenvolvidos naquele período. É o que nos mostram os artigos da publicação norte-americana *Journal of Environmental Education*. No entanto, tratam-se de termos bastante genéricos e as reflexões não avançam no sentido de elucidar o que se entende por qualidade de vida e qualidade do meio.

Outro enfoque bastante presente nos trabalhos da época é a preocupação em dar subsídios teóricos para a inserção da EA na realidade escolar. Muitos trabalhos voltavam-se para o estabelecimento de currículos, uma vez que a proposta de trabalhar com a EA exigia do sistema de ensino uma revisão na sua estrutura curricular, tanto no conteúdo, como no desenvolvimento de procedimentos e metodologia que permitissem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

1.6.1 Década de 70: Primeiras propostas de inserção dos objetivos da Educação Ambiental no currículo escolar

Uma discussão que era colocada em pauta nesta época dizia respeito à criação de uma nova disciplina chamada EA. O debate prolongou-se por alguns anos, sendo possível encontrar ainda hoje reflexos desta discussão. No entanto, clareou-se para muitos a idéia de que, ao invés de compor uma nova disciplina, a EA deveria ser concebida como uma abordagem que perpassasse todas as disciplinas e que impregnasse o currículo escolar propondo novos enfoques e criando uma “atmosfera educativa” (GONZALEZ MUÑOZ, 1996:2).

É neste contexto que se insere o trabalho de Hungerford, Peyton e Wilke (1980) que, partindo dos objetivos validados durante a Conferência de Tbilisi, propõe o desenvolvimento de currículos em EA com base em quatro níveis de metas a serem atingidas:

- fundamentos ecológicos: informar a respeito dos fundamentos científicos da ciência Ecologia;
- consciência conceitual da questão dos valores: desenvolver uma consciência de como as ações individuais e coletivas podem influenciar a relação entre qualidade de vida e qualidade do meio;
- investigação e avaliação: capacitar os educandos para a investigação das questões ambientais e avaliar soluções alternativas para a problemática;
- aquisição e aplicação de habilidades no exercício da cidadania (HUNGERFORD, PEYTON & WILKE, 1980).

Nesta mesma linha, encontra-se o trabalho de Hart (1981). O autor estabelece algumas críticas aos programas de EA, identificando como principal problema a falta de critérios de seleção para fixar os itens curriculares. Em seu estudo, o autor propõe-se a pinçar da literatura estes critérios, estabelecendo as características-chave para a EA. Parte de uma análise de documentos oficiais, artigos de jornais e artigos científicos da área, no período de 1966-78, visando contribuir para a conceituação da EA. Assim, identifica uma série de itens, que apresento subdivididos em dois eixos de análise: conteúdo e metodologia, e participação política. Esta subdivisão segue uma proposta de Jaime Doxsey (1994) e visa ressaltar que, entre os propósitos da EA, desde seus primeiros contornos, aparecem referências à ação além de uma preocupação com a definição de conteúdo e forma.

As características-chave identificadas por Hart, que poderíamos inserir no eixo de conteúdo e metodologia são: interdisciplinaridade, visão global, conceitos ecológicos, pensamento sistêmico, estudo da realidade imediata, questões atuais e futuras, estudo através da solução de problemas, estudos de campo, estudo através de vivências, comunicação através da criação de redes, cooperação regional e internacional, avaliação constante, formação dos docentes e educação permanente.

No contexto da participação, encontram-se: envolvimento com a solução de problemas, clareza de valores, participação ativa, professor envolvido com a busca de soluções para os problemas ambientais, envolvimento com a comunidade local.

Há ainda um grupo de temas que dizem respeito ao diálogo entre a EA e a estrutura do sistema de ensino: reformas no sistema e no processo educativo, flexibilidade administrativa e organizacional da instituição, desenvolvimento de novos currículos.

No entanto, o trabalho deste autor limita-se a elencar estas diferentes características sem trazer maiores contribuições que procurem seu diálogo com a estrutura da instituição escolar. O mesmo acontece com outros autores que produziram trabalhos naquela década. Os textos trazem as mesmas generalizações dos documentos oficiais, o que faziam era reorganizar as diretrizes apresentadas naqueles documentos.

1.6.2 As propostas de avaliação dos programas educativos

Outros trabalhos da literatura norte-americana no final da década de 70 e início de 80, atêm-se ao aspecto da avaliação dos programas de EA, um dos seis pontos traçados a partir da Carta de Belgrado. É possível encontrar nestas publicações uma série de trabalhos que se baseiam na linha comportamentalista, aplicando métodos empiristas aos estudos da área pedagógica. Estes trabalhos buscavam conhecer a eficiência dos programas de EA, partindo da aplicação de testes a grupos de educandos que tiveram contato com atividades de EA comparando-os com "grupos-controle", ou então, trabalham dados de pré e pós-testes comparativamente. Como exemplo, cito os trabalhos de Ramsey & Hungerford (1989), Burrus-Bammel & Bammel (1986), Perdue & Warder (1981).

Percebe-se, nestes casos, uma transferência da metodologia de trabalho das ciências naturais para os trabalhos pedagógicos. O processo avaliativo recebe um recorte espacial e temporal, visando averiguar o aprendizado de um determinado conteúdo em um dado período de tempo, como se outros fatores sócio-culturais de outros espaços de convívio dos educandos não influenciassem na sua formação e na resposta que darão aos testes aplicados.

Segundo Robottom (1985), a concepção de avaliação que fundamenta estes trabalhos está inserida em uma vertente positivista dentro da filosofia da educação. Para este autor, nesta concepção avaliar é sinônimo de buscar uma congruência entre os objetivos e os resultados dos programas a partir de instrumentos quantitativos, os quais são determinados pelo olhar de pesquisadores, externos à ação educativa. Robottom denomina este modelo de científico/analítico, em que se observa a primazia do conhecimento científico sobre os demais conhecimentos. O planejamento e os resultados do processo avaliativo, bem como as decisões tomadas a partir deles ficam restritos a especialistas, sendo que alunos e professores não participam destas diversas fases. O que se avalia, portanto, é a fidelidade entre os objetivos e os resultados. Os interesses ideológicos do projeto educativo são ocultados com base em um discurso de neutralidade científica, em que o distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo é visto como fundamental.

O autor contrapõe a esta vertente científica/analítica, dominante, a vertente crítica e situa a elaboração da Carta de Belgrado em um momento em que ocorria uma revisão no conceito de avaliação no terreno educativo, com dilemas epistemológicos, éticos e metodológicos. Passa então a argumentar a favor da abordagem crítica, em que a visão é de que o conhecimento não é objetivo, independente e livre dos valores, mas é o resultado de olhares subjetivos sobre um mundo inserido dentro de um contexto histórico, político e cultural. Robottom irá defender a metodologia da pesquisa-ação como a mais adequada para avaliar os trabalhos de EA, por reconhecer que a prática educacional é algo complexo, problemático e incerto e constrói-se num contexto que é também complexo, mutável e politicamente motivado (ROBOTTOM, 1985).

Ainda que polarize o debate entre estes dois veios e desconsidere outras possibilidades metodológicas, o texto deste autor destaca-se dentre as publicações específicas da época, pois busca uma contextualização da EA dentro de uma questão

mais ampla que diz respeito ao universo político, cultural e ideológico que rege tanto o processo educativo como o debate sobre as questões ambientais. Além disso, ao levantar esta discussão, destaca a não incorporação, por parte de muitos agentes da EA, da participação como um eixo metodológico, o que foi uma das premissas traçadas nos documentos oficiais.

1.6.3 O contexto da ação política nos programas de Educação Ambiental

Se a incorporação do termo desenvolvimento sustentável é vista como momento em que se assume o componente de ação política da EA, antes disso já podíamos encontrar na literatura norte-americana alguns poucos artigos que davam atenção a este aspecto.

Jeanne Howard (1981/82;1982/83) discute a EA do ponto de vista do processo de tomada de decisões, estabelecimento de políticas públicas e alocação de poder. A autora faz breves colocações a respeito da necessidade de se rever o modelo de desenvolvimento colonialista, pondo em questionamento a difusão do modo de vida e do modelo de industrialização do primeiro mundo como padrão ideal entre comunidades rurais do terceiro mundo e as implicações sociais e econômicas desta postura.

Uma EA para os países em desenvolvimento deveria, segundo esta autora, levar em conta duas carências básicas destas comunidades: a falta de poder para dar encaminhamento a suas vidas e a falta de informação a respeito das consequências econômicas e ambientais de determinadas tecnologias. Portanto, a implementação de programas de EA deveria visar a emancipação destas comunidades, ajudando no redescobrir de sua própria cultura, pondo em xeque a força colonialista que impregna o currículo escolar desde a educação básica (HOWARD, 1982/83).

Ainda entre a literatura norte-americana encontramos outro trabalho que se refere ao contexto da ação, agora com o propósito de avaliar a inclusão deste componente nas práticas pedagógicas dos centros de EA dos Estados Unidos na década de 80 (SIMMONS, 1991). Com base no modelo proposto por Hungerford & Volk (1990), a autora defende a importância da presença de três elementos em um programa de EA que vise estimular comportamentos responsáveis em relação ao meio: "conhecimento" das questões ambientais e dos sistemas naturais, "habilidades" para solucionar problemas e "fatores psicológicos" (especialmente desenvolvimento da auto-estima). Em sua análise, procurou investigar a respeito da presença destes elementos entre os principais objetivos que movem as atividades daqueles centros.

Os resultados ilustram uma diversidade de programas. Enquanto alguns definem seu propósito em termos de estudos do meio natural, outros assumem seu papel de agente de mudança, incentivando o ativismo ambiental. Em termos quantitativos, é mais frequente o estudo do meio natural, em segundo lugar estaria o incentivo a comportamentos de responsabilidade pelo meio. Em sua maioria, os idealizadores dos programas de EA fazem uma correlação simplista entre a aquisição de conhecimentos e o estímulo a mudanças no comportamento individual ou coletivo. Quando o assunto é influenciar atitudes, é notável a preferência por atividades que não impliquem em um envolvimento com questões de ordem política, ao invés disso os centros lidam com mudanças nos estilos de vida individuais.

A propósito, a idéia de que "uma mudança (de atitudes) só é possível quando se constrói um bom conhecimento científico sobre a dinâmica ambiental" (FERNÁNDEZ ROJERO & MORENO RODRÍGUEZ, 1989: 25) é bastante difundida entre os agentes da

EA. Este trabalho citado é apenas um exemplo ilustrativo encontrado entre a bibliografia espanhola sobre EA, algumas práticas que acompanhei nesta pesquisa também compartilham desta postura, e serão tratadas no capítulo 4. O trabalho destes autores traz exemplos de como ocorrem as atividades que trabalham com uma metodologia da investigação científica, em que o propósito é dar ferramentas científicas aos educandos para que eles construam o conhecimento sobre o meio biofísico. A participação neste caso refere-se à construção do conhecimento por parte dos alunos, não se trata de uma ampliação de espaços de participação política (FERNÁNDEZ ROJERO & MORENO RODRÍGUEZ, 1989).

Entre os trabalhos da literatura espanhola que direcionam um olhar mais politizado para a EA, é feita uma associação direta ao papel desempenhado pelas Organizações não Governamentais (ONGs) e outros movimentos da sociedade civil na ampliação dos espaços de participação política e na efetivação de práticas de EA não formal (GUERRA, 1989; HONDARRIBA, 1993). Encontramos entre estas publicações apontamentos sobre a necessidade de situar a ação política de setores do movimento ambientalista em um contexto mais amplo que repense valores que regem os padrões de vida ocidentais, procurando fugir do mero ativismo. Como saída, vêem a importância de se estabelecer programas de EA como parte das atividades de entidades ambientalistas. No entanto, não é possível perceber nestes textos a que EA estes autores se referem, tratam a EA de maneira genérica sem dar maiores detalhamentos.

Com esta ênfase participativa destacam-se, na América Latina, os projetos voltados para a Educação Popular Ambiental. Sobre este assunto, a *Rede de Educación Popular y Ecología* (REPEC) ligada ao *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL) fez um inventário do que vem sendo desenvolvido na década de 90 na América Latina (REPEC, 1994). Na publicação da REPEC, encontramos a seguinte conceituação para a Educação Popular Ambiental:

“é um processo formativo permanente, que a partir de uma perspectiva política, proporciona elementos teóricos e práticos com a finalidade de modificar atitudes, levar a compreensão e enriquecer o comportamento dos setores populares em suas relações sócio-culturais e com o meio biofísico, em vias de construção de sociedades sustentáveis que, com equidade social, respondam às particularidades culturais e ecológicas existentes” (REPEC, 1994: 25).

Ainda que adicione o adjetivo ambiental à educação popular, estes trabalhos questionam muitos programas de EA por compreendê-los como não-críticos e por visualizarem sua tendência a sobredimensionar o papel que os processos educativos podem cumprir na transformação social. No entanto, outros vazios da EA como as generalizações com respeito aos objetivos e temas a serem trabalhados, as deficiências didáticas da proposta e os problemas de diálogo dos temas com as áreas do conhecimento são apontados como resultados do inventário realizado pela REPEC (REPEC, 1994:38).

Dentro da realidade brasileira, os textos específicos e os programas de EA empreendidos são reveladores das múltiplas interpretações que a insígnia recebe. Voltando o olhar para os textos que dão ênfase à participação política, encontramos trabalhos que mencionam o planejamento ambiental participativo, tendo como base uma postura democrática e dialógica entre conhecimento técnico e saber popular. Estes trabalhos mudam o foco do problema, procurando sair do falso consenso sobre EA, mesmo quando esta se atrela à cidadania. Assim, buscam redimensionar o papel da EA, passando para uma discussão que a relaciona a questões de ordem política e ideológica, estabelecendo uma correlação com a discussão a respeito do modelo de desenvolvimento, com questões epistemológicas de construção do saber e com o

conteúdo ideológico dos projetos educacionais (DEMO, 1985; ANTUNIASI, 1988; LAGO & OLIVEIRA, 1990).

Um outro grupo de publicações são aquelas que trazem informações sobre experiências já realizadas, muitas vezes sem qualquer articulação com um marco teórico e, mesmo no aspecto prático, sem apresentar detalhes que pudessem orientar outros agentes interessados em desenvolver experiências semelhantes (TRAJBER & MANZOCHI, 1996).

Há, no entanto, a partir da década de 90, alguns textos, entre eles dissertações e teses, que se preocupam em analisar a EA que diversos grupos vêm empreendendo no Brasil, visando contribuir para que se delineie o estado da arte da EA. Dentre estes, destaco os trabalhos de Luís Marcelo de Carvalho (1989); Lúcia Manzochi, (1993); Marcos Sorrentino (1993, 1995); Eliane Simões (1994;1995); Silvia Serrão (1995); Rachel Trajber & Lúcia Manzochi (1996); Arlêude Bortolozzi (1997).

Estes diagnósticos acentuam a deficiência dos programas educativos ligados à temática ambiental, pois revelam a inexistência de uma política efetiva e abrangente de EA que considere a necessidade de intercâmbio entre as experiências, de formação de quadros profissionais para trabalhar com o tema, da preparação de material de apoio a partir das demandas locais, de incentivo à ação daqueles que trabalham com a questão ambiental.

A diversidade de enfoques desponta, obviamente, como característica marcante destas análises. O trabalho de Marcos Sorrentino (1995) procura organizar estas diferentes leituras que se têm da EA.

1.7 As várias Educações Ambientais

Marcos Sorrentino em sua *práxis* educativa ligada à temática ambiental esteve em busca de traçar um perfil do educador ambiental. Encontrou diversas respostas, nenhuma definitiva ou acabada, e trouxe como importante contribuição a sistematização de suas muitas leituras nas seguintes correntes: "conservacionista", "educação ao ar livre", "gestão ambiental" e "economia ecológica" (SORRENTINO, 1995: 15).

A primeira corrente, segundo o autor, está bastante presente nos países desenvolvidos e ganhou impulso no final da década de 60 com a repercussão do debate em torno dos desastres ambientais, especialmente com o livro "Primavera Silenciosa" de Rachel Carlson. Esta corrente estaria relacionada às reflexões sobre causas e consequências da degradação ambiental. No Brasil, esta corrente chega através da atuação das entidades conservacionistas e da primeira tradução do livro de Tanner (1978) para o português.

A segunda corrente, educação ao ar livre, envolve os grupos de escoteiros, espeleologia, caminhadas, montanhismo, acampamentos, enfim de esportes e lazer ligados à natureza. A conotação de EA é assumida mais recentemente com alguns grupos que realizam as "caminhadas ecológicas", "trilhas de interpretação da natureza", "turismo ecológico" entre outros nomes.

A terceira corrente tem suas raízes nos movimentos sociais da América Latina. No Brasil, segundo Marcos Sorrentino, esta vertente ganhou força especialmente no período militar com os movimentos contra a poluição das empresas e naqueles que lutavam por liberdades democráticas que reivindicavam a participação.

Na quarta corrente, economia ecológica, o autor encontra a presença de duas vertentes que dão o tom para o ambientalismo da atualidade e, conseqüentemente, para as suas educações ambientais: “desenvolvimento sustentável” e “sociedades sustentáveis”. A primeira congrega empresários, governantes e uma parcela das organizações não governamentais e a segunda aglutinando aqueles que sempre estiveram na oposição ao atual modelo de desenvolvimento e acreditam que a primeira corrente é só uma nova roupagem para a manutenção do *status quo* (SORRENTINO, 1995: 15-16). O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global sintetiza o direcionamento desta segunda vertente.

Procuro entre estas características os traços das Educações Ambientais que viemos discutindo até o momento e encontro consonância com o que pude resgatar dos documentos oficiais e da literatura especializada. Mas, como ressaltado pelo próprio autor, é evidente que esta caracterização não é algo acabado e definitivo e, muito menos, teria o propósito de ser uma armadura na qual devemos enquadrar as muitas variações com que nos deparamos.

Há possivelmente agentes da EA que visualizam sua prática a partir da combinação de elementos de uma e outra vertente. Como poderíamos encaixar as derivações que a EA ganha e que já possuem nome próprio como a Ecopedagogia (GADOTTI, 1997), a Pedagogia Ambiental (COLOM & SUREDA, 1989) e outras que estarão sendo apontadas pelos agentes de EA das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari: a Educação Ambiental Vivenciada, a Educação Ambiental para a Cidadania, a Arte Educação Ambiental?

Deixo este questionamento em aberto para ser discutido ao longo desta dissertação. Seu propósito não é uma contraposição às idéias de Marcos Sorrentino. A intenção, ao contrário, é procurar estabelecer um diálogo justapondo suas propostas ao estudo de uma região específica, com as limitações e peculiaridades de um olhar específico.

Capítulo 2

Educação Ambiental e Educação para Cidadania

*“Nossos conceitos monolíticos de sujeito social explodiram
e descobrimos que o estado agregado do ‘ser sujeito’ não é sólido,
e sim o líquido ou mesmo o gasoso,
que se infiltra e mistura aos mais variados elementos da textura social”*
(Tilman EVERS, 1984)

No presente capítulo, procuro posicionar-me frente às muitas educações ambientais possíveis escolhendo, a exemplo de outros autores, a opção de interação de seu conteúdo com a educação política para a cidadania. No entanto, por conhecer o fato deste casamento de termos - Educação Ambiental e cidadania - ter se tornado lugar comum nos discursos atuais, a proposta deste texto é problematizar sua fácil associação.

A expressão “educação para a cidadania” tem sido utilizada com frequência, muitas vezes com a intenção de ser auto-explicativa e consensual. Explico-me: é como se o termo por si traduzisse alguma postura inovadora dentro do processo educativo, que tivesse propostas claras, metodologia própria e uma fundamentação teórica claramente definida.

O que significa dizer que a EA se entrelaça com os princípios de uma educação para a cidadania? Como vimos no capítulo 1, o termo EA nos remete a muitos significados. Dessa forma, será que o simples fato de associarmos a ele a expressão “educação para a cidadania” lhe confere um posicionamento frente às inúmeras leituras suscitadas pelo termo?

Longe de esgotar o debate, o propósito deste texto é uma investigação sobre o lugar da cidadania, buscando construir seu norte com base em questões políticas, sociais e culturais. Proponho-me, portanto, em um primeiro momento, a um diálogo com alguns teóricos da educação que vêm debatendo sobre o tema. Em seguida, minha intenção é a de buscar subsídios junto à sociologia e à política para uma melhor compreensão da realidade que permeia os sujeitos sociais desta pesquisa: as organizações não governamentais (ONGs) e organizações governamentais (OGs) das bacias hidrográficas dos Rios Piracicaba e Capivari ou, se preferirmos, dois dos principais atores locais do ambientalismo.

Quais são as possibilidades de tirar de sua prática elementos que possam ser traduzidos em uma proposta pedagógica para a cidadania? E, pensando nas mobilizações da sociedade civil especificamente, é possível compreender a dinâmica do movimento ambientalista a partir do universo teórico dos movimentos sociais?

O tema da cidadania, como veremos, está intimamente ligado ao da participação na gestão pública; logo, para que possamos visualizar a complexa dinâmica em que se dá a constituição dos atores sociais, é preciso ir em busca do diálogo que se estabelece entre o Estado e a sociedade civil. Em uma configuração mutável de acordo com o momento histórico para o qual olhamos, as relações entre estas duas instâncias são influenciadas pelas transformações que cada uma delas passa, bem como pela configuração que emerge de suas trocas recíprocas. Para esta pesquisa, é de interesse ir atrás dos delineamentos estabelecidos a partir da década de 70, quando emergem novas formas de mobilização, denominadas novos movimentos sociais. A partir da década de 80, outro importante ator social vem compor o cenário: as ONGs. Estes atores sociais estabelecem-se em um contexto em que o conceito de uma classe social unívoca torna-se insuficiente para interpretar a complexidade que dá o tom às relações que se instauram no âmbito da sociedade.

Este capítulo traz um panorama geral a respeito destas questões, mas, visto que o interesse maior desta dissertação é o componente pedagógico deste debate, meus olhos se dirigem para aspectos que estão nos bastidores desta ampliação dos espaços participativos. Intriga-me conhecer os valores contidos ou manifestados na cultura política (CHAUÍ, 1994) dos cidadãos; algo que, subjetivamente, vai dando alicerces para a consolidação de uma cidadania social e política, concretizada e traduzida através dos direitos conquistados. Quais são os alcances e limites destas

formas de mobilização na construção de uma educação para a cidadania? E, anterior a isto: o que leva o cidadão a participar?

As elaborações sobre o assunto se perseguem de maneira cíclica e paradoxal, uma questão está vinculada a outra de maneira tão imbricada que qualquer tentativa de sistematização destas idéias em categorias estanques dentro de uma lógica linear pareceria incorrer em equívocos. Desta forma, dada a complexidade das questões a que se refere, vale ressaltar que o exposto neste capítulo não é algo conclusivo, mas algumas considerações básicas para que se possa iniciar a discussão sobre o tema.

Procuro portanto, nas quatro seções que se seguem, pensar estes assuntos como *nós de uma rede*. Os temas são apresentados de maneira entrelaçada entre as diversas seções, os subtítulos portanto, servem apenas para identificar a direção do foco de abordagem.

2.1 Os paradoxos da educação para a cidadania

A vinculação entre cidadania e educação não é algo recente na história da educação brasileira, tem sido uma constante desde os liberais do Império até os liberais e progressistas de todas as repúblicas (KONDER, 1986; SAVIANI, 1986; ARROYO, 1987). Mas a cidadania nos diferentes momentos a que esses autores se referem não é uma só, e mesmo difere da cidadania compreendida atualmente. Parece, portanto, importante ter em mente as concepções ideológicas e interesses implícitos na noção de cidadania difundida por um dado programa ou discurso pedagógico.

Se resgatarmos um pouco do histórico de nosso sistema educativo, veremos que a educação foi, na verdade, muito usada para justificar a exclusão da cidadania, na medida em que a aptidão à participação sempre esteve relacionada aos indivíduos incluídos no sistema escolar. São inúmeros os casos de condenação dos excluídos à condição de incivilizados, de inaptos como sujeitos da história e da política. O espaço de ação política, se olharmos sob esta perspectiva, esteve sempre restrito aos "*educados*" (ARROYO, 1987: 39). E assim, sob a imagem da cidadania foi justificada a tutela do Estado sobre os que são considerados imaturos e despreparados politicamente, o que, dentro da história política e social brasileira, representa a maioria.

Aliado a esta lógica, de restrição dos espaços de participação política aos informados, está o privilégio que se dá à educação escolarizada em relação às outras formas de educação que se efetivam em outros contextos (SAVIANI, 1994; OSORIO, 1995). Tornou-se generalizada a idéia de que a prática educativa está reduzida à educação que acontece dentro do sistema escolar, a tal ponto que as práticas que aconteçam fora deste esquema são tratadas de maneira negativa: educação não formal ou informal, educação não escolar. Não pretendo com isso fazer uma apologia à educação não escolarizada e muito menos negligenciar a importância da luta pela extensão da educação escolar à população em geral. No entanto, gostaria de ressaltar a importância de se resgatar um sentido de aprendizagem que se amplia para além das salas de aula e se constrói dentro das práticas sociais; questão, a meu ver, central para discutirmos o processo de construção de uma cidadania democrática.

Retomando a discussão a respeito da vinculação entre cidadania e educação, seja esta efetivada no âmbito escolar ou não, pretendo mostrar que existem, no mínimo, duas educações para a cidadania: uma que forma cidadãos passivos e outra que se preocupa em formar sujeitos sociais. No trânsito da primeira para a segunda cidadania há um ponto central para ser superado. Trata-se da passagem da associação da educação aos deveres e/ou obrigações para uma noção de responsabilidades e de consolidação de direitos.

Apelo um pouco à nossa memória para que possamos reconstruir o cenário das aulas de Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura militar, em que se trabalhava o tema da cidadania. Naquelas aulas, a intenção era difundir muito mais uma igualdade de deveres que de direitos, sua proposta era de disciplinar os alunos para que seguissem regras necessárias à vida em uma sociedade racional. Tratava-se de uma educação para a cidadania impregnada de um componente moralizante: “aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes” (ARROYO, 1987: 58). E esta educação visava a formação de cidadãos leais: trabalhadores ativos, pais ou mães conscientes de seus deveres com relação aos filhos, por exemplo. Porém, na perspectiva da formação de sujeitos, mais do que o conhecimento dos deveres é central tanto o aprendizado das expectativas recíprocas como o reconhecimento dos direitos e responsabilidades de um dos pólos da relação.

Touraine (1997) traz a discussão da formação dos sujeitos sociais sob o enfoque da liberdade, o que está no extremo oposto à aceitação destes papéis impostos pela sociedade. Voltarei a este ponto na seção seguinte. Por ora, basta ilustrarmos as diversas interpretações suscitadas pelo termo cidadania. Ele frequentemente foi associado a um discurso de igualdade de oportunidades, atrás do qual se esconderam diferenças sociais e culturais que eram refletidas em discrepâncias no ensino/aprendizagem dos alunos. Passar desta cidadania para uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991) significa estabelecer como meta a redescoberta das capacidades e competências próprias dos indivíduos. Sua palavra-chave é a ação, a transformação das relações sociais e de seu meio material e social.

Se buscarmos situar historicamente a construção jurídica da idéia de cidadania (MARSHAL, 1967; BENEVIDES, 1991; COMPARATO, 1993, JELIN, 1994), veremos que, no contexto da sociedade contemporânea, ela está intimamente ligada à idéia de participação na vida pública. Para que se diferencie da cidadania ateniense ou mesmo daquela instituída com o advento do Estado liberal, é comumente batizada de *nova cidadania*. Para Fabio Konder Comparato (1993), na nova cidadania, a participação deve instaurar-se em cinco níveis:

“a) na distribuição de bens materiais e imateriais (...); b) na proteção de interesses difusos ou transindividuais; c) no controle do poder político; d) na administração da coisa pública; e) na proteção dos interesses transnacionais” (COMPARATO, 1993: 92).

Mas, como sabemos, o fato destes elementos estarem garantidos do ponto de vista formal em leis e instituições não garante sua efetivação na prática social cotidiana. Se decidirmos ir a fundo na primeira destas dimensões, podemos verificar que ela está atrelada à necessidade de concretização dos direitos sociais, o que exige a implementação de políticas públicas que atendam aos interesses de uma coletividade.

O estabelecimento de direitos por parte do cidadão é, portanto, o cerne da nova cidadania, o que perpassa sua garantia formal mas não pára por aí. Em termos objetivos, efetiva-se a partir da identificação e reconhecimento de carências coletivas e do encaminhamento destas carências na forma de reivindicações. Dito de outra forma, o processo de transformação de carências em reivindicações é mediado pela afirmação de um direito (DURHAM, 1984).

Chegamos ao que Maria Victoria Benevides chama de “cidadania ativa”, nas palavras da autora:

“o cidadão, além de ser alguém que exerce direitos, cumpre deveres ou goza de liberdades em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público” (BENEVIDES, 1991: 9).

A descoberta por parte do indivíduo da parcela que lhe cabe no processo de gestão abre um canal de constante diálogo com o poder público. Tornar ativa sua participação nas decisões políticas, não se dando por satisfeito em exercer sua função cívica no momento do voto, é um dos pilares da educação para a cidadania. Mas o que leva o indivíduo a participar?

Do ponto de vista concreto, do cotidiano de nossa prática política, visualizo na questão ambiental uma ampla possibilidade de despertar o indivíduo para esta participação. No universo urbano, o contato direto com a precariedade dos serviços públicos no atendimento das demandas da população já foi identificado por alguns autores como via de possibilidade para constituição de identidades políticas (TELLES, 1987). Está claro que isto requer uma série de condições, como o resgate da noção de público para além da idéia de governamental, quando o indivíduo passa a encarar o ambiente de seu bairro e/ou município como um espaço que, sendo público, igualmente lhe pertence como pertence a uma coletividade.

Este espaço público reflete os elementos básicos da cidadania: há interesses individuais ao lado de interesses que dizem respeito a uma coletividade. Esses interesses comuns podem ser traduzidos em direitos, se levados ao poder local na forma de uma reivindicação. A meu ver, a íntima relação do morador com seu bairro ou município, onde convive cotidianamente, traz uma rica possibilidade de envolvimento com o zelo deste espaço. O caminho para o estabelecimento de seus direitos é, ao mesmo tempo, permeado pelo reconhecimento de sua co-responsabilização pelo bairro e pela atuação no processo de gestão de seu município. Ultrapassa o âmbito local, mas não o desconsidera.

Mas a cidadania ativa não pára por aqui. Maria Victoria Benevides vem lembrar-nos de que um elemento fundamental é a garantia dos ideais democráticos. Uma democracia que se manifesta política e socialmente: “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 1996: 225); mas também uma democracia que se estabeleça nas relações cotidianas, abrangendo diversos níveis e setores da sociedade: poder público, empresas, entidades e associações civis.

O assunto pede algumas palavras a respeito da abertura de espaços dentro da engenharia institucional para que a participação do cidadão seja legitimada. Do reconhecimento de uma carência ou de um problema ambiental à atuação nas decisões a respeito da gestão municipal, o indivíduo constrói caminhos para

ampliação de espaços democráticos, que dependem da postura que o Estado assume frente às demandas da população¹.

Ao transportar esta discussão para aspectos educacionais, e vale lembrar que me refiro tanto à educação escolar como à não escolar, este fazer democrático deve estar presente também na relação que se estabelece entre educador e educando. Este ponto é muitas vezes difícil de ser trabalhado, pois é neste contato direto das relações sociais que afloram as ambivalências, contradições e heterogeneidades tanto dos grupos, que convivem ou se confrontam, como dos indivíduos. Como são trabalhadas estas diferenças pelo educador? É freqüente em nosso sistema de ensino a negligência a estas diferenças com base no discurso de igualdade de oportunidades. E ainda, é comum que o educador se dirija a um grupo com os olhos tão voltados para os interesses do programa que pretende implantar que não dê espaços para que os reais interesses da população afluam. No entanto, para garantir que o processo educativo seja de autopromoção, não de imposição, o educador deve atuar antes como facilitador, procurando despertar as aspirações do educando e investir na sua capacidade própria.

Dei breves pinceladas a respeito do paradoxo da questão da cidadania. O fato de ser um conceito em constante construção representa, ao mesmo tempo, a riqueza do debate e a sua fragilidade. As ambivalências deslocam-se do plano mais localizado, que exemplifiquei acima, a um plano mais amplo que diz respeito às relações estabelecidas entre diversos setores dentro da sociedade. Portanto, ao mesmo tempo que o tema da cidadania abre a possibilidade da constituição de espaços públicos, cria um palco para a expressão da complexidade inerente a sociedade contemporânea.

O tema da participação popular - e, conseqüentemente, da educação para a cidadania - é bastante complexo. A modificação que a nova cidadania requer da educação é muito mais que uma mudança de enfoque, é uma mudança de valores impressos num jogo de subjetividades. Este é o assunto da seção seguinte, cabe lembrar que o modelo de educação que prevaleceu na sociedade moderna teve como objetivo o repasse do conhecimento científico, dando menos importância à formação da personalidade. Como entra neste modelo a formação do cidadão ativo?

2.2 De indivíduo a sujeito social

"Devemos entender a educação para a cidadania como uma pedagogia de construção de sujeitos, como uma teoria da transformação de si mesmo em ator; como uma teoria da subjetivação, da penetração do sujeito no indivíduo." (OSORIO, 1995:33).

Entramos em um terreno bastante negligenciado desde o advento da sociedade moderna, o da subjetivação. A idéia de modernidade é freqüentemente associada à imagem da racionalização, do fortalecimento do conhecimento científico. Nesta perspectiva, a educação esteve relacionada com a aprendizagem do pensamento racional e a submissão ao governo da razão. Alain Touraine (1997) critica essa postura e, analisando a modernidade do ponto de vista da ação humana, propõe-nos um olhar que seja capaz de perceber duas figuras voltadas uma para a

¹ A relação Estado-sociedade será retomada na terceira seção, quando faço breves reflexões a respeito da descentralização política e seus reflexos sobre a participação popular.

outra: a racionalização e a subjetivação. Assim, apenas a partir da justaposição e da interdependência entre ambas: a subjetivação, que aponta para o processo de constituição de um sujeito individual e coletivo, e a racionalidade instrumental, representada pela ciência e a técnica, é que a modernidade encontraria sua cara metade.

Somente através da integração entre estas duas forças é possível recompor a imagem fragmentada da modernidade, que segundo Touraine (1997: 230), é merecedora da denominação "modernidade dividida". São nos fragmentos da modernidade - sexualidade, consumo, nação e empresa - que o indivíduo recebe seus rótulos sociais. O indivíduo passa a ser a projeção das exigências e normas dessa sociedade, encontrando sua identificação na figura do consumidor, trabalhador, eleitor, por exemplo. Neste raciocínio, a sociedade é identificada com a produção e difusão maciça de bens culturais², em que parte crescente dos comportamentos é determinada por centros de decisão capazes de prever gostos e demandas de compra da população. O poder de gestão, dentro desta lógica de sociedade de massas, entra intimamente no mundo dos valores e envolve-se com a previsão e modificação de opiniões, comportamentos e atitudes. Poderíamos dizer que as necessidades do indivíduo passam a ser objetivadas em termos de demandas mercantis (TOURAINÉ, 1997).

Esta realidade social opõe-se à idéia de sujeito. A afirmação do indivíduo como sujeito é justamente a ruptura com esta lógica que o associa ao cumprimento de papéis sociais e que o identifica com o mundo das coisas, dos objetos, do consumo. O sujeito é o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais, transformando-as. O indivíduo é uma unidade particular em que se misturam vida e pensamento, experiência e consciência (TOURAINÉ, 1997: 220-25). Não se trata, portanto, de identificar o sujeito com a razão e de propor uma despersonalização, mas, pelo contrário, de combinar o racional com a porção pessoal do indivíduo.

Sendo assim, uma educação cidadã que vise formar o ser sujeito ultrapassa uma visão funcionalista de preparar o indivíduo para as necessidades impostas pela sociedade e vai em busca de sua realização pessoal. Seu fim não são as necessidades do sistema, mas, invertendo o foco de abordagem, as necessidades do indivíduo são as bases desta educação. E caberia a uma educação ambiental cidadã ajudá-lo a reconhecer suas reais necessidades. Seu fim é a descoberta de capacidades, a criação de competências para fortalecer a ação dos indivíduos na transformação e reorientação da sociedade. O processo educativo irá trabalhar com estes elementos de subjetividade, os quais vão dar o sustento para uma cultura do ser sujeito.

No entanto, o componente cultural da constituição do sujeito não é algo que paira no ar, mas algo que se estabelece no cotidiano das relações e conflitos sociais. Se compreendemos a sociedade como resultado das relações entre os atores sociais, o sujeito passa a existir como movimento social. Entra em jogo a inserção do indivíduo no coletivo. Na relação com o outro, o indivíduo se legitima como sujeito, é quando ele sai de sua introspecção e parte para um diálogo coletivo. Neste ponto ressurge a idéia do ator: o sujeito está em ação constante, inserido numa trama de relações. Sujeito e ator social são noções inseparáveis. Dessa forma, a razão de ser do sujeito vem da associação do conhecimento do mundo e de si mesmo à liberdade pessoal e coletiva (TOURAINÉ, 1997). Vemos formar a imagem de um ator coletivo, cuja

² Touraine utiliza-se da expressão *sociedade programada* (TOURAINÉ, 1997:258).

BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO

orientação maior é a defesa do sujeito; os movimentos sociais seriam o palco em que se formam estes atores.

A leitura destes movimentos sociais deve considerar uma série de elementos que resulta da relação de diversas forças presentes na conjuntura política, econômica e social do momento histórico em questão. Para a realidade dos movimentos ambientalistas, inserido no universo dos novos movimentos sociais, é importante pensar em categorias de análise que se desfocam do eixo de embates entre classes sociais distintas em busca de um poder político. Em primeiro lugar, os novos movimentos sociais³, como são chamadas as mobilizações a partir da década de 70, caracterizam-se por apresentar uma base de classe heterogênea. O movimento ambientalista, os movimentos de moradia e os movimentos feministas, por exemplo, congregam em si grupos das mais variadas origens, unidos em torno de uma exigência de atendimento a necessidades que não se enquadram dentro da polarização capital-trabalho. Eunice Durham (1984) denomina-as de novas necessidades por estarem relacionadas especialmente à concentração populacional nas grandes metrópoles e a novos padrões de consumo no que diz respeito aos serviços públicos.

Outra característica que marca fortemente os novos movimentos sociais é a ausência dos partidos políticos e sindicatos como mediadores de suas reivindicações. Não se trata mais de um grupo de trabalhadores reunidos em torno da organização sindical. O lugar para estas manifestações, portanto, ultrapassa o sistema produtivo, o mundo do trabalho, dando um novo tom para a temática. Se antes a esfera da reprodução era associada à alienação e à passividade, e o mundo do trabalho à consciência de classe; na perspectiva dos novos movimentos sociais, estes espaços requerem revisão no que diz respeito à possibilidade de construção da identidade do sujeito (EVERS, 1984; DURHAM, 1984; TELLES, 1987).

Tilman Evers (1984) critica algumas teorias que se fundamentam em mecanismos pré-estabelecidos para dar uma explicação à constituição de sujeitos sociais. Ao contrário de entender que o sujeito pré-existe na noção da classe social e que, a partir da tomada de consciência a respeito de sua realidade objetiva e da ampliação de sua organização, ele se converte em ator político; Tilman Evers acredita que o sujeito não pode ser encontrado no começo do processo, mas irá aparecer em um hipotético final a partir de um progresso que vai se estabelecendo dialeticamente entre *sujeito-por-ser* e *estruturas sociais-sendo-feitas*. Portanto, nenhum indivíduo e nenhuma coletividade podem ser considerados sujeitos totais, eles são portadores de fragmentos de subjetividade na medida em que conseguem superar alguns aspectos de alienação e constroem características iniciais de uma identidade autônoma (EVERS, 1984: 20).

Essas peculiaridades dos novos movimentos sociais tendem a ser interpretadas como fraquezas políticas. É com base nisso que Evers propõe a ampliação de nosso olhar para além dos embates em torno da busca de poder político. Sem desconsiderar a penetração do poder nos diversos domínios da vida social, o elemento 'novo' destes movimentos estaria na criação de pequenos espaços da prática social nos quais o poder não é fundamental. Seu potencial transformador, dessa forma, não é político, mas sócio-cultural, construído justamente no âmbito subjetivo das práticas cotidianas em um processo que se consolida a longo prazo. No

³ Há importantes obras e autores que discorrem a respeito dos novos movimentos sociais, para o propósito desta dissertação foram consultados: EVERS, Tilman (1984); DURHAM, Eunice (1984); TELLES, Vera (1987, 1994); TOURAINE, Alain (1989).

exercício de participar e identificar carências que dizem respeito não apenas às suas experiências de vida mas a uma coletividade, ao formularem uma pauta de reivindicações comuns, os indivíduos tornam suas experiências individuais e fragmentadas em algo coletivo. E são estas carências comuns que, segundo Eunice Durham (1984), estarão definindo, dentro da heterogeneidade particular das sociedades contemporâneas, uma coletividade possível.

A aceitação desta visão propõe uma quebra no enfoque das manifestações populares por um prisma evolutivo, em que a importância do componente cultural se resume em ponto de partida do processo de consolidação de uma consciência política. Neste foco evolutivo, a consciência política irá efetivar-se em um crescente, na medida em que as manifestações culturais passem a articulações sociais e daí a articulações políticas. Diferentemente, a visão proposta por Evers compreende a consciência suscitada por estes movimentos para além de uma consciência política. Seguindo seu foco de análise, o aspecto cultural perpassaria todas as etapas da mobilização. Tomando como exemplo as manifestações ambientalistas, seus participantes vivenciariam uma consciência em termos ecológicos, econômicos, históricos, regionalísticos etc..

É evidente que esses aspectos culturais estarão sendo construídos como pano de fundo da expressão política destes atores. Não se trata, portanto, de descartar a consciência política da mobilização, mas de não restringir seu significado a ela. Poderíamos dizer que os novos movimentos sociais inauguram uma geração de problemas e de conflitos ao mesmo tempo sociais e culturais.

Dessa forma, voltando à importância de revisão das categorias de análise, podemos nos perguntar sobre quais elementos se escondem sob a caracterização destes movimentos como efêmeros, fragmentados, descontínuos. E talvez possamos encontrar alguns princípios para compor o conteúdo pedagógico dos movimentos sociais: um aprendizado a respeito da realidade imediata, de como identificar problemas, encaminhar soluções, negociar conflitos, trabalhar diferenças.

Desafia-me pensar caminhos para transpor esta realidade para a educação escolarizada. No quarto e quinto capítulos, estarei aprofundando-me nestas reflexões, mas vale por ora atentar nosso olhar para pensar a escola também como um agente nos conflitos sociais e fazer-lhe um convite para que venha ocupar este espaço que lhe pertence. De seu diálogo com os movimentos sociais - pensando mais especificamente na EA que se faz dentro da instituição escolar e naquela do movimento ambientalista - pode resultar uma combinação de elementos do conhecimento formal com o conhecimento da política cotidiana que faz parte do universo das reivindicações e práticas sociais, o que pode contribuir para a edificação de uma cultura participativa.

Na leitura da expressão política dos movimentos sociais, é preciso que se considere o reconhecimento das reivindicações por parte do poder político. Cabe lembrar que não existe uma relação direta entre a carência e a reivindicação, pois nem toda representação sobre uma necessidade é reconhecida institucionalmente como demanda pelo Estado. Para que se consolide uma democracia que está além das formas tradicionais de representação, criando uma qualidade diferenciada de participação na gestão pública⁴ há um longo trajeto a ser percorrido. Como a atuação

⁴ Maria Victoria Benevides, ao defender o conceito de cidadania ativa, ressalta a importância da complementaridade entre a política representativa tradicional e a participação popular diretamente exercida (BENEVIDES, 1994:9-10).

dos movimentos populares teria influenciado no remodelagem da relação entre Estado e sociedade civil e na abertura de espaços democráticos no Brasil?

2.3 Breves reflexões sobre a dinâmica das relações entre poder público e movimentos sociais

As práticas participativas representam uma forte possibilidade de ampliação do espaço público e de fortalecimento da sociedade civil e, portanto, de revitalização do fazer democrático. Pedro Jacobi (1996) lembra-nos de que o objetivo central da participação é o de facilitar o diálogo entre os cidadãos e as diversas instituições do Estado, possibilitando que este leve em conta os interesses e opiniões da população antes de tomar decisões ou executá-las. Isto requer uma abertura por parte do poder público para o reconhecimento e legitimação das demandas encaminhadas pelos cidadãos. É quando o papel do Estado como indutor de políticas públicas passa a ser substituído por uma imagem de maior permeabilidade da gestão à demanda dos sujeitos sociais.

Participação e descentralização do poder são políticas complementares e precisam caminhar lado a lado. A noção de descentralização da gestão pública, apesar de congrega interesses distintos e muitas ambigüidades⁵, torna-se central para discutir a formação dos cidadãos ativos e ganha especial importância em nossos apontamentos a respeito da problemática ambiental. Como já colocado anteriormente, acredito que as questões do bairro e do município, por estarem mais próximas do cotidiano do indivíduo, são potencialmente favoráveis para despertá-lo para o processo participativo de co-responsabilização pelo espaço público. A descentralização política, um fortalecimento do município para a vivência democrática, ao conceder maior autonomia às unidades municipais, possibilita a aproximação entre cidadão e o processo decisório.

Estas palavras parecem encontrar eco nas reflexões de alguns autores (VIVIESCAS, 1988; FERREIRA, 1991) que visualizam sérias conseqüências culturais decorrentes da postura política centralizadora assumida pelos governos federais latino-americanos, o que levou a uma destituição da identidade de muitos municípios por não terem peso no processo de tomadas de decisão sobre sua região ou país. O resultado foi um esvaziamento político e cultural destes municípios que ficaram restritos a sua territorialidade. Seus cidadãos, distantes dos centros de decisão que determinavam as transformações e formulações que ocorriam em seu ambiente imediato, isentaram-se do processo de gestão pública. E as conseqüências agravam-se: apatia com relação às condições de vida precárias, perda de referenciais sobre a noção de qualidade de vida e distanciamento de assuntos de interesse coletivo.

O Brasil foi um dos países em que, até o final da década de 70, o modelo de gestão pública esteve estruturado com base na concentração do poder decisório e da execução final por parte do governo federal. Estado e município ficavam com encargos e competências residuais (JACOBI, 1996). Soma-se a isto o fato da formulação das políticas públicas no Brasil pós-64 estar centrada nos programas de

⁵ Não sendo o propósito deste texto discutir as ambigüidades inerentes ao processo de descentralização, mas sim as possibilidades de abertura democrática, que fique apenas registrada a existência destas fragilidades em seu conceito. No próximo capítulo estarei voltando ao tema quando discutir a ação política nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari.

racionalização e organização do setor público, ao invés de ter sido o resultado de um processo de negociação e compromisso com os diferentes setores da sociedade. Estávamos diante de um Estado praticamente impermeável às demandas da sociedade civil (FERREIRA, Lúcia da C., 1991; FERREIRA, Leila da C., 1992).

No entanto, os movimentos sociais daquela época deram sinais de vitalidade. De uma imagem prévia de amorfismo e dependência em relação ao Estado, ressurgiu a sociedade civil demonstrando uma capacidade de auto-organização. Vera Telles (1987) compreende este momento como uma reabertura social em um contexto político autoritário que caracterizou a década de 70. Suas reflexões parecem coincidir com aquelas de Eunice Durham, expostas acima. Seria então a partir do mundo cotidiano do bairro e em torno de condições imediatas da vida que estaria sendo construído um novo espaço para a constituição dos sujeitos, situado além da tradicional relação classe-Estado-partido. Se antes o Estado era tido como único campo possível do acontecer da história, esses movimentos teriam aberto espaços públicos para a expressão da complexidade da sociedade em que o conflito aparece como acontecimento. Assim emergem práticas de poder que permaneciam ocultas e que se manifestam para além do Estado, aparato visível e centralizado, mas como formas que atravessam o cotidiano dos atores (TELLES, 1987).

Este envolvimento dos moradores com as mobilizações sociais, reforçado pelas modificações no processo político mais amplo, foi imprimindo outros contornos na interação dos movimentos com os órgãos públicos. Nos anos de 1980, o Estado passou a legitimar as reivindicações dos movimentos, incorporar as suas demandas e inscrevê-las no campo dos direitos. Esta década é também marcada pela institucionalização das práticas participativas e, com a criação de conselhos e órgãos colegiados pela Constituição de 1988, as agendas dos órgãos públicos passam a contemplar crescentemente a interação com a sociedade civil. Reconhece-se, assim, a complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular diretamente exercida (JACOBI, 1990, 1996).

A segunda metade da década de 80 é também o momento de fortalecimento das ONGs no país, acompanhando um movimento mundial de expansão destas organizações (PRINCEN & FINGER, 1996). Parece que qualquer tentativa de definição do que seja uma ONG pode ser restrita, dada a heterogeneidade e pluralidade que lhe é inerente. O mesmo podemos dizer de sua atuação que pode assumir desde uma tentativa de influenciar políticas públicas até uma postura assistencialista. No entanto, a autonomia é vista como princípio de existência (MENESCAL, 1996).

As ONGs são de especial interesse para nossa discussão, pois multiplica-se cada vez mais seu envolvimento com projetos na área ambiental e educacional. De fato, o Estado passa crescentemente a compreendê-las como parceiras no oferecimento de serviços sociais, o que, segundo Hebe Gonçalves (1996), coincide com um momento de retração da intervenção do Estado brasileiro nesta área. Esta parceria pode ser percebida em termos dos recursos financeiros utilizados pelas ONGs, considerando que estes advêm cada vez mais de fundos públicos⁶. Como conseqüência, a estrutura operacional das ONGs torna-se cada vez mais complexa, marcando uma tendência à institucionalização.

⁶ Na década de 70, apenas 10% dos recursos das ONGs eram públicos; em 1985, este montante passou a 30%, chegando a 50% em 1993 (GONÇALVES, 1996).

Na visão de alguns autores⁷, com esta iniciativa de institucionalizar as práticas participativas, o Estado poderia estar exercendo um papel disciplinador, por estar cada vez mais presente na vida cotidiana, criando espaços no interior de sua burocracia para negociar as reivindicações. Como consequência imporia uma normatividade com tendência a despolitizar os conflitos sociais e a fragmentar as esferas da vida social em compartimentos estanques, na medida em que gera um tipo direcionado de participação.

Esta reflexão é pertinente e pode ser muito rica para se pensar a atuação das entidades da sociedade civil na gestão participativa dos recursos naturais. Por um lado, foi aberto um canal para aproximação entre a sociedade civil e as políticas ambientais, o que é um avanço se pensarmos nas décadas de 70 e 80, quando as políticas ambientais foram formuladas e executadas estritamente pela ação de tecnoburocratas. Por outro lado, a institucionalização das entidades e a sua atuação nos órgãos colegiados tripartite instaura uma nova fase na participação popular. Se olharmos especialmente para a região em estudo, as mobilizações populares em torno da temática sócio-ambiental passariam de uma postura de formulação e encaminhamento de reivindicações a uma *mobilização dirigida* à gestão dos recursos naturais (FERREIRA & CAMPOS, 1997:17).

Se a postura do Estado brasileiro até a década de 80 provocou uma despolitização do debate em torno das questões sócio-ambientais, pois, ao manter a sociedade distante da formulação e implementação das políticas públicas, restringiu as práticas ao seu conteúdo conservacionista; nesta nova postura, em que as reivindicações são incorporadas pelo poder público, estaria prevalecendo um *tempo burocrático para o encaminhamento e solução das reivindicações* (TELLES, 1987:71) que alteraria seu fazer político, disciplinando-o? Ou será que nesta nova fase de mobilização estariam emergindo novos elementos de experiência para a cultura participativa, ampliando as noções de cidadania?

Parece que, ao desconsiderar uma faceta em privilégio da outra, corremos o risco de empobrecer o debate. Assim, nesta nova relação que se estabelece entre Estado e sociedade civil há uma tendência a disciplinar e burocratizar o conflito, mas por outro lado é uma possibilidade de reposição e reabertura do espaço político, o que concretiza a experiência de sujeitos cidadãos e remodela a noção de direitos, passando a incluir o direito à co-participação na gestão de seu ambiente.

2.4 Uma educação ambiental para a cidadania

Há muitos elementos que foram colocados até o momento e que podem compor uma educação ambiental para a cidadania. Mas, para que não incorramos nos mesmos erros trazidos pelos documentos oficiais, de impor um rol de princípios de cima para baixo, é importante indagarmos aos nossos atores como se dá este processo de constituição de sujeitos na prática de seu fazer político. Daí traremos mais elementos para a EA para a cidadania. Por outro lado, é também importante não desconsiderarmos estes elementos da reflexão teórica, considerando-os como outras lentes a vir contribuir para que possamos enxergar além do localismo de nossas práticas.

⁷ Cf. TELLES, Vera. (1987) *op. cit.*, p.70-2.

O desafio que se coloca, a meu ver é o de se perguntar quais desses elementos deveriam compor uma proposta pedagógica que nos ajudasse a levar esta prática participativa cidadã para os indivíduos que não estão envolvidos diretamente no processo decisório, ou seja, à população em geral.

Olhando mais uma vez para os bastidores daquele fazer político centralizador e autoritário da década 70 e início de 80, ou seja, voltando nosso olhar para características que ficam arraigadas no imaginário cultural de nossos sujeitos sociais em construção, veremos que os reflexos se projetam a longo prazo. Houve sinais de vitalidade entre alguns grupos de moradores, mas se pensarmos no morador que esteve distanciado das mobilizações em torno da melhoria das condições de seu bairro, qual conhecimento fixou-se em seu imaginário político-cultural?

A pesquisa realizada por Pedro Jacobi (1996) com moradores de diferentes regiões e de diferentes realidades sociais na cidade de São Paulo ajuda-nos com alguns resultados ilustrativos para esta reflexão. A grande maioria da população consultada em sua pesquisa espera da ação governamental uma resposta para as questões decorrentes da degradação ambiental e desconhece a dinâmica de funcionamento das políticas públicas e, portanto, do custo efetivo dos serviços urbanos. Esta constatação é reveladora de uma falta de afinação da percepção do indivíduo para os problemas ambientais e a qualidade dos serviços públicos, o desconhecimento dos serviços que são de competência dos setores públicos e mesmo a falta de disponibilidade em se envolver na solução dos problemas urbanos (JACOBI, 1996).

Este desconhecimento a respeito de serviços básicos permite encaminhar a discussão para um outro ponto, a meu ver, considerado condição nobre para se pensar a cidadania ativa: garantir aos cidadãos o acesso à informação. Mas a maneira como esta é levada ao público requer atenção especial. Um dos primeiros passos para se pensar na garantia de um projeto educacional democrático é que não haja a manipulação das informações por grupos de interesse. Além disso, estas informações devem chegar a todos os habitantes da cidade, considerando a heterogeneidade nas condições de acesso determinada por fatores sócio-econômicos. É importante ainda que seja mantido um diálogo entre os interlocutores, ou seja, que não se estabeleça uma relação impositiva na transmissão destes conteúdos.

No que diz respeito à EA, uma de suas metas deve ser instrumentalizar os cidadãos para que possam detectar problemas em seu cotidiano e saber como encaminhar soluções. Aqui entra a importância de facilitar o acesso ao saber contido nas diferentes áreas de conhecimento e também de valorizar o saber-experiência do indivíduo e da coletividade. A relação pedagógica exige, portanto, mais uma postura de troca de conhecimentos do que uma postura de transmissão do conhecimento científico.

Vale lembrar a importância de não se perder de vista a porção subjetiva das percepções do indivíduo. Lembrar que a educação lida diretamente com as questões dos valores que carecem de uma atenção sutil e respeitadora de uma linguagem temporal que não é imposta de fora, pelo idealizador do projeto, mas que resulta do diálogo com a linguagem de dentro, do grupo com que se irá trabalhar. Dar um espaço para que aflorem os valores que compõem o imaginário do grupo e para que estes valores possam ser lentamente combinados com os valores exigidos pela maneira ambientalista de olhar para o entorno.

No entanto, estes são os elementos que, como falava, resultam de minhas experiências e reflexões a respeito do tema. Como será que compreendem a EA e a

EA para a cidadania os sujeitos desta pesquisa? Passo a buscar seus elementos para dialogar com estas minhas reflexões. Nos capítulos seguintes, portanto, estaremos finalmente entrando no universo prático desta pesquisa.

O capítulo três mostra como vêm se estabelecendo as relações dos atores sociais nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, considerando a problemática sócio-ambiental que se instaura na região e as experiências de mobilização da sociedade em torno dela. Frequentemente será estabelecida a conexão com as reflexões apresentadas no texto acima, que servirão de base para pensarmos em seu fazer cotidiano a partir da cultura política manifestada e da maneira como as reivindicações vão instituindo espaços participativos para gestão dos recursos naturais. À medida que vão se estabelecendo estes novos espaços de participação, as práticas de EA vão recebendo outros contornos, modificando também seu projeto pedagógico.

Capítulo 3
A realidade sócio-ambiental das Bacias dos Rios
Piracicaba e Capivari

Rio São Bartolomeu

Bartolomeu foi nome de batismo.
Era belo e límpido, junto de ti brincavam as crianças
bebia a criação, lavavam as mãos as roupas.

Cresceu e tornou-se São Bartolomeu

Andei nas suas margens e em suas águas
Vi turvos nossos olhos, mal cheirosos os nosso líxos,
estúpidas as nossas atitudes

És o reflexo de nós mesmos
Esta é a tua singularidade - refletir o que a
tua volta está. (...)

Professores e estudantes de Itabirito (MG),
retirado de GADOTTI, 1997.

A região abrangida por esta pesquisa, as Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, traz ainda sinais de uma beleza natural. É o que nos mostram a represa do Rio Atibainha em Nazaré Paulista; as cachoeiras de Bom Jesus dos Perdões; as corredeiras no distrito de Joaquim Egídio, no município de Campinas; o refrescante impacto das águas da Cachoeira dos Pretos em Joanópolis; o mirante no município de Piracicaba; e a descida das bandeiras na Festa do Divino pela correnteza do Piracicaba em Santa Maria da Serra.

No entanto, a região é conhecida muito mais como o mais importante núcleo industrial depois de São Paulo, especialmente pelos centros urbanos de médio porte como Campinas, Piracicaba, Sumaré, Limeira, Rio Claro, Santa Bárbara D'Oeste e Bragança Paulista.

Foi a partir da década de 70, que o potencial de importante centro urbano-industrial para a economia do Estado de São Paulo lhe foi impresso. Por aquela época foi lançada a política de descentralização industrial, que trouxe para o interior muitas indústrias advindas da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). A região em estudo foi um importante foco no recebimento destas indústrias.

Este capítulo estará mostrando brevemente os contornos do desenho industrial da região que foram traçados como consequência deste movimento citado. Vale ressaltar nesta apresentação aspectos da política federal para se entender este processo. Como se sabe, o modelo de desenvolvimento que interessava ao governo federal naquela época centrava-se no crescimento econômico sem dar atenção à qualidade de vida da população e à capacidade suporte do ambiente natural para garantir seus mecanismos homeostáticos, o modelo desenvolvimentista de que falava no capítulo 1. Dessa forma, o interesse maior era a ampliação do parque industrial da região sem a mínima preocupação com os aspectos sócio-ambientais.

Há ainda outros traços da política federal que são importantes de serem lembrados neste capítulo pelos reflexos que podem ser notados no imaginário político-cultural dos cidadãos. Refiro-me à idéia defendida por Viviescas (1988) e Lúcia da Costa Ferreira (1991) de que a política centralizadora do governo federal foi imprimindo um esvaziamento político e cultural nos municípios¹. Dentre as consequências disto, como procurei mostrar através da pesquisa de Pedro Jacobi (1996), nota-se um afastamento do cidadão em relação ao espaço público, um distanciamento em relação ao processo de gestão e uma apatia com relação às condições de vida precárias.

As Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari apresentam traços desta política federal. Seu cenário é pintado pela sobrecarga do ambiente natural: poluição dos cursos d'água, causada por efluentes industriais, por esgotos domésticos e por técnicas agrícolas inadequadas, ao lado de uma escassez de água devido a alta demanda do recurso pelos setores industrial e agrícola. E ainda, encontramos resíduos sólidos depositados em locais inadequados, áreas imensas destinadas ao cultivo de cana-de-açúcar, freqüentes queimadas como traço principal das técnicas agrícolas empregadas na região...

¹ Cf. capítulo 2 pag. 31 desta dissertação

A expansão urbano-industrial começou a atrair pessoas para os principais centros urbanos, de modo que a migração passou a se constituir um importante fator para o crescimento populacional da região, o que pode ser observado com maior intensidade no período de 1970/80 (HOGAN, 1997).

É sobre este cenário ambiental e político-cultural que estarão atuando os agentes de Educação Ambiental da região. Para a compreensão do dinamismo da prática destes atores, fui em busca de registros sobre os momentos de mobilização da sociedade civil em torno da conservação dos recursos naturais da região. É possível encontrar informações sobre a *Campanha Ano 2000 - Redenção Ecológica do Rio Piracicaba*, a luta contra a instalação da termelétrica na cidade de Paulínia e a criação de um consórcio entre as prefeituras da região para a gestão dos recursos hídricos.

Esses dados são muito ricos para o assunto que apresento nesta dissertação e a seguir veremos como se configuraram na prática alguns dos pressupostos que foram apresentados no capítulo 2: afirmação de identidades coletivas, ampliação dos espaços de participação na gestão pública, modificação nas dinâmicas de diálogo entre Estado e sociedade civil.

3.1 Caracterização da região

3.1.1 Seus rios

A maior extensão das bacias em estudo está localizada na região centro-sudeste do Estado de São Paulo, porém há uma pequena porção territorial no sul de Minas Gerais. No total a área abrangida é de 14.400 km². Tanto o Rio Piracicaba como o Capivari são afluentes da margem direita do Rio Tietê. No município de Americana, é possível observar a formação do Piracicaba a partir do encontro das águas do Rio Jaguari e do Atibaia.

Estes dois rios são os principais constituintes e formadores do Rio Piracicaba. O Rio Atibaia resulta do encontro entre o Rio Atibainha e o Cachoeira; o Jaguari, por sua vez, nasce em Minas Gerais, recebendo no Estado de São Paulo as águas do Camanducaia. Próximo à cidade de Rio Claro, o Piracicaba recebe outro importante afluente, o Rio Corumbataí (Fig.1).

3.1.2 Municípios e população

Entre os 56 municípios que compõem as Bacias, quatro são mineiros: Toledo, Extrema, Camanducaia e Itapeva. Os demais municípios, paulistas, constam no Anexo 1 e aparecem subdivididos em seis sub-bacias: Camanducaia, Jaguari, Atibaia, Piracicaba, Corumbataí e Capivari.

No entanto, esta divisão em bacias hidrográficas é recente e os dados sobre a região freqüentemente seguem critérios político-administrativos. A rede urbana instalada na região é freqüentemente dividida em três grupos: cidades conurbadas, cidades de médio porte e cidades de pequeno porte. O primeiro grupo recebe o nome de "conurbação campineira" sendo composto pelos municípios de Louveira, Valinhos, Vinhedo, Campinas, Indaiatuba, Montemor, Sumaré, Nova Odessa, Americana, Santa Bárbara D'Oeste e Paulínia. O segundo grupo é composto por municípios que têm uma população entre 50 e 300 mil habitantes: Piracicaba, Rio Claro, Limeira, Bragança Paulista, Atibaia e Itatiba. No terceiro grupo, enquadram-se os demais municípios paulistas e os quatro municípios mineiros, com população abaixo de 50 mil habitantes. A população total das bacias é da ordem de 3,4 milhões de habitantes, correspondendo a 15% da população do Estado de São Paulo (COBRAPE, 1992).

Como já foi dito, o desenho urbano-industrial que se observa hoje na região das bacias resulta de um processo de ocupação que se deu a partir de meados da década de 60, resultante da proposta de interiorização da industrialização. Devido à intensa concentração de indústrias na RMSP e conseqüente deterioração das condições de vida e agravamento dos problemas ambientais da Grande São Paulo, houve uma preocupação em consolidar uma política de descentralização industrial. Paralelamente, as prefeituras municipais do interior financiaram as políticas de atração industrial para seus municípios, assumindo tarefas acima de sua capacidade financeira, técnica e administrativa e deixando de medir os impactos sobre o urbano, sobre as finanças públicas e sobre o ambiente (NEGRI, 1988 *apud* FERREIRA, 1991).

Não é difícil inferir sobre o porquê da região estar entre os focos para o deslocamento de indústrias da RMSP. Um primeiro ponto foi possivelmente o fato de ter o respaldo de importantes rodovias para o escoamento da produção, além de se localizar próxima à cidade São Paulo. Semeghini (1992) sinaliza também outros fatores, tais como: uma prévia implantação industrial, um bom sistema de transportes e comunicações e uma expressiva rede urbana.

O resultado foi que a taxa de crescimento populacional da Bacia do Piracicaba na década de 70 foi de 5,1%, enquanto a população paulista neste período cresceu 3,5% (NEGRI, 1992). É interessante notar que as maiores taxas de crescimento se deram ao longo dos eixos rodoviários da região (Fig. 2), constituindo também eixos de ocupação urbana e industrialização (HOGAN *et al.*, 1997).

Para os municípios próximos à rodovia Anhangüera, esse fenômeno pode ser mais facilmente percebido, especialmente na década de 70. Dessa forma, Campinas, Sumaré, Nova Odessa, Santa Bárbara, Cosmópolis e Americana apresentaram altas taxas de crescimento neste período. Na década seguinte, os municípios de Nova Odessa, Santa Bárbara D'Oeste e Sumaré foram identificados com maior crescimento populacional do Estado (SEMEGHINI, 1992). Daniel Hogan (1994) situa este aumento populacional ao lado da dinâmica demográfica no estado como um todo, mostrando que neste período o estado apresentou uma queda em sua taxa de crescimento. Coloca este aspecto ao lado do decréscimo em termos absolutos da

população rural como indícios de que a região recebeu um grande número de migrantes.

Segundo este mesmo autor, a década de 80 foi marcada por uma queda acentuada no crescimento populacional no município de Campinas, sendo que alguns dos seus municípios vizinhos, como Artur Nogueira e Monte Mor, cresceram consideravelmente. Esse seria o segundo momento de expansão da região, em que os municípios adjacentes aos eixos rodoviários passaram a crescer mais intensamente (HOGAN *et al.*, 1997).

Especialmente entre 1970-85, é possível, portanto, notar nítidos movimentos de conurbação, formando aglomerados urbanos: Jundiaí, Campinas, Indaiatuba, Vinhedo, Nova Odessa, Paulínia, Sumaré e Valinhos; Americana, Santa Bárbara D'Oeste; e os pólos agroindustriais de Piracicaba, Limeira e Rio Claro. (NEGRI, 1992).

Os eixos rodoviários de que falava acima, em torno dos quais se formavam os eixos de urbanização e ocupação foram a rodovia Anhangüera, a rodovia Santos Dumont e as duplicações das rodovias Campinas-Paulínia e da Rodovia D. Pedro I (Fig. 2). Estas duplicações tiveram importante influência para expansão no sentido de Paulínia, além dos investimentos estatais que o município recebeu, como a instalação da Refinaria do Planalto (REPLAN) da Petrobrás no início dos anos 70 e a criação da UNICAMP.

3.1.3 Parque industrial e produção agrícola

Entre as décadas de 80 e 90, a região transformou-se no terceiro parque industrial brasileiro, atrás apenas da RMSP e do Estado do Rio de Janeiro.

Se analisarmos a concentração industrial por sub-bacia, vemos que na sub-bacia do Piracicaba, entre 1980-85, concentrava-se 67% da área industrial construída da Bacia do Piracicaba, com destaque para os municípios de Limeira, Americana, Piracicaba e Santa Bárbara D'Oeste. Na sub-bacia do Atibaia, concentrava-se 23% do total da área industrial construída no período, com destaque para os municípios de Campinas, Paulínia, Itatiba, Vinhedo e Valinhos (SEMA, 1994a).

A região de Campinas apresenta uma maior concentração relativa, pois foi onde se instalaram as indústrias de maior escala e intensidade de capital. A sub-bacia do Jaguari aparece com 10% da área construída da bacia do Piracicaba, com destaque para os municípios de Bragança Paulista, Jaguariúna e Cosmópolis (SEMA, 1994a).

Podemos constatar novamente a concentração no eixo Anhangüera, o que acaba exercendo forte pressão sob determinados trechos dos cursos fluviais. Das atividades industriais que têm maior influência na sobrecarga dos sistemas naturais regionais aparecem as indústrias na área de refino de petróleo e petroquímica no município de Paulínia; a agroindústria montada em função da produção generalizada de cana-de-açúcar e incentivada pelo Programa Nacional do Alcool (PROÁLCOOL); a industrialização da laranja, incentivada pela política de exportação (FERREIRA, 1991).



FONTE: HOGAN, 1987

Limites dos municípios

Figura 2. Localização dos municípios das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari

A política de exportação na agricultura se fortaleceu durante a década de 70, quando a agricultura regional se especializou em produtos exportáveis/industrializáveis e nas atividades de maior rentabilidade. Assim entre 79/81 os dois principais produtos agrícolas regionais eram a cana-de-açúcar e a laranja. A localização geográfica e o sistema viário regional deram bastante incentivo ao desenvolvimento da agroindústria, pois permitia tanto ligação com outras regiões produtoras de matéria-prima como com os grandes mercados urbanos e terminais de exportação (SEMEGHINI, 1992).

A proximidade das grandes cidades induziu a modernização produtiva do setor primário. Esta modificação no padrão de produção acompanhou a dinâmica agrícola do Brasil como um todo, caracterizada pela utilização excessiva de insumos mecânicos, químicos e biológicos e de mudanças na relação capital/trabalho. A diversificação das atividades agrícolas é outra característica marcante deste processo. Dessa forma, é possível encontrar na região distintas especializações (SEMA, 1994a).

Por exemplo, se fizermos um roteiro saindo da cidade de Campinas, passando por Limeira e indo em direção à Piracicaba, podemos notar a predominância de grandes áreas de monocultura de cana-de-açúcar e de laranja. Em Jundiaí é forte a fruticultura e avicultura, o mesmo ocorrendo com Bragança Paulista que tem ainda importante produção de gado leiteiro e suínos.

3.1.4 A cobertura vegetal

Os estudos referentes à cobertura vegetal começam a se intensificar nas últimas décadas a partir da atuação das universidades no diagnóstico sobre a flora da região. Alguns estudos revelam a presença de muitos remanescentes florestais nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, sendo que estes se enquadram em três unidades fitogeográficas: Cerrado *sensu lato*, Floresta Estacional Semidecidual, Florestas Higrófilas (floresta de brejo) (LEITÃO F^o & SANTIM, 1997).

No entanto, grande parte destes remanescentes apresenta elevado grau de degradação. As causas são diversas, mas podem ser identificados principalmente o fogo e o extrativismo seletivo de madeiras. Existem alguns fragmentos em propriedades particulares que se encontram em bom estado de preservação, em função exclusivamente do bom senso de alguns proprietários.

O cerrado é das formações mais alteradas na região pela própria negligência no histórico da legislação ambiental a este tipo de formação. Extrativismo de lenha e fogo periódico com a intenção de substituir estas unidades vegetais por agricultura são as principais causas de sua alteração. As áreas mais representativas de cerrado estão protegidas na forma de unidades de conservação, a maioria sob os cuidados do Instituto Florestal, como é o caso do cerrado de Corumbataí (LEITÃO F^o & SANTIM, 1997).

As florestas higrófilas ocorrem naturalmente em fragmentos isolados em cabeceiras dos cursos d'água e nascentes, sobre solos com encharcamento permanente. O fato deste tipo de solo ser considerado inapto para a maioria das práticas agrícolas ajudou, de certa forma, na sua preservação. No entanto, o plantio de arroz não raramente é praticado nesta formação. Mas sua principal causa de perturbação é a construção de reservatórios de água, que inundam estes remanescentes. Além disso, o fato de serem rodeadas por áreas agricultáveis tem provocado um assoreamento gradual nas florestas higrófilas com morte da vegetação e substituição por atividades agrícolas (LEITÃO F^o & SANTIM, 1997).



3.1.5 Os principais impactos sobre água, solo e ar

Dentre os principais problemas ambientais da região estão os que se referem aos recursos hídricos. Como causas podem ser identificados um conjunto combinado de fatores que associa a baixa disponibilidade hídrica à elevada demanda e à baixa qualidade de alguns trechos de seus principais corpos d'água.

No que diz respeito ao primeiro fator, a baixa disponibilidade de água, é citada a escassez de água subterrânea, o que faz do manancial superficial o único disponível. Além disso, o manancial superficial não é de disponibilidade exclusiva dos usuários das bacias. O *Projeto Cantareira de Abastecimento da Grande São Paulo*, idealizado e implantado no final dos anos 60, reverte uma parcela significativa da água da bacia do Rio Piracicaba para o abastecimento da RMSPP.

Sobre o segundo fator - a elevada demanda - o próprio histórico de crescimento urbano-industrial traçado neste texto, permite inferir sobre a elevação na demanda de água decorrente do processo de intensa urbanização que a região sofreu nos últimos trinta anos. Os fatores que desenham este aumento na demanda são, obviamente, o aumento populacional, com conseqüente ampliação no atendimento da rede de água, e o consumo industrial. Segundo documento da Secretaria do Meio Ambiente do Estado (SEMA, 1994a), na agricultura podemos identificar como fatores agravantes para esse quadro, o aumento da produtividade e a adoção das técnicas de irrigação. Vale frisar que as atividades ligadas à agroindústria canavieira, como a produção de açúcar e destilaria de álcool, são grandes consumidoras de água.

Para o terceiro fator - a qualidade das águas na região - fica mais fácil visualizar a problemática se estabelecermos um paralelo com as áreas de maior ocupação urbano-industrial. Os efluentes industriais, especialmente das indústrias alimentícias, químicas, de papel e celulose e da agroindústria canavieira, contribuem com grande parcela da poluição das águas. Assumem importância também os esgotos domésticos, considerados um dos principais agentes poluidores dos cursos d'água da região, dada a ausência de tratamento pela maior parte dos municípios. Dessa forma, os pontos mais críticos das bacias são: a conurbação campineira, a região de Piracicaba e Limeira, e a bacia do Capivari como um todo.

As atividades agrícolas têm um papel relevante no agravamento da situação devido ao alto consumo de fertilizantes, à erosão resultante das práticas agrícolas e à deposição do vinhoto, efluente produzido pelas usinas, sobre o solo na plantação de cana-de-açúcar. Todo este material - os fertilizantes, os grandes volumes de terra provenientes da erosão e o vinhoto não consumido pela cana-de-açúcar - é carregado para os cursos d'água (IBAMA, 1991).

No que se refere ao solo, os principais impactos são decorrentes da poluição causada pela disposição inadequada dos resíduos domésticos e industriais. A CETESB estima a produção diária de 1.302 toneladas de resíduos sólidos urbanos ao longo das Bacias, 80% deste valor é destinado a doze aterros sanitários, sendo que boa parte dos aterros está localizada nas proximidades de mananciais. Em municípios como Bragança Paulista, Itatiba, Atibaia e Capivari entre outros, os resíduos são dispostos a céu aberto (MONTICELLI & MARTINS, 1993). Também têm papel significativo no empobrecimento do solo as práticas agrícolas da região com

predominância da monocultura, do uso intensivo de fertilizantes e defensivos e as freqüentes queimadas.

Sobre a poluição atmosférica os principais problemas advêm da queima da cana e de resíduos industriais. Quanto ao primeiro problema, os municípios mais afetados são os pertencentes a sub-bacia do Piracicaba e parte da sub-bacia do Jaguari. A poluição proveniente das indústrias é mais acentuada nos municípios de Americana, Paulínia e Piracicaba (IBAMA, 1991).

3.2 Breve síntese

Do que foi exposto até o momento, podemos identificar como determinante deste quadro de degradação sócio-ambiental algumas questões de cunho sócio-econômico: a implantação de uma política de interiorização da indústria e de profundas modificações no padrão agrícola acompanhadas de um vazio no que se refere ao assentamento da mão-de-obra - melhoria na infra-estrutura, nos equipamentos urbanos, nos sistemas de saúde, educação, habitação, transporte coletivo e saneamento básico (FERREIRA, 1991).

Porém, há uma segunda ordem de fatores que dizem respeito à estrutura político-institucional, dentro da qual a autora identifica quatro fatores principais: as características internas ao próprio Estado no enfrentamento da problemática ambiental; a natureza da relação do Estado com a sociedade; as características da ação política e a cultura política regional (FERREIRA, 1991:156).

Analisando a postura do Estado brasileiro no estabelecimento de políticas públicas, é notável sua timidez para formular e implementar políticas que procurem estabelecer um diálogo entre desenvolvimento e recursos naturais; os setores que cuidam dos assuntos de planejamento econômico e desenvolvimento apresentavam uma atuação muito mais incisiva se comparada à atuação em assuntos ambientais. Além disso, encontramos uma impermeabilidade do Estado para atender à demanda pública referente à qualidade ambiental. Este aspecto é confirmado por estudos que demonstram que a formulação das políticas ambientais no país, longe de ser resposta a um processo dinâmico de interação entre Estado e sociedade civil, é resultado de uma ação tecnoburocrática (ANDREOLI, 1992; FERREIRA, Leila da C., 1992). Esta postura de impermeabilidade do Estado, como já foi colocado no capítulo 2, não se refere apenas às políticas ambientais. No entanto, vale lembrar que as conseqüências desta impermeabilidade fizeram se sentir no tom despolitizado que o debate em torno das questões sócio-ambientais assumiu até a década de 80.

Além disso, considerando esta impermeabilidade, as necessidades que despontam entre a população precisaram de forte pressão política por parte dos setores organizados da sociedade para serem legitimadas como demandas pelo Estado. E aqui podemos retomar a questão levantada no capítulo 2 sobre o que levaria o cidadão a participar. Foi colocada a posição de autores que defendem que o contato direto com a precariedade dos serviços públicos no atendimento das demandas da população se constituiria uma via de possibilidade para construção de identidades políticas (TELLES, 1987). No entanto, há valores que compõem a cultura política de uma população e têm uma forte influência no cotidiano de ações e posturas (CHAUÍ, 1994).

Ao pensarmos a região em estudo, há sinais de valores difundidos pelo discurso oficial e impregnados no imaginário social dos moradores da região de que

os municípios das Bacias são portadores de uma excelente qualidade de vida (FERREIRA, 1991). Como esta "crença" influenciaria na participação da população em manifestações sociais a respeito da qualidade ambiental da região?

3.3 Ação política regional

São identificadas três principais campanhas como importantes momentos de pressão política sobre o Estado para controle da qualidade dos ecossistemas regionais: a *Campanha Ano 2000 - Redenção Ecológica da Bacia do Rio Piracicaba*, a mobilização em torno da termelétrica de Paulínia e a criação do Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari.

3.3.1 A Campanha Ano 2000

Entre 1985 e 1988, o movimento denominado *Campanha Ano 2000 - Redenção Ecológica da Bacia do Rio Piracicaba* tinha o intuito de promover um alerta a respeito da situação agravante do principal rio da região, o Piracicaba. Tendo se iniciado com seminários locais promovidos pela Associação dos Engenheiros e Arquitetos de Piracicaba, o movimento expandiu-se englobando dezenas de associações, clubes de serviço, entidades da sociedade civil e órgãos públicos locais (MONTICELLI & MARTINS, 1993).

O Conselho Coordenador de Entidades Cíveis trouxe para o movimento as principais lideranças empresariais e políticas da região. Dentre os documentos e propostas que foram encaminhados ao poder público, o mais citado é a *Carta de Reivindicações ao Governo Orestes Quércia* que apresentava uma lista de 32 considerações, criticando a atuação das secretarias de Estado e instituições como a CETESB e DAEE (MONTICELLI & MARTINS, 1993).

A característica marcante deste documento foi o fortalecimento da perspectiva de bacia hidrográfica como unidade de reivindicação e gestão. O conceito de bacia hidrográfica traz consigo duas justificativas para se pensar a gestão de recursos naturais: o tratamento da problemática do ponto de vista regional e a descentralização político-administrativa. Sobre a descentralização, o capítulo anterior trouxe uma breve discussão, quando, a despeito das controvérsias, esta foi apontada como possibilidade de ampliação dos espaços de participação política. A proposta de se trabalhar a problemática de um ponto de vista regional possibilitaria uma maior proximidade das conseqüências ambientais da ação humana que, como se sabe, ultrapassa a perspectiva localizada da divisão político-administrativa em municípios.

A segunda ordem de reivindicações da *Carta* trazia uma proposta de ação no que diz respeito à escassez de água da região: um pedido de indenização pelo déficit hídrico causado pelo Sistema Cantareira. Segundo Monticelli e Martins (1993), era previsto um investimento dos recursos indenizatórios para buscar solução para os outros problemas ambientais da região. Dessa forma, os recursos deveriam ser aplicados em obras e serviços de recomposição ambiental, prioritariamente tratamento de esgotos e reflorestamento das áreas de preservação permanente. Outra proposta, trazida pelo documento, era a criação de um órgão intermunicipal eleito e representante de um Conselho diretor de prefeitos da bacia.

Como resposta, o governo do Estado estabeleceu um Decreto declarando as Bacias do Rio Piracicaba como “crítica e modelo de gestão”, significando que recursos orçamentários e programas das secretarias e instituições estaduais deveriam ser encaminhados prioritariamente para a bacia. No entanto, apesar de regulamentadas, estas medidas não foram de fato estabelecidas e outros empreendimentos passaram à frente na liberação de recursos.

3.3.2 A termelétrica de Paulínia

Um segundo momento de mobilização nas Bacias do Piracicaba e Capivari trouxe a discussão para a questão energética. Em meados de 1988, foi anunciado pela Companhia Energética de São Paulo (CESP) o projeto de implantação da usina na cidade de Paulínia, escolhida pelo fato de sediar o pólo petroquímico da PETROBRÁS, de onde proviria o combustível para movimentar a usina - o resíduo ultraviscoso de petróleo (MONTICELLI & MARTINS, 1993).

No discurso oficial, a usina termelétrica era posta como única alternativa para suprir o aumento no consumo de energia elétrica, decorrente do crescente desenvolvimento urbano-industrial. Como justificativa argumentava-se em cima da escassez de recursos do governo estadual para atender à demanda, dada a crise que enfrentava o setor energético. A opção pela termelétricidade seria, portanto, altamente viável pois abriria possibilidades de financiamento junto a bancos privados internacionais.

A discussão sobre outra medida que pudesse resolver a problemática não era trazida a público, muito menos era feita referência aos custos econômicos, financeiros, sociais e ambientais da usina. Segundo Lúcia da C. Ferreira (1991), o discurso oficial da escassez estaria relacionado a uma estratégia de intimidação da opinião pública, pois induzia uma correlação direta entre déficit energético e colapso no sistema industrial e no setor agrícola (FERREIRA, 1991).

Com o receio de que a termelétrica agravasse o quadro de degradação ambiental na região, especialmente pela geração de chuva ácida e a utilização de águas do Rio Jaguari para resfriamento do sistema, iniciou-se o movimento contrário às propostas governamentais (MONTICELLI & MARTINS, 1993).

Dessa forma, apesar de não atacar diretamente o problema da qualidade da água e da crise no abastecimento urbano, a discussão do projeto da termelétrica beneficiou-se em grande parte de toda mobilização anterior e acabou herdando alguns de seus resultados parciais, como a delimitação do problema em torno de uma bacia hidrográfica, a preocupação com o uso de um recurso natural, além da experiência e o clima de vitória que conduzia as lideranças políticas anteriores. No entanto, se na mobilização anterior, a *Campanha Ano 2000*, o público era localizado, passamos agora a uma regionalização do movimento (FERREIRA & CAMPOS, 1997).

3.3.3 O Consórcio Intermunicipal e o Comitê das Bacias Hidrográficas

Outra importante frente de pressão sobre o projeto da termelétrica foi o poder político local. Reunidos em torno da discussão a respeito da criação de um Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, os prefeitos de diversos municípios buscavam consolidar a discussão da problemática da água em termos regionais.

O centro da discussão era, mais uma vez, a descentralização administrativa e financeira, procurando garantir a autonomia dos municípios em relação ao governo estadual e federal. Além disso, propunha-se o tratamento do problema e a mobilização de recursos no âmbito regional. Dessa forma, o consórcio viria retomar algumas reivindicações trazidas pela *Campanha Ano 2000* e desfocar o debate a respeito da questão energética, colocando a problemática da água como limitante para o desenvolvimento na região (MONTICELLI & MARTINS, 1993; FERREIRA, 1991).

Oficializado em outubro de 1989, o Consórcio é uma entidade pública de direito privado e possui quatro órgãos funcionais: o Conselho dos municípios, composto pelos prefeitos; o Conselho Fiscal, composto por representantes das Câmaras de Vereadores; a Plenária de Entidades, composta de representantes da sociedade civil e a Secretaria Executiva, constituída por uma equipe técnica. O Consórcio trabalha em parceria com instituições públicas estaduais e federais, e privadas, como por exemplo diversas empresas da região.

Em 1991, a nova legislação estadual através da Lei 7663/91, que estabelece as normas para a gestão dos recursos hídricos, passou a ressaltar a importância de uma ação articulada entre os vários órgãos públicos gestores do recurso. A lei possibilita a implantação de uma política que leve em consideração as características regionais, tenha a participação dos diversos setores públicos e sociais e integre ações de vários órgãos estaduais.

Esta lei expressa as normas da Política Estadual de Recursos Hídricos que se estrutura com base em três instrumentos: *Plano Estadual de Recursos Hídricos* (PERH), que prevê o planejamento interativo tomando por base as bacias hidrográficas; o *Fundo Estadual de Recursos Hídricos* (FEHIDRO), que dá suporte financeiro à execução da gestão dos recursos; e o *Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos* (SIGRH) composto em suas várias instâncias de decisão de representantes do Estado, municípios e sociedade civil (conselhos tripartite).

Dentre estas instâncias de decisão, encontra-se, no âmbito regional, o Comitê das Bacias Hidrográficas (CBH), correspondendo à reunião de diversos órgãos e entidades governamentais e privadas envolvidos com o uso de recursos hídricos de uma bacia ou de algumas bacias (como prefeituras, indústrias, serviços de água, organizações ambientalistas e outros). O Comitê atua como órgão colegiado, consultivo e deliberativo (SEMA, 1994a).

Na implantação do Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiáí podem ser identificadas duas fases distintas. A primeira teve como estratégia as reuniões setoriais com diferentes agentes envolvidos com a questão dos recursos hídricos na região, com o intuito de divulgar o aparato legal e inventariar interesses e demandas setoriais de entidades da sociedade civil que poderiam participar do Comitê. A segunda fase foi de estabelecimento dos critérios de representatividade de cada categoria de sujeitos, além de identificar seus possíveis membros (FERREIRA & CAMPOS, 1997).

3.4 Caracterização da mobilização social nos anos de 1980 e 1990

Esses três momentos foram apresentados no item anterior com a intenção de compreender como se dá, nos dias atuais, a participação política em torno da recuperação das Bacias Hidrográficas em estudo. Isto significa considerar estes três

movimentos não como algo estanque, mas como diferentes fases da ação política regional.

A *Campanha Ano 2000* poderia ser compreendida como momento de despertar para a problemática ambiental. Lúcia da C. Ferreira e Simone V. Campos (1997) identificam a *Campanha Ano 2000* como “fase de emergência da mobilização social pela recuperação dos rios na região” (FERREIRA & CAMPOS, 1997:8). Apesar de destinar-se a um público alvo local, este momento contribuiu com a preparação de uma pauta estruturada de reivindicações que situava a problemática em um contexto regional e interinstitucional.

Apesar das limitações no atendimento às suas demandas, a *Campanha Ano 2000* foi muito importante para dar visibilidade pública à questão da qualidade da água na região. Outro mérito da campanha foi o estabelecimento de parâmetros de gestão para os recursos hídricos, baseados especialmente no modelo francês, o que reuniu diferentes categorias de sujeitos em torno de um propósito comum: penetrar a esfera pública para refletir e lutar sobre a qualidade da água (FERREIRA & CAMPOS, 1997).

A segunda fase seria representada pela campanha contrária à instalação da termelétrica de Paulínia que, apesar de não tratar diretamente do tema da qualidade da água, beneficiou-se da mobilização anterior, consolidando aquela predisposição manifestada previamente para discutir a qualidade ambiental da região abrangida por uma bacia hidrográfica. O principal ator social que impulsionou a mobilização sobre a termelétrica foram as entidades ambientalistas da região, no entanto, sua estratégia de ação estabeleceu uma aliança regional com jornalistas, técnicos e pesquisadores.

Vale atentar para as divergências internas presentes durante esta mobilização para que não pareça que os interesses e demandas locais se construíram de maneira homogênea e consensual. Se de um lado, havia os que defendiam a regionalização do movimento, buscando ultrapassar a ação localizada e fortalecer-se como ator social e político, havia também aqueles que priorizavam a ação pontual da usina como fim em si mesmo, em que os motivos maiores da mobilização seriam: a prevenção dos danos sócio-ambientais a serem causados e o fortalecimento do ambientalismo perante Estado e opinião pública (FERREIRA, 1991).

No entanto, os diversos grupos indutores da ação - entidades ambientalistas, técnicos, pesquisadores, poder político local - passaram a atender a uma demanda social por informações técnicas sobre as conseqüências da implantação da usina. Será que poderíamos pensar que estes grupos atuariam na organização do descontentamento coletivo, formando o que Eunice Durham (1984) aponta como uma identidade coletiva, que no caso seria representada pelos riscos potenciais do projeto?

De qualquer forma, esta etapa pode ser considerada como responsável pela expansão do raio de ação e das estratégias políticas das lutas sociais por qualidade ambiental na região, o que Ferreira & Campos (1997) identificam como “fase de expansão do movimento”.

A fase seguinte seria o momento da consolidação da mobilização, quando é criado o Consórcio Intermunicipal. A partir deste momento, o foco da ação local muda, passando das mãos da sociedade civil organizada para os agentes governamentais, que assumem a dianteira do processo de gestão (FERREIRA & CAMPOS, 1997). Como já foi colocado no capítulo 2, seria o momento em que o Estado passaria de receptor para gerador das demandas.

Este momento coincide com a institucionalização da gestão descentralizada e participativa pela Constituição de 1988, dando uma nova base de legitimidade para os atores sociais da mobilização regional. Assim, nesta nova fase os valores que delineiam sua atuação não são mais o comprometimento com a causa e a eficácia da ação. A base agora é legal e normatizada pela lei, entram em cena outros valores como representatividade e disponibilidade à participação.

É este momento que Lúcia da C. Ferreira e Simone V. Campos (1997) chamam de “mobilização dirigida” à participação na gestão, cujas fragilidades foram postas em questão no capítulo anterior². Nesta nova fase, inaugura-se um momento específico da mobilização regional em torno da recuperação dos recursos hídricos. Ainda que continuem acontecendo mobilizações autônomas à administração pública, a maioria das organizações da sociedade civil passou a visar a participação no Comitê das Bacias Hidrográficas (FERREIRA & CAMPOS, 1997: 17).

Acompanhando a dinâmica de atuação destas entidades no Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiáí, as autoras verificaram, no entanto, que a fase de consolidação deste órgão colegiado ainda não se estabeleceu. As negociações e discussões ocorridas nas reuniões, durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida (maio de 1996 a fevereiro de 1997), giraram em torno de questões de ordem política interna, buscando consolidar uma articulação entre os diversos setores da sociedade civil representados (FERREIRA & CAMPOS, 1997: 35-46).

3.5 Preparando o terreno para as práticas de EA

Estes acontecimentos contam um pouco do universo de atuação dos sujeitos desta pesquisa. Ao estudar as práticas educativas denominadas não formais podemos nos voltar para o componente pedagógico presente em sua atuação política, averiguar sobre a parcela de contribuição desta atuação na modificação de uma cultura política regional.

Por outro lado, se nos voltamos para as práticas que estas entidades denominam de Educação Ambiental, como são incorporadas estas dimensões e características da participação política regional em seus programas? Os elementos de cidadania que são construídos a partir da própria atuação destas entidades e instituições no debate regional sobre a gestão dos recursos hídricos são incorporados em sua prática educativa?

Abro, com estas questões, parte do debate que será detalhado no capítulo subsequente.

² Cf. Cap. 2 pag.33 desta dissertação.