

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / PPGE
Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEORIA CRÍTICA:
A DIALÉTICA DA EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE SERVIDORES DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

DANIELA CASSIA SUDAN

SÃO CARLOS – SP
2017

DANIELA CASSIA SUDAN

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEORIA CRÍTICA:
A DIALÉTICA DA EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE SERVIDORES NUMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de doutora no Programa de Pós-
Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e
Matemática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Gomes Zuin

SÃO CARLOS – SP
2017

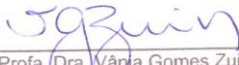


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Daniela Cassia Sudan, realizada em 21/02/2017:



Profa. Dra. Vânia Gomes Zuin
UFSCar



Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sista
UFSCar



Prof. Dr. Sandro Tonso
UNICAMP



Profa. Dra. Valquíria Padilha
USP



Prof. Dr. Renato Crioni
UNESP

AGRADECIMENTOS

À minha família por me incentivar a estudar, desde pequenina;

Ao querido Vitor, pelo apoio cotidiano para que eu realizasse o doutorado, pela revisão do texto, pelo estranhamento às análises realizadas sobre o projeto PAP, estabelecendo um contraponto importante de quem participou da experiência;

Às minhas afilhadas e sobrinhos, pelo carinho e companheirismo com a madrinha;

À USP e à Superintendência de Gestão Ambiental (SGA), pelo apoio à realização dessa pesquisa de doutorado;

Aos PAP da USP que participaram do projeto de formação socioambiental e deram vida a ele!

Especialmente aos PAP1, pela oportunidade de experiência conjunta no projeto, pelos bons encontros, pela partilha dessa caminhada de tantas aprendizagens e pelo apoio à realização dessa pesquisa;

À Vânia, pela orientação cuidadosa, pelo convívio sempre muito respeitoso, pelo incentivo à responsabilidade e à construção de autonomia na prática de pesquisa, na vida, a buscar a formação cultural e, por me apresentar à teoria crítica como possibilidade de referencial;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Química Verde, Sustentabilidade e educação da UFSCar, pela amigável e frutífera convivência, pelas colaborações na minha qualificação e na defesa;

Ao Grupo de Pesquisa em Teoria Crítica e Educação da UFSCar, pela facilitação a muitos estudos difíceis;

Aos professores da banca da qualificação e da defesa, que trouxeram contribuições fundamentais para este trabalho e são parceiros de caminhada;

Aos amigos do coração (eles e elas sabem quem são), que me acompanham nas múltiplas jornadas, nas alegrias e nos momentos difíceis;

A algo maior neste mundo, que transcende nossa capacidade de percepção e de explicação da vida.

DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho Ravi,
Que adora fuçar e fazer perguntas.

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Diante da emergência de um colapso ambiental potencializado pelo sistema de produção contemporâneo hegemônico no planeta, que ameaça a vida na Terra, a Educação Ambiental (EA) crítica e emancipatória tem uma relevante função social pública de provocar reflexões, apresentar questões, estimular e acompanhar processos de mudança, propor caminhos, participar de políticas estruturantes e colaborar na preparação das pessoas para uma participação política crítica e transformadora. Neste desafio, esta pesquisa tem como objeto a análise de um projeto de formação socioambiental junto a servidores públicos técnicos e administrativos de uma instituição de Educação Superior (IES) do estado de São Paulo, Brasil. Com base no referencial da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt e da Educação Ambiental Emancipatória, tal estudo objetiva investigar quais são os elementos potencialmente emancipatórios emergentes da tensão entre o vivido e o proposto nesse projeto, bem como discutir em que tais elementos contribuem para a revisitação da emancipação na EA. Para atingir esse objetivo, o método está estruturado em uma abordagem qualitativa, de pesquisa-participante, que inclui técnicas de grupo focal, observação participante e análise de documentos do grupo coordenador do projeto. Os resultados foram organizados em duas seções, sendo a primeira um relato autocrítico do projeto, seguindo a sequência temporal de desenvolvimento das ações. A segunda seção envolveu a análise de dados em duas categorias centrais, quais sejam: 1. “a dialética da emancipação no projeto de formação socioambiental de servidores públicos”, com as subcategorias de EA emancipatória, autonomia e liberdade; e 2. “dialética da formação socioambiental dos servidores”, com as subcategorias de pesquisa-ação-participante e capilaridade, que representam pontos nodais do projeto de formação socioambiental de servidores públicos, articulados ao tema central da emancipação. Uma nova categoria emergente foi a dos “não-docentes”, como potencial reflexivo sobre a razão instrumental na educação superior. Os elementos potenciais emancipatórios, emergentes nesse projeto, que vêm colaborar com uma revisitação do complexo conceito de emancipação na EA, envolvem: a dialética da capilaridade no enraizamento da EA na instituição; as condições materiais, de infraestrutura, e as relações de trabalho na e fora da Educação Ambiental; a emergência do desenvolvimento de diagnósticos rigorosos na EA; a pressão pela evidência da comunicação do projeto; a perspectiva crítica e emancipatória de EA e seus instantes dialógicos. Os impactos do Projeto PAP na universidade estão vivos e em aberto. O mal-estar de uma emancipação não concretizada em sua plenitude gera uma inquietação positiva capaz de promover uma reflexão e ação críticas no interior dessa IES. Espera-se que esta pesquisa contribua com a discussão de processos de Educação Ambiental em Instituições de Educação Superior e que o conceito de emancipação possa ser revisitado e incrementado aos saberes da EA.

Palavras-chave: Formação socioambiental. Emancipação. Educação Ambiental Crítica. Universidade. Teoria Crítica.

ABSTRACT

In light of a potential environmental collapse due to the predominant modern production system on the planet, which threatens life on Earth, the critical and emancipatory Environmental Education (EE) plays a significant role in its public social function in order to prompt reflections, presenting questions, stimulating and monitoring change processes, propose directions, participate in structuring policies and collaborate in preparing people for critical and transformative political participation. In this challenge, the objective of this research concerns the analysis of a social-environmental training project that includes technical-administrative public servants of a Higher Education institution (HEI) in the state of São Paulo, Brazil. Based on the Critical Theory framework, the Frankfurt School and Emancipatory Environmental Education, this study will investigate the potentially emancipatory elements emerging from the pressure between what has been experienced and what is proposed in this project, and will also discuss what these elements are based on and their contribution to revisiting emancipation in EE. To achieve this goal, the method is structured in a qualitative, research-participant approach that includes focus group techniques in the project coordination group, participant observation and document analysis of the project coordinating group. The results were organized in two sections: the first one is a self-critical report of the project, according to the temporal sequence of actions development. The second section involved the analysis of data into two central categories: 1. "the dialectic of emancipation in the socio-environmental training project of public servants", comprising the subcategories of emancipatory EE, autonomy and freedom; and 2. "dialectics of the socio-environmental training of public servants", containing the subcategories of capillarity, learn-by-doing and participatory-action-research, which represent nodal points of the socio-environmental training project of public servants articulated to the central theme of emancipation. A new emergent category was that of "non-teachers" as a reflective potential on instrumental reason in higher education. The potential emancipatory elements that emerged in this project, which contribute to revisiting the complex concept of emancipation in EE, involve: the dialectic of capillarity to establish EE in the institution; the material and infrastructure conditions, and the labor relations within and outside Environmental Education; The emergence of developing rigorous diagnostics in EE under pressure from the evidence of project communication; The critical and emancipatory perspective of EE and its dialogic moments. The uneasiness of an emancipation that does not materialize in its fullness generates a positive restlessness capable of promoting a critical reflection and action within this IES. Our expectation is that this research will contribute to the discussion of Environmental Education processes in HEI, so that the concept of emancipation can be revisited and added to the accumulation of knowledge regarding EE.

Keywords: Social and environmental education. Emancipation. Critical Environmental Education. University. Critical Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arquitetura da capilaridade na pesquisa-ação-participante.....	150
Figura 2 – Proposta geral da formação dos PAPs2.....	152
Figura 3 - Cronograma inicial do Projeto PAP	154
Figura 4 – Representação inicial do Sistema de Capilaridade.....	170
Figura 5 – Rascunho adaptado da representação de capilaridade	171
Figura 6 – Sistema de capilaridade adaptado de ProFEA, 2005.....	171
Figura 7 – Logotipo do Projeto de Formação Socioambiental de Servidores Técnicos e Administrativos.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre a quantidade de PAP participantes do projeto, por categoria.....	199
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações em revistas científicas sobre EA e sua relação com teoria crítica e emancipação, entre 1996 e 2016, em bancos de dados científicos	28
Quadro 2 – Tendências no pensamento ambiental e visões de sustentabilidade e educação a partir das categorias de Lima (1997 e 2003)	89
Quadro 3 – Apresentação dos participantes do GTEA	124
Quadro 4 – Plano e realização dos Grupos focais com o GT EA.....	130
Quadro 5 – Documentos do corpus de dados para análise	137
Quadro 6 – Cardápio de aprendizagem de base: especificação dos repertórios conceitual, situacional e de prática dos PAPs no processo de formação socioambiental de servidores da USP.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sujeitos participantes do projeto e sujeitos da pesquisa	122
Tabela 2 – Participações nos grupos focais.....	131
Tabela 3 – Planejamento do GT EA sobre o número de pessoas que seriam envolvidas em cada câmpus	151
Tabela 4 – Carga horária prevista inicialmente de formação dos PAPs.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agência Internacional para o Desenvolvimento
Ariusa	<i>Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BRICS.....	Grupo político de cooperação composto por Brasil, Rússia, Índia, China, e África do Sul
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CRUE	Conferência de Reitores das Universidades Espanholas
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DS.....	Desenvolvimento sustentável
EA.....	Educação Ambiental
EAD	Educação a distância
Elaus.....	Encontro Latino-Americano de Universidades Sustentáveis
EUA	Estados Unidos da América
GT EA	Grupo de Trabalho de Educação Ambiental
Gupes.....	<i>Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad</i>
HESD	<i>Higher Education for Sustainable Development</i> (Educação Superior para o Desenvolvimento Sustentável)
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IES	Instituição/instituições de Ensino Superior
MA	Meio ambiente
MEC	Ministério da Educação
MMA.....	Ministério do Meio Ambiente
OEA.....	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PANC	Plantas alimentícias não convencionais
PAP.....	Pesquisa ação participante ou Pessoas que aprendem participando (nome também que recebeu o projeto foco deste estudo)
PIEA.....	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP.....	Plano político pedagógico
Pronea	Programa Nacional de Educação Ambiental
Red RISU ...	<i>Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades de Ariusa</i>
Rupea	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
Sema	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SGA	Superintendência de Gestão Ambiental
TNC	<i>The Nature Conservancy</i>
Unep	<i>United Nation Environment Programme</i> (Programa das Nações Unidas para o Ambiente)
Unesco.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS.....	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP.....	Universidade de São Paulo
WWF	<i>World Wide Found for Nature</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	RELAÇÕES DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA COM O ESTUDO.....	19
1.2	SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE SERVIDORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	20
1.3	O PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.4	OBJETO, HIPÓTESE, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	28
2	BASES TEÓRICAS	33
2.1	TEORIA CRÍTICA	34
2.1.1	<i>Teoria Crítica - suas origens e principais obras.....</i>	<i>34</i>
2.1.2	<i>Crítica à teoria tradicional.....</i>	<i>41</i>
2.1.3	<i>A indústria cultural como manifestação da razão instrumental.....</i>	<i>44</i>
2.1.4	<i>Semiformação.....</i>	<i>49</i>
2.1.5	<i>Emancipação.....</i>	<i>53</i>
2.1.6	<i>A Educação e a Teoria Crítica.....</i>	<i>60</i>
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	64
2.2.1	<i>Aspectos da construção social da EA.....</i>	<i>64</i>
2.2.2	<i>Palimpsesto da EA: discursos e práticas em tensão.....</i>	<i>71</i>
2.2.3	<i>Por uma crítica ao Desenvolvimento Sustentável (DS).....</i>	<i>75</i>
2.2.4	<i>EA e a ambientalização universitária.....</i>	<i>77</i>
2.2.5	<i>A EA Crítica, seus principais conceitos e a questão da emancipação.....</i>	<i>84</i>
3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: TRILHAS PERCORRIDAS NA PESQUISA	111
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	111
3.2	OS MOVIMENTOS DA PRÁXIS DO MÉTODO DA PESQUISA	112
3.3	APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DO PROJETO E DA PESQUISA.....	121
3.4	PRODUÇÃO DOS DADOS	126
3.4.1	<i>Grupo focal.....</i>	<i>127</i>
3.4.2	<i>Documentos do projeto.....</i>	<i>136</i>
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	137
4	RESULTADOS.....	145
4.1	A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE SERVIDORES.....	145
4.1.1	<i>A concepção do projeto PAP, o planejamento da viagem.....</i>	<i>146</i>
4.1.2	<i>Formação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, o primeiro coletivo da capilaridade.....</i>	<i>154</i>
4.1.3	<i>A roda gigante da capilaridade.....</i>	<i>168</i>

4.1.4	<i>Tecendo parcerias e os tempos da instituição</i>	172
4.1.5	<i>A chegada da equipe de apoio</i>	173
4.1.6	<i>Setembro de 2013 e a comunicação do projeto</i>	174
4.1.7	<i>A hierarquia, a articulação com os dirigentes</i>	179
4.1.8	<i>A constituição do Grupo PAP2</i>	181
4.1.9	<i>Finalmente, a chegada dos PAP3</i>	195
4.1.10	<i>Intervenções a todo vapor com os PAP4</i>	197
4.1.11	<i>Avaliação do projeto e resultados gerais</i>	198
4.1.12	<i>Considerações sobre a experiência do Projeto de Formação</i>	202
4.2	A DIALÉTICA DA EMANCIPAÇÃO E DA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO PROJETO PAP	205
4.2.1	<i>A dialética da emancipação no Projeto PAP</i>	206
4.2.2	<i>A dialética da formação socioambiental dos servidores</i>	221
4.2.3	<i>Os não docentes</i>	237
4.2.4	<i>Alguns apontamentos sobre a dialética da emancipação e da formação no projeto PAP</i>	241
5	CONSIDERAÇÕES	245
	REFERÊNCIAS	251

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está organizada em cinco seções: introdução, bases teóricas, método, resultados e considerações.

Na introdução é apresentada a trajetória da pesquisadora na Educação Ambiental (EA) e no ambientalismo e suas correlações com a propositura da investigação. Também é especificada a problemática socioambiental da atualidade, que sugere necessidade de transformação da realidade e lacunas no campo da pesquisa. Em seguida, são descritas questões norteadoras perante as problemáticas apontadas, sua hipótese, objeto e objetivos. Para finalizar a introdução, é apresentada uma breve descrição das seções seguintes.

1.1 Relações da trajetória da pesquisadora com o estudo

Esta investigação emergiu de diversas demandas da vida pessoal e profissional da pesquisadora, numa busca de dar sentido à parte de sua prática social, às suas inquietações e, em certa medida, também numa busca autoconservadora de atender às demandas atuais de uma sociedade competitiva e produtivista.

A atuação da doutoranda em Educação Ambiental (EA) desde 2001 na universidade e em organizações não governamentais (ONGs) ambientalistas de São Carlos e Ribeirão Preto-SP, sua participação na “incubação” de uma cooperativa de catadores e o enfrentamento de intensos *lobbies* político-econômicos na área de gestão de resíduos sólidos no município de Ribeirão Preto, diante da fragilidade estrutural e organizacional desse grupo; a participação no coletivo educador de Ribeirão Preto com diversos acúmulos e experiências provocadoras e outras vivências forneceram repertório para buscas inquietantes e para uma rápida superação de uma perspectiva ingênua¹ de EA pela educadora.

Nessa trajetória em ambientalismo e Educação Ambiental, sempre lhe desafiou a participação coletiva, a desigualdade social, a questão do lixo na sociedade, a educação popular e o desenvolvimento comunitário. De 2005 a 2011, participou do coletivo educador ambiental de Ribeirão Preto em ações de formação motivadas pela política pública federal de Educação Ambiental (ProNEA, 2014; ProFEA, 2006). Esse coletivo promoveu cursos de

¹ Segundo essa perspectiva ingênua, a pesquisadora acreditava que mudanças comportamentais individuais dariam conta de conservar o meio ambiente e estabelecer relações justas na sociedade.

mapeamento socioambiental e de outros temas em um bairro periférico de Ribeirão Preto, em formato de pesquisa-ação-participante, esboçado numa capilaridade.

Na instituição em que é servidora pública – Universidade de São Paulo, atua como educadora de um programa permanente de Educação Ambiental e gestão compartilhada de resíduos sólidos – USP Recicla, desde 2001. Essa iniciativa tem o envolvimento de mais de 600 atores em comissões e desenvolve ações educativas voltadas para os diferentes públicos e faixas etárias. Nas bases referenciais da Educação Ambiental, tal programa é influenciado pela vertente denominada crítica, transformadora ou emancipatória. Seu continuado trabalho educativo e o envolvimento das comissões em processos decisórios e de planejamento de ações, diferentemente de um modelo de reprodutores de tarefas, contribuem para a construção e a consolidação de práticas sustentáveis na instituição (MEIRA et al., 2009; SORRENTINO et al., 2003; SUDAN et al., 2013).

No âmbito desse programa, a pesquisadora vivenciou e colaborou em diversos processos de EA, incluindo dois cursos de especialização exclusivos para servidores públicos de nível superior de sua instituição que formaram cerca de 70 agentes locais de sustentabilidade socioambiental, entre os anos de 2002 e 2004.

Em 2012, a USP criou uma Superintendência de Gestão Ambiental (SGA), ligada diretamente à reitoria, que passou a abrigar e fomentar esse Programa de Gestão de Resíduos e sua equipe técnica. Esse órgão tem a missão de articular as diversas iniciativas existentes de extensão, pesquisa, ensino e gestão no campo socioambiental e buscar promover a sustentabilidade na instituição.

Também no ano de 2012, a pesquisadora participou da concepção de um projeto de EA em capilaridade e pesquisa-ação-participante em sua instituição, dirigido a servidores auxiliares, técnicos e administrativos em sete dos seus câmpus. A percepção de que esse projeto de EA em que estava envolvida intensamente permitia e merecia muitas investigações, também foi um fator preponderante na escolha do tema da presente pesquisa.

1.2 Sobre o projeto de formação socioambiental de servidores de uma instituição de educação superior

A instituição envolvida na pesquisa tem 11 câmpus universitários, em sete cidades do estado de São Paulo, agregando, em 2014, uma comunidade de 94.875 alunos matriculados,

sendo 59.081 de graduação, 30.039 de pós-graduação; 6.090 docentes e 17.199 técnicos e administrativos (nível fundamental, médio/técnico e superior) (USP, 2015).

O projeto focado nesta pesquisa foi concebido em 2013, sob a coordenação da Superintendência de Gestão Ambiental, com a meta de desenvolver um processo presencial de formação socioambiental do total de servidores técnicos e administrativos num período de dois anos. Dada a missão deste órgão, de articular as diversas iniciativas existentes de extensão, pesquisa, ensino e gestão no campo socioambiental e buscar a sustentabilidade na instituição, este projeto se articulava à possibilidade de colaborar no envolvimento da comunidade neste processo. Para propiciar Educação Ambiental a cada servidor da instituição, adotou-se uma proposta inspirada nos cursos de formação de agentes locais de sustentabilidade socioambiental já desenvolvidos por ela e no Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) (BRASIL, 2006), promovido pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, em 2005. Ele propõe uma arquitetura de formação de coletivos educadores em capilaridade em níveis diferenciados, denominados PAP (1, 2, 3 e 4), envolvendo dois significados que se articulam: “pesquisa-ação-participante” e “pessoas que aprendem participando”. É um programa que anuncia princípios de uma perspectiva crítica de EA (USP, 2013).

Alguns dos vários conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA são a Autonomia, a Alteridade, a Complexidade, a Democracia, a Identidade, a Inclusão Social, a Justiça Ambiental, a Participação e o Controle Social, o Pertencimento, a SocioBioDiversidade, o Saber Ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a Potência de Ação. Tais conceitos têm nos remetido a escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o Ambientalismo e a Educação Popular. Estes conceitos e princípios, por sua vez, implicam em alguns princípios e estratégias metodológicas para a formação de educadoras(es) ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação-Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores, a Inter e transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se autoanula, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 8).

Intrínseco ao conceito de PAP está o de coletivo educador, definido como a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território, se constituindo como uma comunidade aprendente, interpretativa e afetiva, de

vida e de sentido, num lugar para bons e humanizadores encontros e para a práxis (FERRARO JUNIOR; SORRENTINO, 2005 apud USP, 2013).

A proposta de capilaridade se dava com a instância de Gestão Ambiental (compreendida na rede de capilaridade como um coletivo educador PAP1) no papel de elaborar e coordenar a proposta de formação junto a servidores experientes² na área ambiental (PAP2), num processo educador. Aos PAP2 também cabia promover cursos em suas unidades de trabalho para outros servidores, os PAP3. Estes também tinham que elaborar e desenvolver uma intervenção educadora junto aos PAP4. Foi condição básica para adesão à formação o desenvolvimento de práticas educadoras socioambientais pelos PAPs2 e PAPs3 em seus locais de trabalho.

O plano político pedagógico (PPP) do projeto de formação foi composto coletivamente e ofereceu um “cardápio de aprendizagens”, tal como ocorreu com o ProFEA (BRASIL, 2006). Nele, observa-se uma reunião de estratégias formativas da Educação, Educação Ambiental, Sustentabilidade e Gestão ambiental, com atividades de diferentes naturezas (palestras, conferências, seminários, estudos teóricos e de caráter metodológico, com abordagem do lúdico, da afetividade e da estética) que foram desenvolvidas e incrementadas junto aos PAP2, PAP3 e PAP4 nos câmpus.

Diante desse desafiador projeto desenvolvido em uma instituição universitária é que buscamos delimitar o objeto desta pesquisa.

1.3 O problema de pesquisa

Considerando as duas funções básicas da pós-graduação destacadas por Sauvé (2000) – a produ o de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a forma o de profissionais críticos numa perspectiva da Educa o como mediadora de processos emancipatórios –, a relevância desta pesquisa pode ser discutida em torno de tr s problemáticas correlacionadas.

A primeira delas   referente a uma problemática de fundo – **a emergência de um colapso ambiental potencializado pelo sistema de produ o contemporâneo, hegemônico, que ameaça a vida na Terra.**

² Graduados em áreas afins e/ou coordenadores ou membros de comissões de meio ambiente, gestão ambiental, gestão de resíduos,  tica ambiental etc. na institui o.

A perspectiva de colapso ambiental se apresenta a partir de dados alarmantes de perda da biodiversidade; de desastres naturais que afetam principalmente as comunidades miseráveis; da crescente geração de resíduos, sendo grande parte deles perigosos; de contaminação dos solos e das águas; de esgotamento de bens naturais; de mudança climática planetária; da não responsabilização dos geradores/promotores em suas respectivas proporções; das omissões governamentais na proteção ambiental, entre outros dados e fatos, e impõe a também emergente resistência social à continuidade e avanço desse modelo de produção, consumo e exploração.

Perante essa problemática socioambiental de fundo, a Educação tem um relevante papel, que não é o de solucionar tal crise, como comumente é apontado, mas, em sua função social pública, pode e deve provocar reflexões, problematizar questões, estimular e acompanhar processos de mudança, propor caminhos, participar de políticas estruturantes e colaborar na preparação das pessoas para uma participação política crítica e transformadora (CARVALHO, TOMAZELLO E OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, devemos experimentar e aprimorar processos que não se rendam às expectativas de mercado, mas, ao contrário, possibilitem formação política, crítica e emancipatória nas instituições.

Concordando com Paulo Freire (1996) que a Educação, *per si*, não muda o mundo, mas muda as pessoas e estas mudam o mundo (com as devidas ressalvas de que os espaços de poder, espaços políticos de decisão de mudanças e de comando das superestruturas não são acessíveis à maior parte das pessoas do planeta), tal desafio está colocado a toda humanidade e, portanto, também aos educadores e educadoras ambientais.

Também, se considerarmos que há uma tendência em programas e projetos de Educação Ambiental e gestão universitária com abordagens ingênuas da problemática ambiental, que priorizam a indução de comportamentos por meio de punições e ou premiações, com tendência fiscalizatória, ranqueadora e aparentemente apolíticas, reside aí mais uma das pertinências, segundo Layrargues (2002), de se investigar processos que considerem a construção da sustentabilidade inseparável de processos participativos, democráticos e críticos.

Apesar de, na Educação Ambiental crítica e em outras vertentes, a questão da emancipação ser muitas vezes anunciada como um aspecto a ser considerado, em teoria e em práxis é um terreno que ainda estamos Tateando. Daí a relevância de se buscar analisar teorias

e práxis que se pretendem emancipatórias, seus desafios e potencialidades. Muitas inquietações emergem disso. O que acontece no caminho / processo da busca pela emancipação? Quais são e o que suscitam os movimentos dialéticos emancipatórios de um projeto de formação socioambiental? O que a Filosofia diz sobre emancipação? O que os estudos em EA revelam sobre emancipação? A emancipação é um fim? É um ideal, uma utopia? Algum dia chegaremos lá pela EA?

A terceira problemática se relaciona ao papel da ciência e da universidade perante tal crise civilizatória.

As universidades, como lócus tradicional de produção de conhecimentos, pesquisa ensino e extensão, possuem uma responsabilidade social diferenciada na busca por subsidiar a sociedade em teorias, reflexões críticas, pesquisas, inovações e experiências de Educação Ambiental e sustentabilidade. Nesse desafio, entendemos que a universidade deve exercitar a sustentabilidade e buscar sua própria mudança considerando / valorizando a sua produção científica e seu modo de funcionar. Esses acúmulos podem ser revisitados no aprimoramento de sua gestão, na formação de seus profissionais e dos futuros profissionais que estão hoje na graduação e na pós-graduação.

No entanto, essas instituições de Educação Superior - em sua maioria - estão estruturadas de forma centralizada, compartimentalizada e hierarquizada. No desafio de tornar-se sustentável, a aparente harmonia dos discursos pró meio ambiente logo se desfaz no embate de diversos interesses e visões do que sejam ambiente, Educação e sustentabilidade. A isso soma-se uma estrutura organizacional com poucos espaços de diálogo e participação, que colocam a dimensão da sustentabilidade à margem da produção científica, da gestão e da docência. Por isso, não é raro encontrarmos contraexemplos em universidades e até mesmo em departamentos onde há grupos de referência em pesquisas nesse campo do conhecimento.

Mesmo com diversos projetos pontuais de ambientalização curricular em desenvolvimento nas universidades brasileiras, ainda estamos longe de as gerirmos de forma sustentável e formarmos profissionais preparados para atuar sob essa perspectiva.

Nesse sentido, Sorrentino e Nascimento (2011, p. 17) colocam em debate importantes questões sobre a EA e a sustentabilidade nas universidades, quais sejam:

Qual é ou quais são os papéis da universidade no campo da sustentabilidade e da educação ambiental (EA)? E no sentido inverso, qual é o papel da sustentabilidade e da EA nas instituições de ensino superior (IES) e mais especificamente nas universidades? Qual seria o papel das políticas públicas nestas e para essas instituições atuarem mais decididamente no campo da sustentabilidade e da EA?

Sobre as pesquisas desenvolvidas em Educação Ambiental nas IES do Brasil e no mundo, identificam-se potencialidades e lacunas que criam fértil terreno para novas investigações, o que nos remete a discutir o panorama geral das pesquisas em Educação Ambiental no âmbito crítico.

Discutindo tipologias de pesquisas em EA, Sauvé (2000) enfatiza que uma investiga o em EA crítica não pode prescindir de envolver o campo social, sem tomar em conta o campo ambiental e vice-versa. E cita autores que têm discutido posi es ontológicas, epistemológicas e metodológicas na perspectiva crítica, como Robottom e Hart (1993), que lamentam que as investiga es críticas em EA sejam poucas e recentes. Para eles, a EA do tipo crítico se caracteriza por apresentar um objeto com uma existência real. Entende que o saber   socialmente construído e determinado pelo contexto histórico, social e ético, que surge de uma rede de intera es sujeito-sujeitos-objeto, e pode desenvolver a capacidade de a es dos sujeitos envolvidos; adota uma multimetodologia, favorecendo as estratégias qualitativas e estimulando a produ o coletiva de conhecimentos de tipo crítico com vistas a mudanças sociais.

Numa investiga o em Educa o Ambiental na América Latina, Edgar González-Gaudiano e Leonir Lorenzetti (2008) indicam que a pesquisa em EA no Brasil surge na década de 1980, com pesquisa sobre Pensamento Ecológico e Pensamento Ambiental Crítico Transformador. Mas, percebendo uma hegemonia de pesquisas ‘não-criticas’ no país e região latino-americana, tais autores enfatizam a necessidade de “dar novo impulso ao debate ontológico, epistemológico, paradigmático e metodológico” às pesquisas em EA, diante da primazia de orienta es empíricas e positivistas, de uma visão instrumental (GAUDIANO, LORENZETTI, 2009, p.207).

No Brasil houve um crescimento elevado de pesquisas em EA no período de 1999 a 2009, segundo Carvalho; Tomazzello e Oliveira (2009). A maioria foi realizada a partir de 1990, sendo 84% a partir de 1995. O número de teses ainda   pequeno (10%) comparado ao número de mestrados, embora seja difícil quantificar com precisão estes trabalhos pois são feitos em

programas de pós-graduação muito diversos e o tema é amplo. As pesquisas nesta área se concentram em programas das regiões sudeste e sul e a maioria em universidades públicas, em diferentes áreas do conhecimento além da educação, colocando uma situação desafiadora para o sistema de pós-graduação brasileiro. Muitas destas investigações levantam e discutem concepções, percepções e representações sociais de atores diversos sobre meio ambiente, EA, qualidade de vida, sustentabilidade, entre outros temas, seguidos de relatos de intervenções em EA. Outros, em menor número, abordam políticas públicas e processos de EA não-formal. Com relação a metodologia: a maioria possui abordagens qualitativas, orientadas para uma ação colaborativa; sendo os instrumentos mais comumente utilizados para a coleta de dados: entrevistas, questionários, notas de campo, análise de documentos e bibliográfica. Estes autores também apontam que a pesquisa em EA parece sofrer dos mesmos problemas da pesquisa educacional no país, pois apresenta pobreza teórico-metodológica, miscelânea teórica, pulverização de temas e divulgação restrita dos resultados. Dentre os apontamentos para enfrentar tais desafios, destacam a construção de espaços múltiplos de discussão e de divulgação da pesquisa em EA, além da necessária mobilização política dos pesquisadores para melhorar as condições estruturais e de formação para a pesquisa. (CARVALHO; TOMAZZELLO; OLIVEIRA, 2009).

Carvalho e Farias (2009) fazem uma análise da produção de pesquisa em EA no Brasil, a partir de publicações em eventos da área, no período de 2001 a 2009, destacando a forte presença do gênero feminino em todos os níveis de titulação; a predominância das IES públicas e de trabalhos provenientes das Regiões Sudeste e Sul, colocando em evidência as desigualdades regionais no Brasil. Os temas mais tratados nos eventos pesquisados foram: a discussão teórico-metodológica sobre os Fundamentos da EA, a EA popular e comunitária e com maior incidência, a EA no ensino formal. Para Carvalho e Farias (2011), a produção crescente de EA, evidenciada em eventos de pesquisa, no aumento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em EA no país, na criação de periódicos específicos e na instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, entre outras ações derivadas, legitimam a EA como área de investigação, alertando, porém, que ainda busca sua legitimação na área de Educação.

lared et al. (2011) comentam a partir de análises de diversas pesquisas, sobre o esvaziamento da cidadania política de educadores ambientais em direção a uma obrigação

comportamentalista por ser ecologicamente correto e, reiteram por isso, a importância do desenvolvimento da participação política e da autorreflexão (para superar as contradições das práxis), como fundamental na EA. Apontam ainda a coexistência de diferentes tendências em Educação Ambiental e a problemática do exagero de categorizações neste campo.

Embora seja raro nas pesquisas em EA encontrarmos aquelas que abordam a temática da emancipação, destacamos a tese de Zerbini (2008). A partir de seus resultados e conclusões, observa-se concordância quase unânime, por um maior esclarecimento da proposta de EA emancipatória associada a processos educacionais, respeitando-se a característica da incerteza e da incompletude como condições fundamentais de sua prática e utopia.

Goergen (2010b) coloca importantes provocações para as pesquisas em EA, pontuando que a área ainda carece de um debate teórico metodológico de fundo sobre, por exemplo, a ciência, seus sentidos e rumos. O autor destaca que parece haver “a falta de um debate entre as diferentes posturas teórico-metodológicas diante de suas distintas implicações socioeconômicas” (GOERGEN, 2010b, p.28). Observa também, no conjunto dos trabalhos analisados, aprofundamento com relação à explicitação conceitual do termo ‘ambiente’, mas não com relação a ‘educação’, dando um sentido ambivalente a esta, “uma vez que não se sabe a serviço de quem ela se encontra” (p. 18). Outro aspecto apontado se refere à falta de diálogo entre educação ambiental e gestão política, asseverando o risco desta lacuna já que a reversão da crise ambiental não se concretiza sem adequadas políticas públicas e sem interferências do Estado, tanto na educação quanto na economia. Por fim, ressalta que a economia é um “aspecto nevrálgico” no debate ambiental, já que é braço executivo da razão instrumental” (p.29) e é raramente tratado na produção científica da EA. “É preciso intensificar o diálogo entre educação ambiental, política e economia” (p.29).

Em termos mundiais, ao levantar dados em periódicos sobre pesquisas em EA com base em teoria crítica e emancipação, obtêm-se poucos resultados que reforçam a relevância de desenvolver mais pesquisas com este foco (Quadro 1). Pelos títulos dos trabalhos encontrados, a partir do segundo descritor, não há menção a educação ambiental crítica junto a servidores técnicos administrativos, dando indícios da importância de pesquisa sobre este projeto de formação socioambiental, aparentemente inovador em universidades.

Quadro 1 – Publicações em revistas científicas sobre EA e sua relação com teoria crítica e emancipação, entre 1996 e 2016, em bancos de dados científicos

Base de dados	Descritores	ERIC	SCIELO	CAPES
	Environmental Education	10357	1470	15325
	Environmental Education and Emancipation	0	8	93
	Environmental Education and Critical Theory	37	13	150
	Emancipatory environmental education	1	12	3
	Critical environmental education	139	134	37
	Higher Education and Environmental Education and Critical Theory	2	1	0
	Higher Education and Environmental Education and Critical Theory and emancipation	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Eric, Scielo e Capes.

Considerando que um grupo de técnicos de um órgão da USP se propôs a promover um amplo processo de formação socioambiental visando atingir os seus aproximadamente 16 mil servidores, o desafio de desenvolver um processo participativo, emancipatório e crítico para um número tão grande de pessoas, em dois anos, estava colocado de imediato.

Percebemos uma série de questões práticas e teóricas envolvendo o planejamento e a realização desse processo formativo, o que inclui aspectos e dimensões de diferentes naturezas, entre as quais se destacam: a educativa, a operacional, a institucional e a pessoal dos participantes. Também são diversas as indagações que se colocam em relação aos resultados do processo para a instituição. Que resultados serão conquistados na formação socioambiental de servidores, numa instituição que se propõe a buscar a sustentabilidade, mas ao mesmo tempo apresenta diversos desafios hierárquicos, políticos e estruturais para sua concretização? Será possível um processo de EA em capilaridade, que se pretende emancipatório nos espaços institucionais, ser efetivamente transformador para seus envolvidos e para a universidade?

Diante dessas três problemáticas que se correlacionam – o capitalismo e sua relação com um colapso ambiental planetário; a urgência de se construírem alternativas e o papel da Educação Ambiental emancipatória e o compromisso das universidades nesse sentido, apresentamos a seguir os pilares desta tese.

1.4 Objeto, hipótese, questões de pesquisa e objetivos

Esta pesquisa tem como objeto de análise:

Um projeto de formação socioambiental especificamente direcionado a servidores públicos técnicos e administrativos de uma IES pública e sua busca pela emancipação, teorizada e experienciada no seu processo de criação e promoção.

E como hipótese:

Considerando que para a Teoria Crítica a emancipação não é uma categoria fixa e que está arriscada a acontecer e também a se perder em nossa sociedade, desenvolveremos a tese de que: a universidade, mergulhada e reprodutora do sistema hegemônico, pode obstaculizar processos emancipatórios a seus servidores, que, desprovidos, em sua maioria, de uma conduta e pensamento críticos, atuam na perspectiva de manutenção de seu funcionamento e *status quo*, inclusive em programas de EA, ao mesmo tempo que essa apresenta diferentes formas de resistência e elementos dialéticos potencialmente emancipatórios nos processos institucionais que negam as danificações causadas pela racionalidade instrumental.

Questões de pesquisa:

- a) Quais são os elementos potencialmente emancipatórios emergentes da tensão entre o vivido e o proposto no projeto em análise, a partir da experiência do seu grupo coordenador?
- b) De que forma tais elementos contribuem para a discussão da emancipação na EA?

Objetivo:

Analisar a dialética dos potenciais de emancipação contidos na práxis de um projeto de formação socioambiental em uma IES e suas contribuições para se (re)pensar a emancipação na EA.

Esse objetivo central se subdivide nos seguintes objetivos específicos:

- a) Compor uma descrição reflexiva autocrítica do projeto construído e desenvolvido pelo seu grupo coordenador;
- b) Analisar de que maneira o grupo coordenador do projeto reflete criticamente sobre elementos, objetivos e princípios de emancipação e atuação transformadora, trabalhados na iniciativa desenvolvida de EA, conforme seu Plano Político Pedagógico (PPP);

- c) Analisar os elementos emancipatórios emergentes do projeto em seu processo de desenvolvimento, em sua avaliação periódica e coletiva pelos PAP1.

Para atingir os objetivos de pesquisa, a partir das problemáticas apontadas, as seções foram organizadas da seguinte forma:

A seção 2 envolve o tratamento das bases teóricas da pesquisa por meio de dois eixos: no eixo Teoria Crítica da Sociedade são apresentados os principais conceitos da Escola de Frankfurt e a crítica à sociedade administrada e à educação danificada. No eixo Educação Ambiental são abordados trabalhos de autores que se autodeclaram críticos e que apresentam essa coerência interna. A história da EA, seus antecedentes, fundamentos e principais marcas na América Latina e Brasil foram priorizados no sentido de valorizar sua construção social nesse contexto.

A seção 3 apresenta **as considerações metodológicas**, as quais estão estruturadas em uma abordagem qualitativa, de pesquisa-participante, que inclui técnicas de grupo focal, observação participante e análise de documentos do processo. Também são descritos os dados produzidos para esta investigação. No tratamento dos dados também se buscou apoio na análise textual.

Na seção 4 são abordadas as análises de dados do corpus, organizadas em duas partes. A primeira foi elaborada com uma descrição reflexiva autocrítica do processo vivido no projeto de formação, desenvolvido pelo seu grupo coordenador, respeitando a sequência temporal das reuniões de planejamento e avaliação. Nesse item, procurou-se desenvolver os objetivos de compor uma descrição reflexiva autocrítica do projeto construído e desenvolvido pelo seu grupo coordenador. Na segunda parte, foram analisados excertos sobre elementos dialéticos emancipatórios do processo, buscando cumprir os objetivos 2 e 3, quais sejam: o de Analisar de que maneira o grupo participante PAP1 reflete criticamente sobre elementos/objetivos/princípios de emancipação e atuação transformadora, trabalhados na iniciativa desenvolvida de EA, e o objetivo de Analisar os elementos emancipatórios emergentes do projeto em seu processo de desenvolvimento, em sua avaliação periódica e coletiva pelos PAP1.

Nas **considerações (seção 5)** - foram retomadas as duas questões de pesquisa e suas respostas de forma mais objetiva, discutindo os desafios e as implicações da emancipação na EA.

Espera-se que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimentos e que o conceito de emancipação possa ser revisitado e incrementado ao acúmulo de saberes no campo da EA. Também esperamos contribuir para a reflexão sobre práticas universitárias e formação de educadores ambientais.

2 BASES TEÓRICAS

Como é que faz pra lavar a roupa?
 Vai na fonte, vai na fonte
 Como é que faz pra raiar o dia?
 No horizonte, no horizonte
 Este lugar é uma maravilha
 Mas como é que faz pra sair da ilha?
 Pela ponte, pela ponte
 Como é que faz pra sair da ilha?
 Pela ponte, pela ponte
 A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento
 A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente pra atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento.
 Lenine, 1997

Como é que fazemos para sair da ilha? Seja ela alienação ou solidão diante da carga pesada de problemas e pressões de uma sociedade desigual, predadora e administrada? Pela ponte, sugere o músico Lenine. E que ponte é essa? Seriam a Teoria Crítica e a Educação Ambiental? Essas são pontes para a sociedade sustentável? Uma ponte para o empoderamento e o livre arbítrio? Para a consciência crítica? Para a valorização da vida, para uma religação com a natureza? Para a emancipação? Seja como for, a ponte possibilita uma travessia sobre as águas desse momento.

A Teoria Crítica e a Educação Ambiental possuem suas travessias num rico processo de construção social, na busca pela formação socioambiental, emancipação e constituição de uma nova sociedade. E nesta tese elas são referência para a análise, discussão, interpretação dos dados e produção de conhecimentos.

Para a fundamentação desta pesquisa, será necessário situar a própria EA como uma área recente de conhecimento e práticas, indicando o contexto de sua origem e constituição, sobretudo na América Latina e Brasil. Abordaremos seus princípios, histórico e fundamentos e como esse novo e rico campo tem sido abordado em pesquisas acadêmicas. Também abordaremos, no desafio de uma perspectiva crítica, a crise civilizatória que a EA aponta como realidade a ser transformada.

Mas, antes disso, apresentaremos o referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que nos dá bases para um olhar crítico sobre a sociedade, o ambiente e a própria EA.

2.1 Teoria crítica

Em estudos anteriores, a pesquisadora já tinha tomado contato com uma perspectiva crítica, mas sem aprofundar-se nas origens do conceito. O contato da pesquisadora com a Teoria Crítica da sociedade se deu no início do doutorado, por meio de sua orientadora. O que de início parecia de intransponível compreensão, pela densa reflexão e escrita da maioria de seus autores, foi se transformando em encantamento, beleza, ampliação e aprofundamento da leitura de mundo e da EA. A participação nos grupos de estudos de Teoria Crítica e de Pesquisa em Química Verde e Sustentabilidade, ambos da UFSCar, foi fundamental para a compreensão dessa teoria. O encantamento inicial foi se transformando diante do dilaceramento provocador que é feito pelos teóricos críticos sobre a sociedade. É triste conhecer a realidade e suas contradições, sem ilusões, ao mesmo tempo em que é libertador. Exige um exercício vivo da dialética negativa.

Assim, a Teoria Crítica foi adotada como balizadora desta pesquisa, dado seu vigor e atualidade para interpretar diferentes aspectos e processos formativos em EA. Seu potencial analítico já é uma referência nas pesquisas educacionais brasileiras e oferece uma rica base para a produção de conhecimentos.

Seguiremos este trabalho discutindo como a Teoria Crítica entende a Educação no sentido emancipatório; o que é emancipação para seus autores; como seus conceitos podem subsidiar a análise de dados do Projeto de Formação Socioambiental de Servidores Públicos. Ainda, por sua densidade analítica, a Teoria Crítica vem colaborar com o campo da EA, com a problematização de conceitos complexos que se relacionam às problemáticas socioambientais, como sociedade, teoria tradicional, indústria cultural, formação, entre outros.

2.1.1 Teoria Crítica - suas origens e principais obras

A Teoria Crítica emergiu nos anos 30 do século XX, com um grupo de intelectuais de um instituto de pesquisa social em Frankfurt, na Alemanha, interessado em estudar as intensas transformações da realidade social alemã e da União Soviética da época. Procuravam discutir por que o socialismo aconteceu na Rússia e a população alemã apoiou o totalitarismo, por exemplo. A partir de uma revitalização do materialismo histórico, numa relação de tensão entre marxismo, Filosofia e Psicanálise, buscaram ampliar a discussão sobre a subjetividade e as mudanças na sociedade. Ressaltavam a importância da Psicologia para entender a história,

e criticavam a uniformização da existência individual na vida moderna, à qual são contrários. A Teoria Crítica, assim, assumiu um papel de revigorar a concepção dialética, compreendendo o marxismo como um corpo não acabado de verdades e, portanto, passível de revisões, complementações, reconstruções (PUCCI, 1994).

Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse são apontados como os filósofos mais destacados dessa escola. Fizeram análises críticas ao capitalismo, à indústria cultural, à fetichização das mercadorias, ao otimismo cristão e ao idealismo hegeliano. Esses autores convergem na ênfase às categorias políticas, sociais e culturais, à Filosofia e à Psicologia, procurando ampliar análises que só enfatizam categorias econômicas (PUCCI, 1994: p.31). Walter Benjamin (1985) aponta que “as mudanças ocorridas nas condições de produção precisaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura” (p.165).

No entanto, tendo Marx como referência básica, a Teoria Crítica não aceita a exploração do trabalhador, a escravidão, a miséria na sociedade capitalista, e se opõe à reprodução crescente dessas condições, já que seus “interesses constantes são os de suprimir a dominação de classe” (PUCCI, 1994: p.31).

Sob influência de Kant e Hegel, a Teoria Crítica assevera a importância da história na construção teórica, na relevância de um aprofundado diagnóstico do tempo presente, no resgate da dimensão ativa e emancipadora da razão iluminista. E enfatiza sempre uma orientação à reflexão crítica e à emancipação nos processos de formação, na busca objetiva pela libertação dos totalitarismos e pela transformação da ordem vigente (MARCUSE, 1967).

Pucci (1994) destaca três momentos históricos da constituição da Teoria Crítica. Um primeiro momento se deu com o início do Instituto de Pesquisa Social da Escola de Frankfurt, em 1922, até o final da década de 30, tendo como base o texto de Horkheimer (1983) – Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Nessa obra, em que pela primeira vez se apresenta o conceito de Teoria Crítica, o autor questiona a parcialidade ou o limite do conhecimento produzido no modelo da teoria tradicional (embora ele não a negue totalmente). E aponta a criticidade e a orientação para a transformação da sociedade, para a emancipação social, como duas características centrais da Teoria Crítica. Discute também a negatividade da dialética e de sua superação; a identidade da Teoria Crítica com o marxismo (como dimensão humanista libertadora, que tem uma intencionalidade de emancipar as pessoas de uma situação escravizadora) e uma crítica ao positivismo, cuja dimensão sistêmica e conservadora

representa a teoria tradicional, conveniente para a burguesia se manter no poder e se defender. Horkheimer valoriza os conceitos dialéticos de classe, exploração, mais-valia, lucro, práxis, entre outros, por carregarem criticidade e orientação à transformação social. Assim como Gramsci, Horkheimer valoriza os intelectuais orgânicos, como uma camada social especial que pode assumir o compromisso de uma visão mais ampliada da realidade.

Um segundo momento da escola de Frankfurt se caracteriza pelos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, por Horkheimer e Adorno, com a obra *Dialética do esclarecimento*, revelando o impacto ante a cultura de massa americana, que representava a expressão máxima do capitalismo na época. Seus trabalhos refletem certa desilusão da realização da emancipação kantiana, dadas as condições de fascismo, estalinismo e democracia de massa estabelecidas naqueles anos.

O terceiro momento envolve os escritos de Adorno a partir da segunda metade da década de 50, com “textos que refletem duas realidades paradoxais: a rica experiência alemã e europeia de pelo menos 10 anos de construção da democracia e o temor constante e pungente do retorno à barbárie fascista” (PUCCI, 1994, p. 40).

Alguns autores, como Gramsci, por exemplo, fazem críticas a esses filósofos de Frankfurt, apontando que se afastaram demais da ação no mundo histórico, da dimensão material da realidade. Apontam-nos como apenas denunciadores pessimistas e desesperançosos (PUCCI, 1994), sem apresentar instrumentos e práticas para superar o capitalismo. Horkheimer assevera, no entanto, que “a teoria que impulsiona a transformação do todo social tem como consequência a intensificação da luta com a qual está vinculada”. “Esta ideia se diferencia da utopia pela prova de sua possibilidade real fundada nas forças produtivas humanas desenvolvidas” (HORKHEIMER, 1983, p.52).

Para Melo (2011, p.256), a Teoria Crítica buscava uma saída, ancorada no referencial marxista, entre o socialismo ortodoxo soviético (dos revolucionários) e a postura social-democrata (dos reformistas), que se relacionava progressivamente ao liberalismo.

Em linhas gerais, os comunistas acusavam os reformistas social-democratas por terem traído os interesses da classe trabalhadora ao abandonarem o fim último da transformação revolucionária do capitalismo. Os social-democratas procuravam justificar caminhos alternativos para se imaginar uma sociedade na qual se pudesse combinar a intervenção do Estado e o mercado com a finalidade de alcançar uma redistribuição mais centralizada de recursos e prover, assim, mais oportunidades para a vida.

Adorno teve notoriedade antes de Marcuse e ficou conhecido ao lado de Horkheimer, tendo algumas de suas obras com grande circulação entre os movimentos estudantis de 68. Também participou em debates públicos com estudantes radicais “junto a Habermas, com os movimentos sociais e sindicatos, com Oscar Negt, influenciando o cinema novo alemão...”. Em seu estilo ensaístico, Adorno enfatiza que a forma está relacionada ao conteúdo do pensamento. O autor tem inúmeras obras que aprofundam a negatividade da dialética, da estética, da formação, da relação teoria e prática e da emancipação (MAAR, 1994, p.13).

Para Adorno e Horkheimer, a razão iluminista desenvolvida pela burguesia continha as dimensões emancipatória e instrumental, mas à medida que a burguesia foi impondo seu domínio sobre as outras classes sociais, foi privilegiando a dimensão instrumental e perdendo seu potencial libertário. Com o surgimento do capitalismo monopolista³; a intensificação colonialista, as revoluções científicas e o predomínio da razão instrumental tornaram-se onipresentes a serviço do progresso, da exploração dos trabalhadores e da reprodução ampliada do capital.

Para os frankfurtianos, o poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas. Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação (MAAR, 1995, p19).

E, influenciados por Kant, Adorno e Horkheimer (1985, p.104) apontam na mesma perspectiva que:

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento.

Tais teóricos críticos defendem a realização de um diagnóstico rigoroso de época fundamentado na investigação de sua história, na identificação dos obstáculos colocados à emancipação social e das contradições do funcionamento e reprodução do capitalismo,

³ Uma etapa da economia capitalista do final do século XIX, nos EUA e nos países mais industrializados da Europa Ocidental, em que megaempresas passaram a dominar tecnologicamente um setor inteiro da economia, em formato de monopólios e oligopólios, como exemplos, os setores de produção do aço (siderurgia), de máquinas e motores, locomotivas, navios e petróleo, aos quais o Estado se submeteu. (KOUZMINOV, 1948).

compondo uma crítica imanente robusta (ADORNO; HORKHEIMER, 1973). Nesse sentido, a Teoria Crítica também reúne denso diagnóstico sobre “indústria cultural”, que se contrapõe ao conceito genérico de “cultura de massas”, buscando indicar claramente os responsáveis por tais manipulações ideológicas nas mídias e na comunicação em geral.

Para a Teoria Crítica, como consequência do capitalismo, também se intensifica e legitima a frieza, que, para Gruschka (2014), tem um lugar central nas obras teórico-críticas e se constitui no princípio básico da subjetividade burguesa, que trata os homens como mercadorias. O autor a define como “a vontade em fazer dos outros um objeto à disposição do interesse próprio, organizar estrategicamente o comportamento em relação as outras pessoas e colocar-se indiferente diante da desgraça dos outros com a qual se contribuiu” (p.38).

Embora a frieza não seja contemporânea do capitalismo, pois ela já existia na sociedade que os burgueses queriam superar, o desenvolvimento do capitalismo produz uma normatividade específica, que, pela primeira vez, possibilita a consciência crítica em relação à frieza e se expressa como uma atitude imoral diante da desgraça e dos sofrimentos alheios. A Teoria Crítica enfatiza que as forças produtivas ou estão concentradas / reservadas para grupos privilegiados ou não são garantidas em sua totalidade e a frieza burguesa é responsável pela conformidade com esta situação.

Como é insuportável para uma pessoa deixar-se tocar por tudo o que vê, ela precisa se autopreservar e adotar uma postura de impassibilidade e indiferença para com o outro. Assim, frente à injustiça e à dor, as pessoas tendem a retomar a ideia de vida correta, realizando a generosidade diante dos fracos e amor ao próximo. Gruschka (2014) ilustra essa falsa generosidade, dando o exemplo da camaradagem de poderosos e ricos com crianças, idosos e animais de estimação, “como um álibi diante do narcisismo próprio” (p.45). E é nessa caridade cínica de um sistema que explora e rouba riquezas da maioria, que, “quanto mais baixo as pessoas socialmente fracas precisam se curvar” (Ibidem), tanto mais se fortalece a ideia de que são fracas e dependem de um salvador caridoso.

Os comportamentos calorosos muitas vezes assumidos em espetáculos substitutos de proteção animal, de ajudas humanitárias, representam simbolicamente alívio e compensação contra a frieza. As ações filantrópicas e assistenciais ainda são a confirmação interiorizada da desigualdade social e da manutenção fria do *status quo*. Em oposição à frieza, propõe-se uma

solidariedade geral entre as pessoas, apesar de reconhecer que, na sociedade burguesa, não há uma base material que permita isso. A solidariedade fica congelada nos interesses particulares onipresentes. Dialeticamente, a frieza anula o particular em sua insensibilidade com cada pessoa que padece na miséria e trata a sociedade como algo genérico universal. Gruschka (2014) ressalta, no entanto, que frieza e atitude calorosa não são opostos, mas reações dependentes, que precisam uma da outra, com qualidades próprias. Ou seja, a bondade indiferente reforça a frieza e a legítima, caracterizando o afeto dispensado como uma atitude narcísica.

A indiferença dos indivíduos isolados para com os outros procura justificar-se moralmente com a preocupação dos indivíduos consigo mesmos, o que é irônico porque a vantagem de um implica na desvantagem do outro. O sentimento humano se atrofia na economia de lucro (ADORNO apud GRUSCHKA, 2014, p.57)

A indiferença também pode ser constatada na imparcialidade da linguagem científica, na descrição dos fatos e objetos, na própria racionalidade calculadora de tornar tudo objeto a ser explorado, dominado, numa total ausência de paixão.

Sendo assim, a história da civilização não pode ser associada à evolução do progresso, pois a humanidade fez e faz crueldades para estabelecer e manter a dominação e as desigualdades entre as pessoas. E muita opressão foi exigida para condicionar os instintos. A famosa citação “a maldição do progresso irrefreável é a regressão irrefreável” (ADORNO, 1985, p.11) sintetiza a relação de poder e opressão para que todos se adaptem, de forma alienada, a um sistema de desigualdades. Adorno (1995) não deixa de alertar que aquele que se gaba do que conquistou para si, graças à sua dedicação, tem que negar a pressão que sofreu para isso.

“A frieza torna-se nítida na perda de sensibilidade” (GRUSCHKA, 2014, p.49)⁴. Segundo Adorno, até o amor é proibido na sociedade burguesa, pois ele ameaça o controle da dominação sobre si mesmo e sobre os outros. A não ser que seja amor enquanto ideologia, que funciona segundo o princípio da troca e da concorrência.

Adorno (1995) parte da ideia da importância de conhecer os pressupostos da frieza para que ela possa ser superada. Para ele, “uma emancipação do homem orientada pelo tema

⁴ Esse aspecto da perda de sensibilidade merece ser aprofundando na questão socioambiental, já que respeitar outras formas de vida sem fins lucrativos e utilitários, considerar os ciclos naturais e a interdependência entre vidas e ambientes e suas sinergias exige muito desta dimensão da sensibilidade.

da dor dos homens apenas seria possível, se esta mantivesse uma relação esclarecida, mas nem por isso de rejeição da emoção mais humana de todas contra a frieza: a compaixão” (p.51).

Para finalizar esta introdução sobre a Teoria Crítica, indicam-se aqueles que Vizeu, Meneghetti e Seifert (2012) apontam como elementos fundamentais de suas contribuições: a) a compreensão “das contradições produzidas nos sistemas de produção capitalista e em todas as instâncias sociais relacionadas à produção das condições de existência dos indivíduos” (p.572), desvelando as aparências da realidade; b) o questionamento da racionalidade instrumental dominante que transforma os indivíduos em meio para atender aos fins do capital - o lucro e acúmulo de riquezas e privilégios. Dentro dessa racionalidade, o pragmatismo utilitarista tornou-se a filosofia e a ideologia dominante, orientador da vida em sociedade; c) valorização do contexto social-histórico e seu movimento dialético para compreensão da realidade. As teorias críticas questionam as “verdades formadas apenas da apresentação do fenômeno ocorrido na unidade da consciência do indivíduo”(p.572), entendendo o indivíduo como sujeito autônomo que é central na construção da própria história e que, ao mesmo tempo, pertence a um coletivo e “ao movimento maior da história da humanidade”(p. 573) e d) o exame das ideologias e suas intervenções nos juízos filosóficos da sociedade, presentes também no senso comum, nas ciências etc. usadas como “recursos de poder e controle do capital sobre o trabalho”(ibidem). Busca-se, dentro da Teoria Crítica, analisar de que forma as ideologias presentes nas racionalidades podem afastar a emancipação do indivíduo, aprisionando-o numa “gaiola psíquica”(ibidem). O quinto e último elemento observado refere-se ao tratamento da questão da emancipação individual e coletiva, como o próprio objetivo da Teoria Crítica, o que nos faz observar a importância dessa teoria para discutirmos a EA emancipatória e o objeto desse estudo.

A seguir trataremos das principais críticas e conceitos desenvolvidos por alguns autores da Teoria Crítica.

2.1.2 *Crítica à teoria tradicional*

Na crítica à teoria tradicional, Horkheimer (1983) questiona sua parcialidade ou o limite do conhecimento por ela produzido (embora ele não negue sua importância em muitos aspectos), e aponta como uma de suas limitações centrais a negação da interdependência entre teoria e prática na produção de conhecimentos – a práxis. Herdeira do positivismo, na abordagem tradicional, a teoria não tenciona a prática e se sobrepõe a ela.

[...] uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a práxis – à qual serve e na qual está inserida – como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade (HORKHEIMER, 1983, p.68).

Adorno escreve sobre a relação entre teoria e prática como que em resposta a provocações do movimento estudantil, que o questionava por não participar ativamente de certos movimentos sociais de sua época. O autor critica a unidade determinista da teoria e da prática e defende uma articulação real de ambas, buscando uma política emancipatória. “[...] se a prática fosse o critério da teoria, ela não poderia alcançar o que pretende: se a prática se orientasse apenas pelas diretrizes da teoria, se endureceria doutrinariamente e falsificaria a teoria” (cf.116 anotações sobre teoria e prática, de ADORNO, 1965 apud PUCCI, 1994, p.44).

Nessa lógica, para ser científico, o pensamento passa a ser apresentado na forma de dados mensuráveis e quantificáveis, pressupostos básicos do positivismo. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de reprodução e de dominação. A razão coisifica-se, reifica-se na relação com a natureza, que os homens devem aprender a dominar e, através dela, dominar os homens. O positivismo (e sua razão instrumental) passa a tomar o lugar da razão esclarecida, enfatizando a utilidade e uniformização de tudo num mundo totalmente administrado, negando o potencial emancipatório inclusive da arte. Nesse contexto, a Teoria Crítica busca sempre esclarecer a verdade dos totalitarismos e barbáries, questionar aquilo que impede a consciência, assim como busca afirmar a liberdade e autonomia do homem e da mulher (PUCCI, 1994).

Produzir uma Teoria Crítica, portanto, significa continuar a obra de Marx com base no desenvolvimento de uma análise crítica da sociedade atual, na busca por sua transformação (HORKHEIMER, 1983). Nesse sentido, parte necessariamente da análise do capitalismo como sistema econômico totalitário.

Na sociedade capitalista, todo e qualquer produto no mercado tem um valor. Os capitalistas detêm os meios de produção e os proletários vendem sua força de trabalho. O mercado congela e aprofunda as desigualdades nesta sociedade. Nas palavras de Engels e Marx (proferidas em 1846), “nada é mais usual do que a noção de que na história, até agora, tudo se reduziu a tomar” (2001, p. 91).

O poema de João Cabral de Melo Neto nos dá a clareza dos palmos medidos da desigualdade social brasileira, da concentração de riquezas e de propriedade no capitalismo.

– Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida. É de bom tamanho, nem largo, nem fundo, é a parte que te cabe deste latifúndio. – Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida. (1955, 1-3, 1-12).

Mas para as pessoas, o mercado aparece como espaço de oportunidades para todos, promete realizar a liberdade e a igualdade. A economia burguesa estruturou-se de tal forma que os homens mantenham a sociedade – que os explora, os coloca em miséria e os escraviza - como tal. E os faz acreditar que “é suficiente que os indivíduos se preocupem apenas consigo mesmos” (HORKHEIMER, 1983, p.48).

Nas formas históricas do modo de ser da sociedade, a desigualdade de benefícios a partir dos bens produzidos deixou marcas também no pensamento, na filosofia e na religião. A ciência não pode ser vista como autônoma e independente, afinal, seu funcionamento expressa um nível dado da divisão do trabalho no capitalismo, a serviço dos interesses dos grupos dominantes. Com isso, Horkheimer aponta, dialeticamente, suas contradições (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012).

O sistema teórico tradicional, recorrente e legitimado na sociedade, é aquele que tem funcionado sob um sistema de sinais puramente matemáticos, na descrição de objetos observados. Na limpeza de componentes tidos como supérfluos e independentes das aparências observáveis, aniquila-se a contradição do objeto e do conhecimento produzido sobre ele. Na perspectiva tradicional, estruturam-se hipóteses para fazer previsões para transportar critérios da ciência para os fatos sociais, separando claramente sujeito de objeto, teoria da prática, observação daquilo que é ação, em um processo reificante da teoria. Na pretensa neutralidade, a teoria tradicional se resigna à atual situação, naturalizando o que é histórico, tornando-se instância atemporal. A lógica, base da teoria tradicional, congela o fenômeno social, que é dinâmico. A produção científica tradicional fica no nível da aparência,

fazendo parte da ilusão propagada pelo capitalismo. Assim, a teoria renuncia à humanidade (HORKHEIMER, 1983).

Segundo esse autor, o pensamento crítico se opõe ao tratamento harmonicista e ilusionista das questões sociais. A verdade é compreendida como temporal, histórica e não pode ser fixada num conjunto de teses. Ao contrário da teoria tradicional, a dialética pressupõe a variabilidade social da relação sujeito, teoria e objeto. A radicalidade de uma Teoria Crítica se expressa revelando as contradições internas, a inconsciência do próprio pensamento dominante da burguesia, a sua “própria ordem – a troca justa, a livre concorrência, a harmonia de interesses etc.” (HORKHEIMER, 1983, p.49) - expondo a sua oposição a essa ordem. A crítica deve ser feita também frente ao presente, e buscar a transformação da sociedade atual e não sua manutenção, considerando suas condições de pauperização, barbárie, mais-valia, exploração (idem, p.52). O autor reconhece que o pensamento crítico vai sempre enfrentar resistências e não ser universalmente reconhecido, o que revela, por outro lado, a força dessa teoria, que fomenta a transformação social. “Trata-se de fato de uma imagem do futuro, surgida da compreensão profunda do presente”, que deve ser introduzida pelos teóricos “nos grupos mais avançados das camadas dominadas, pois é justamente dentro dessas camadas que esses grupos se encontram ativos”, embora também não reine harmonia nessas relações (HORKHEIMER, 1983, p. 53).

Já a interpretação do mundo para a sociedade burguesa, dentro da concepção tradicional, é que a realidade posta é fato imutável, existe e deve ser aceita, como resultado de ações espontâneas e conscientes dos indivíduos aparentemente livres. Essa interpretação ignora o processo de desenvolvimento de vida social através dos séculos, sob a existência de forças contrárias. No modo burguês de economia, o princípio do indivíduo é a individualidade, sendo o coletivo e o “nós” somente parte de uma retórica.

Esta aparência, da qual o idealismo tem vivido desde Descartes, é ideologia em sentido rigoroso; a liberdade limitada do indivíduo burguês aparece na figura de liberdade e autonomia perfeitas. Mas o eu, quer seja meramente pensante, quer atue de alguma outra forma, também não está seguro de si próprio numa sociedade intransparente e inconsciente (HORKHEIMER, 1983, p.46).

A Teoria Crítica interpreta o mundo, a teoria e a realidade a partir da existência de oposição direta e por isso “o saber aplicado e disponível está sempre contido na práxis social. [...] Em consequência disso, o fato percebido antes mesmo de sua elaboração teórica

consciente por um indivíduo cognoscente já está codeterminado pelas representações e conceitos humanos” (HORKHEIMER, 1983, p.39).

Horkheimer destaca como um dos clássicos de crítica, “a crítica da economia política” do próprio Marx. Nela, Marx analisa (a partir das revoluções já ocorridas no mundo), que “nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência” (HORKHEIMER, 1983, p.3). Ou seja, dentro da própria sociedade burguesa estão contidos o germe de sua superação e a solução de seus antagonismos (MARX, 1996).

Nesse sentido, Horkheimer e os teóricos críticos da época fazem uma ressalva em relação a parte do marxismo, no que se refere à revolução dos proletários, identificando de certa forma uma ruptura desta com a teoria, quando se fixa de forma totalitária o socialismo como ideal, se desconsideram as subjetividades na sociedade, quando se reprimem as diferenças, quando não desenvolve outras categorias para além das econômicas,

a simples descrição da autoconsciência burguesa não é suficiente para mostrar a verdade sobre sua classe. Tampouco a sistematização dos conteúdos da consciência do proletariado fornece uma verdadeira imagem do seu modo de ser e dos seus interesses. Ela seria uma teoria tradicional caracterizada por uma problemática peculiar e não a face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado (HORKHEIMER, 1983, p. 49).

Em suma, na análise da Teoria Crítica em relação à teoria tradicional, Horkheimer destaca que “a suposição da invariabilidade social da relação sujeito, teoria e objeto distingue a concepção cartesiana de qualquer tipo de lógica dialética” (1968, p. 47).

2.1.3 *A indústria cultural como manifestação da razão instrumental*

Segundo a Teoria Crítica, a indústria cultural é uma manifestação exemplar da razão instrumental. Na obra *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, de Adorno e Horkheimer (1985), é feito um detalhamento de como o sistema midiático é capaz de promover uma alienação e dependência das pessoas por meio da oferta de um excesso de informação e ilustração. Ele se transformou ao longo dos anos “no mais sensível instrumento de controle social e na venda em liquidação de bens culturais, na decadência da cultura e progresso da barbárie” (op. Cit., 1985, p.32), apontando as várias tecnologias (o rádio, a televisão, o cinema e a música da época) como instrumentos de dominação e poder.

Os elementos da indústria cultural, embora existentes antes dela, levaram à intensa padronização, à produção e ao consumo em série de mercadorias, em todo o mundo, a partir dos países liberais industriais, a serviço dos setores mais poderosos do aço, petróleo, eletricidade e química, fortalecendo o sistema capitalista.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos... O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

Nessa ideologia do negócio, “os valores orçamentários da indústria cultural nada têm a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.116). Adorno enfatiza ainda que a indústria cultural é violenta nos estímulos que faz no fomento ao consumismo, pois ocupa de forma acelerada todos os espaços, apresenta todas as previsões dos fatos e dos acontecimentos e não dá brechas para que o expectador entre com sua fantasia, pensamentos, imaginação e reflexão. Atrofiado, o expectador é impedido de desenvolver sua atividade intelectual, “se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.119).

O poder nas e das mídias dentro do sistema capitalista⁵ se revela no sentido de que “tudo que vem a público já foi ajustado de antemão” e antecipado com uma dada intenção. “Algo está previsto para todos: para que ninguém escape” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.116). Com relação à veiculação das propagandas de produtos, Adorno destaca que as

⁵ Esse poder da indústria cultural pode ser facilmente ilustrado com o caso do *impeachment* da presidenta do Brasil – tema que ocupou em 2016 a vida, a mídia e a preocupação dos brasileiros. Segundo Leonardo Boff, “é sintomático que em março de 2014, Emy Shayo, analista do JP Morgan, coordenou uma mesa redonda com publicitários brasileiros ligados à macroeconomia com o tema: ‘como desestabilizar o governo Dilma’”. O autor alerta que a intenção maior da jogada midiática, longe de ser somente de grupos brasileiros, é desestabilizar o Brasil (também pela participação na BRICS - grupo político de cooperação composto por Brasil, Rússia, Índia, China, e África do Sul) e a América Latina em geral, a partir de uma estratégia global pelo domínio do mercado do petróleo, de um processo que estava sendo construído pela BRICS com fortalecimento e autonomia dos envolvidos. Parece se enguar uma onda direitista que vem pressionando todos os países da América Latina, principalmente os governos progressistas (na Argentina, por exemplo), “que elevaram o nível social dos mais pobres, de forma democrática” (BOFF, 2016).

aparentes vantagens e desvantagens discutidas, quando apresentadas, “servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. [...] “Para o consumidor não há nada mais a classificar” (idem, p.116). O estímulo voraz e veloz ao consumo tem como premissa o descarte daquilo que foi produzido ontem. Tudo deve estar em constante movimento, numa reprodução mecânica e superficial de conteúdo. Com isso, a indústria cultural apresenta para Adorno uma sucessão acelerada de coisas aparentemente novas, mas que se constituem, na essência, sempre a mesma coisa, “têm a imitação como algo de absoluto”, compondo um sistema de barbárie estética, um sistema que funciona “no esquematismo da produção” (idem, p. 123), que nega a cultura e a formação às pessoas. Desde o trabalho até os momentos de lazer, “as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção” (idem, p.117) e mergulhar no culto sedutor desta “catedral do divertimento de alto nível” (idem, p.134) articulada pela indústria cultural.

Sob o monopólio privado da cultura, a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma... Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido... Obstinadamente insistem na ideologia que os escraviza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.125)

Diante de tanta má qualidade e malefícios, Adorno nos provoca a pensar sobre por que permitimos que a indústria cultural invada nossas vidas, sem uma forte resistência social. Isso acontece, segundo ele, porque a indústria cultural é imbuída de uma promessa permanente de felicidade, lazer e prazer. No entanto, essa promessa não é cumprida, de fato. A felicidade e o prazer são sempre prorrogados, numa espécie de “crueldade organizada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.129)⁶. As frustrações se somam, crescem e parecem se enovelar em si mesmas.

A violência das sensações, ressalta Türcke (2010), se constitui em choques visuais que superexcitam a todos. E é a partir dessa superexcitação que as pessoas são exploradas para o consumo. Tais choques visuais atuam de forma sistemática “para o retrocesso do prazer em pré-prazer” (p.293). O autor enfatiza ainda que as contínuas repetições compulsivas de toda

⁶ Diversos trabalhos de análise do consumismo infantil, orientados por Valquíria Padilha (FEARP/USP), têm mostrado crueldades da mídia com relação às crianças, que, em processo de formação da personalidade, sem proteção e senso crítico formado, tendem a sofrer mais com as seduções violentas midiáticas.

essa aparelhagem midiática fomentam uma loucura cultural, que carrega um estado de vício e, conseqüentemente, gera comportamentos de abstinência.

Os estímulos iniciam e obstam. Seu gozo é muito mais pré-prazer do que prazer. Oferecem mais a demolição do desprazer do que a construção do prazer. Os substitutos se transformam na própria coisa: em fetiches, em substâncias que viciam. Eles são ingeridos para evitar o desprazer que se anuncia quando não mais são consumidos. (TÜRCKE, 2010, p.292).

O autor nos coloca (a todos) como viciados e parte desse problema. A primeira questão é a característica essencialmente conformista do vício, “quando nos deixamos ser explorados neurológica e esteticamente diante de um conta-gotas da aparelhagem multimidiática” (TÜRCKE, 2010, p.294). A exploração se dá por uma pressão objetiva e subjetiva, tanto numa pressão externa, como internamente, pelo sujeito excitado. Com isso, é possível traçar um paralelo entre o vício causado por certas substâncias e o efeito das multimídias. Assim como o vício, que não cumpre o gozo que promete, são os choques audiovisuais, com cenários tridimensionais, com maior plasticidade, numa “explosão de sucedâneos audiovisuais”; num “impulso imagético frenético” (idem, p.294). A difícil, quase insuportável, adaptação à sociedade atual exige alívios e, assim, a indústria cultural e sua ação viciadora cumprem um papel fundamental de anestesiar nossos sentidos. O papel das mídias sobre a formação e a vida das pessoas é enorme e podemos supor que, hoje, com a influência que a internet passou a ter, os efeitos nocivos estejam bastante amplificados.

Türcke (2010) cunha o termo *distração concentrada* para a situação em que nos encontramos adictos às mídias, seja nos celulares e computadores individuais, no olhar fiel e ansioso à espera da próxima mensagem do *WhatsApp*, do *Facebook* e das demais “redes sociais”. Absortos por horas na sequência acelerada de ofertas imagéticas, sem perceber o que acontece ao redor, as pessoas podem ficar totalmente concentradas numa distração das situações mais importantes da vida⁷.

De qualquer forma, “um lado bom da internet (assim como o telefone), por exemplo, pode ser o de ajudar os tímidos a ultrapassar a barreira psicológica para fazer os primeiros contatos com outras pessoas, aos desesperados e solitários, a ligar-se com o mundo exterior”

⁷ Quantas experiências de qualidade se deixam de viver em função das horas dedicadas à leitura e digitação de comunicados superficiais numa suspeita forma de relação interpessoal proporcionada pelas redes sociais? Considerando-se que na rede “social” *Facebook* é viável “curtir” um aniversário sem falar com o aniversariante, expor o último pacote da viagem consumida e até informar e ou “curtir” o falecimento de um parente, é possível dimensionar a espetacularização que pode ser feita de absolutamente tudo.

(idem, p.291), funcionando como um confessionário moderno “e lugar de um cuidado psíquico recíproco e informal” pela reserva e preservação do anonimato (ibidem)⁸.

Muitos motivos clamam pela emancipação, como as contradições sociais e a falta de liberdade para ser autêntico, mas as pessoas - sem reação - são absorvidas por mediações poderosas que as configuram de forma heterônoma, desviadas de seu potencial e de sua consciência. Retomando a questão colocada por Adorno sobre por que não resistimos à indústria cultural, ele destaca que ela controla os consumidores pela mediação da diversão e do entretenimento, não pela dor e pelo esforço. É pelo humor e pelo riso do outro e do cotidiano ridicularizado que essa indústria vem aliviar o cansaço dos atarefados e afastar qualquer possibilidade de crítica e resistência ao sistema (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, ela “fiska” cada pessoa como um consumidor (objeto) facilmente manipulável.

Segundo Grushka (2014), o potencial dos novos meios de comunicação para a propagação e legitimação da frieza também era apontado por Adorno e Horkheimer. A frieza como parte da subjetividade burguesa pode ser ilustrada na diversão com os sofrimentos dos outros em programas televisivos, demonstrando “uma bárbara falta de relação com a respectiva vítima” (p.53)⁹. Da mesma forma, até torturas e cenas de guerras podem ser apresentadas de forma tão atraente, fria e criativa, que podem ser vivenciadas como uma ficção, “um espetáculo bárbaro, dissolvido na manipulação” (ibidem). Assim, o sofrimento das pessoas não é foco de reflexão. A partir de uma linguagem fria que distorce a realidade, é possível eliminar a experiência das pessoas. A frieza desse modo de funcionamento revela o objetivo maior da venda e lucro com as imagens.

A indústria cultural também interfere diretamente na concepção e propagação da arte, na medida em que transforma tudo em negócio reproduzível. No entanto, na reprodutibilidade técnica da arte, “mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra”, segundo Walter Benjamin (2012, p.181). A arte carrega seus vestígios históricos, suas

⁸ Embora possamos questionar quão real é o anonimato prometido pela internet, pois ela fomenta, ao mesmo tempo, a exposição fácil dos dizeres, fotos e análises mais espontâneos e, por vezes, criminosos, de pessoas que parecem olvidar que estão sujeitas à visualização de muitos. Até as fotos e cenas íntimas, expostas sem cerimônias, parecem revelar uma falta de percepção das famílias sobre as possíveis consequências de tal exposição.

⁹ A veiculação das “vídeocassetadas”, no programa Domingão do Faustão, da Rede Globo/ Brasil, é exemplo disso.

transformações no tempo e seu conteúdo autêntico, transmitindo sua tradição, sua função ritualística, sua aura. E a aura escapa à reproduzibilidade técnica, pois, esta, ao contrário, inverte a lógica e reproduz uma “obra de arte criada para ser reproduzida” (idem, p.171). Daí o declínio da escultura e da arte dramática e o avanço da fotografia e da produção cinematográfica, com “seus intérpretes exilados de si mesmos, [...] atuando domesticadamente para um aparelho” (idem, p. 171).

Mas, mesmo diante desse poder da indústria cultural, “a arte escorrega sutilmente dos confins da coisificação, da utilidade” (PUCCI, 1994, p. 26). A grandeza da obra de arte reside em seu poder de permitir que sejam desveladas as coisas que a ideologia oculta (idem, p.34). Somente a arte genuína contém um momento utópico que aponta para uma futura transformação política e social, em que a estética assume um caráter político, no sentido mais profundo do termo (idem, p.45). Assim, a Teoria Crítica e a arte apontam para “uma futura transformação política e social como instrumentos da negação do *status quo*”. (idem, p.25). A verdade estética só se revela nas obras que se desafiam a atingir a autonomia frente à sociedade atual, em oposição à razão instrumental que busca utilidade em tudo. O artista expõe diferentes identidades e uma diferença qualitativa em cada obra (PUCCI, 1994). E Benjamin lembra que o comunismo responde com a politização da arte (2012, p.212).

A crise de formação cultural, potencializada pela indústria cultural, resulta num problema de semiformação, que será tratado a seguir.

2.1.4 Semiformação

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo.

ADORNO, 2010, p. 33.

Por que uma teoria da semiformação? Adorno aponta uma crise cultural a partir de uma teoria. O conceito semiformação vem da palavra empregada por Adorno – *Halbbildung* (Halb = metade, incompleta, pseudo, deformação, semi). *Bildung* indica, ao mesmo tempo, formação cultural e cultura, simula o ideal formativo da Paideia grega (ADORNO, 2010).

O conceito de formação emancipou-se com a burguesia, que, quando ascendeu ao poder político na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava de fato mais desenvolvida economicamente e mais consciente que no feudalismo. Apresentava uma formação cultural que deu base às tarefas econômicas e administrativas, como gerente,

empresário e funcionário. No entanto, a perspectiva de progresso da formação cultural da jovem burguesia ante o feudalismo não aconteceu conforme se tinha expectativa. Pois, assim que a burguesia se consolidou, as classes sociais se transformaram. E os proletários não estavam avançados subjetivamente como a burguesia, aspecto este que faz com que os socialistas alcancem sua importante posição na sociedade e na organização dos proletários com base na questão “econômica objetiva e não no contexto espiritual” (ADORNO, 2010, p.14).

Essa crise da formação cultural traz os sintomas do colapso da formação, mesmo entre as pessoas consideradas “cultas”¹⁰. “[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p.9). Ou seja, a semiformação – hegemônica em relação à formação cultural – deformou a formação cultural e representa o espírito do fetiche, do culto à mercadoria.

A formação cultural tem como condições a autonomia e a liberdade (ADORNO, 2010, p.21); uma humanidade sem status e sem exploração (idem, p.13). No entanto, as estruturas contraditórias colocadas a cada indivíduo (em sentido heteronômico), sob as quais cada um deve se submeter para formar-se, já impedem a ocorrência da formação. O capitalismo negou a formação cultural e o ócio aos trabalhadores, ficando com os dominantes o controle e o acesso a eles. As pessoas do campo passaram a representar focos de semiformação, vinculadas à religião tradicional pré-burguesa, somada à manipulação intensiva da indústria cultural, sobretudo pela comunicação de massa, rádio e TV. “A consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra, sem tempo de desenvolvimento da autonomia. No lugar da Bíblia, instaura-se o domínio dos fatos reais, do esporte, da TV” (ADORNO, 2010, p.15). É com tal ajuste da formação dos excluídos da cultura segundo os princípios e mecanismos do mercado que a ordem social é mantida.

¹⁰ Adorno faz uma contraposição à noção tradicional de pessoa culta, considerada aquela que teve acesso a constructos culturais, aos estudos das obras de arte, da Filosofia, da cultura geral da humanidade, mas que, na ausência de uma formação crítica e humanizante, pode cometer barbáries (como ouvir música erudita enquanto mata judeus na câmara de gás). O portador da formação cultural deve ser capaz de se sensibilizar e reconhecer, diante de uma obra de arte qualquer e do conhecimento, a história da própria humanidade que os produziu. A obra de Adorno, *Educação e Emancipação* (1995), traz mais elementos sobre essa questão.

Assim, Adorno enfatiza o duplo propósito da semiformação, sendo o primeiro a promoção da permanente adaptação do ser humano como animal num “esquema da dominação progressiva” e, por esta via, como segundo propósito conexo, manter a ordem instituída.

“Daí que a alma, numa existência desconsolada, busque substituir as perdidas formas e imagens da tradição, nas estrelas de cinema, nas canções de sucesso, no narcisismo coletivo, na racionalidade irracional” (ADORNO, 2010, p.34). Fica impossível alcançar a realidade para o sujeito semiformado, pois dispensa a continuidade do juízo e a experiência e se torna impenetrável e incompreendida.

A antítese da semiformação socializada está para Adorno na formação cultural tradicional. E esta se dá na tensão entre indivíduo e sociedade, entre espírito e realidade objetiva, entre cultura popular e erudita. Adorno pontua que a autorreflexão crítica sobre a semiformação é “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura” (ADORNO, 2010, p.39), tendo a Educação um importante papel a desempenhar neste sentido.

Por isso, para enfrentar a semiformação, não bastam reformas pedagógicas isoladas, que “podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2010, p.8).

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, oferecendo o perigo de barbáries. Portanto, para o autor, a cultura do espírito, sozinha, perde a noção de realidade e, ao inverso, quando se foca só o cotidiano, se perde o pensar, a crítica sobre a realidade. Por isso, se deve manter a tensão entre essas duas dimensões. O problema está na separação da cultura do espírito e da práxis. Essa separação demonstra que “não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto” (ADORNO, 2010, p.10).

O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou certa retração das ideias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.10).

A cultura converteu-se num valor, e, nesse contexto, bens culturais se tornam apenas bens, isolados da vida e dos fazeres humanos. Portanto, a formação que “se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (ADORNO, 2010, p.11).

Mas, na perspectiva dialética de análise, Adorno nos leva ao esclarecimento de que a semiformação também afeta os poderosos, para além dos excluídos e impotentes, ficando a burguesia refém de sua própria dominação, se aproximando, em termos, da consciência da classe explorada.

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. Justamente por isso, se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes... (ADORNO, 2010, p.17).

Generalizada na modernidade, a deficiência da experiência cultural coloca em xeque a noção de progresso. (MAAR, 2010).

A semiformação tem um potencial destrutivo porque gera conformismo, porque faz dos denominados bens culturais, fetiches, porque simula uma liberdade que é só ilusão, porque pensa maniqueisticamente (ou salva ou condena), porque “é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito” (ADORNO, 2010, p.35); porque, sem reflexividade, permite a aproximação de barbáries. Para Adorno (idem, p.35), “o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade, e sim a alienação; a psicose em si é a alienação objetiva de que o sujeito se apropriou até o mais íntimo”.

Mesmo que a psicologia identifique a possibilidade de fortalecimento da consciência crítica nas fases precoces do desenvolvimento, Adorno assevera que “não se pode mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência” (ADORNO, 2010, p. 37).

Cabe destacar a diferença entre semiformação e “não cultura”. Para Adorno,

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial do ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados - podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2010, p.21).

A questão da domesticação na formação humana, que leva ao conformismo, é, portanto, uma questão chave para enfrentar no processo de busca pela emancipação individual e social.

2.1.5 Emancipação

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.

ADORNO, 1995, p.179

Para a efetivação da democracia, “é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995, p.169), ressalta Adorno, em *Educação e emancipação*¹¹. Essa obra trata de sua última entrevista de uma sequência de debates pedagógicos, na rádio de Frankfurt, com Hellmut Becker, numa busca “por difundir a educação política, que, para ele, se identificava à educação para a emancipação” (KADELBACH, 2010, p.9). Isto é: uma democracia com o dever de operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas e só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. A apresentação de ideias exteriores que não se originam e não se legitimam a partir da própria consciência emancipada são coletivistas-reacionárias (ADORNO, 1995, p. 141-142). Emancipação é, portanto, a decisão consciente independente, de cada pessoa em particular. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.

O complexo conceito de emancipação é aprofundado na Teoria Crítica sob o resgate dos ideais e filosofias do iluminismo. O iluminismo defendia “livrar os homens do medo e de fazer deles senhores, [...] libertar o indivíduo do tradicionalismo ignorante da idade média, da irracionalidade que dividia os homens em nobres e não-nobres pelo nascimento e pela religiosidade” (PUCCI, 1994, p.20). Mas Pucci é claro ao lembrar que os teóricos críticos retomam o iluminismo e a razão emancipatória apontando também seus limites e sua ligação com a repressão social e o totalitarismo.

¹¹ No prefácio, feito em 1970 por Gerd Kadelbach, em Frankfurt, há uma advertência de que Adorno aceitou muito a contragosto a publicação das gravações de suas entrevistas radiofônicas e de suas palestras, com consciência sobre a distância entre a palavra escrita e a falada, sendo esta última, para ele, efêmera, como conversa descompromissada e transitória. Gerd cita ainda que Adorno advertiu que a própria atitude de gravar uma conversa efêmera é sintoma da sociedade administrada que quer fixar até mesmo um “texto” improvisado.

Sob influência do filósofo Kant, os teóricos críticos refletem sobre o conceito de *esclarecimento ou Aufklärung*. Kant foi favorável à revolução francesa, que representava para ele a concretização inicial dos ideais do iluminismo, numa época em que a Alemanha estava dispersa em 300 territórios, com uma realidade em que predominavam a servidão e a censura e sua burguesia enfrentava inúmeras divergências. Nesse contexto, o esclarecimento (pela razão, ciência e tecnologia), defendido por Kant, acontece na liberdade de usar publicamente a razão. Qualquer homem faz uso público da razão enquanto sábio e instruído e o sábio deve colocar suas obras a serviço do público, numa atitude prática, consciente e política no sentido de transformar a sociedade.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuam, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tem um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1985, p.102).

Em resposta ao que é esclarecimento, Kant aborda a necessidade de emancipação em relação à menoridade, em se libertar da tutela, do estado de menoridade, que é auto inculpável, “quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se de entendimento sem a orientação de outrem” (p. 169). E reconhecia que a maioria das pessoas considera esta passagem, da menoridade para a maioridade – difícil e perigosa. Afinal, os tutores têm o cargo de supervisão da menoridade de bom grado:

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 1985, p.102).

Preceitos e fórmulas como instrumentos mecânicos do uso racional, são, segundo Kant, “os grilhões de uma perpétua menoridade” (KANT, 1985, p.102). Para esse esclarecimento (*Aufklärung*), portanto, nada mais se exige senão liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões, diante do mundo letrado, já que o uso privado da razão (em certo cargo público ou função à pessoa confiado, ou, uso doméstico) é

considerado por Kant estreitamente limitado, pois em geral são discursos contidos para não destruir a finalidade de onde são comandados e relacionados à obediência.

A brecha de emancipação, para Kant, estava na impossibilidade de impedir o esclarecimento a uma geração futura. Pois não há contrato capaz de afastar para sempre o esclarecimento do gênero humano, mesmo que fosse selado por um poder supremo, por parlamentos e ou tratados gerais. Ou seja, ampliar conhecimentos faz parte da natureza humana, e “uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento” (KANT, 1985, p.108). À pergunta “Vivemos atualmente numa época esclarecida?”, Kant, em seu tempo, respondeu que “não, mas certamente em uma época de esclarecimento” (idem, p.108).

Tal esclarecimento inevitável é questionado por Adorno (1969), já que, em sua época, a pressão exercida sobre as pessoas é intensa, a fim de controlar totalmente a realidade, pela via da indústria cultural e outras coerções, colocando enormes dificuldades para a emancipação e esclarecimento de uma sociedade exaustivamente administrada¹². E assevera que realizar somente o caminho tradicional para autonomia pela via da formação cultural (embora fundamental nos processos de formação) pode conduzir ao contrário da emancipação.

As reflexões críticas¹³ de Hannah Arendt, filósofa política alemã de origem judaica, quando analisa os totalitarismos do século XX e discute suas origens no imperialismo colonialista, abordam essa complexidade. Ao relatar o envolvimento de alguns judeus que ajudaram na matança dos seus iguais, a partir do processo de Eichmann (tenente-coronel responsável pela logística do genocídio dos judeus pela Alemanha nazista), discute a barbárie a partir da banalidade do mal. Ela expõe que não só as convicções antisemitas das tropas formadas por funcionários do regime explicavam os assassinatos genocidas, mas, qualquer

¹² Embora a pesquisadora não tenha encontrado uma definição para o termo “sociedade administrada”, esta parece estar relacionada, nas obras críticas, a uma administração social da subjetividade, nos mínimos detalhes, como um simulacro do prazer, da fruição do desejo, pela promoção e manutenção estratégicas da semiformação, da indústria cultural para maximização do lucro e do poder concentrados nas sociedades capitalistas.

¹³ Como na obra de 1951, “Origens do Totalitarismo” (Companhia das Letras).

pessoa que descuida ou abdica do pensar ético e reflexivo pode legitimar genocídios e outras barbáries. (CALLIGARIS, 2013).¹⁴.

Muitos dos sintomas da frieza citados pelos autores teórico-críticos confirmam que a recaída no princípio de Auschwitz permanece possível, que ele ocorre diariamente de outras formas (GRUSCHKA, 2014, p.40).¹⁵ E a função da Teoria Crítica é analisar a formação social em que isso ocorre, revelando as raízes não acidentais desse movimento, descobrindo as condições para interferir em seu rumo.

Também relacionada diretamente à emancipação está a autonomia, segundo a Teoria Crítica. E ainda que se pense em liberdade diante desse conceito, ela pressupõe um contato com a autoridade e adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. Adorno (1995, 176) explica que, segundo Freud, o desenvolvimento normal das crianças envolve a identificação com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade,

[...] interiorizando-a, apropriando-a, para então ficarem sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se, assim, do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

No entanto, o processo de rompimento com a autoridade é necessário e esta etapa da relação com a autoridade familiar não deve ser glorificada e conservada, segundo Adorno (1995). “E quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens” (idem, p.177). Dialeticamente, a descoberta

¹⁴ Em análise do filme “Hanna Arendt” (2012, direção de Margarethe von Trotta) é possível dimensionar o tamanho do crime perante a mediocridade do criminoso, segundo Calligaris. Ou seja, “a banalidade do assassino constitui uma agravante” e não uma desculpa oportunista ou um perdão aos líderes nazistas. O mal pode morar no vizinho ou em sua própria casa. Por isso, Calligaris chama atenção para um “coletivo (a nação, o partido, o sindicato, a torcida, a gangue, o grupo adolescente de amigos, a própria família) que não oferece apenas ideologias e desculpas: ele fornece uma função para cada um de seus membros. [...] Sem pensar e só preenchendo minha função no coletivo, priorizando somente o que é funcional e bom a um determinado grupo, eu sou capaz de banalizar o mal e agir baseado nisso”.

¹⁵ Nesse mesmo sentido, ainda podemos questionar quantos brasileiros pensam/agem como Jair Bolsonaro e que barbárie coletiva está sendo cultivada no Brasil de hoje, quando um deputado se sente à vontade para defender publicamente a ditadura e a tortura, em seu pronunciamento na votação do congresso nacional pela continuidade do processo de *impeachment* da presidenta do Brasil, no dia 17 de abril de 2016: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, voto sim”. Ao vangloriar Ustra, que foi chefe do DOI-CODI de 1970 a 1974. “um sociopata torturador”, segundo Calligaris, “Bolsonaro quis apavorar Dilma Rousseff, a torturada que resistiu à tortura”. Mas o psicanalista discute que “Bolsonaro se confundiu. O grito do torturado já vale mais do que a palavra e o ato de qualquer torturador. Por isso, “Ustra não é o pavor de Dilma. Dilma é o pavor de Ustra” (CALLIGARIS, 2016).

da identidade só é possível no encontro com a autoridade, a partir da retomada da socialização na primeira infância, quando nos tornamos emancipados psicologicamente. Adorno enfatiza que isso não ocorre “simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (p.176), pois “investigações empíricas (ex. Else Frenkel-Brunswik) revelam justamente o contrário – ou seja, crianças tidas como comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, adultas, passam a imitar discursos” (p.177).

Em termos dialéticos, cabe a ressalva sociológica de Horkheimer e Adorno (1973, p. 143) de que, na sociedade capitalista, sob a alçada da autoridade paterna na família, os filhos também aprendem “a não atribuir a causas sociais os seus fracassos, mas a limitar-se às suas próprias causas individuais; e tais fracassos eram absolutizados como culpa ou inferioridade pessoal”.

O discurso do professor, que deverá tornar-se supérfluo na escola, pela emancipação de seus alunos, também pode esconder o engodo do professor autoritário que afasta seus alunos. O autoritarismo também pode estar representado nas pessoas que:

Interiorizam o pai opressivo, brutal e dominador, mas sem poder efetivar essa identificação, justamente porque as resistências a ela são excessivamente poderosas. E precisamente porque não conseguem realizar a identificação, porque há inúmeros adultos que no fundo apenas representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente, e assim, possivelmente, precisam sobre-representar sua identificação com tais modelos, exagerar, encher o peito, bravejar com voz adulta, só para dar credibilidade frente aos outros ao papel mal-sucedido para eles próprios. Isso pode ser visto entre certos intelectuais[...] e [...] em todas as camadas da sociedade (ADORNO, 1995, p.176).

Em relação à autoridade, Adorno (1995, p.141) caracteriza o momento autoritário como aquele que impõe a partir do exterior uma orientação da educação dos outros, carregando “algo de usurpatório [...], em contradição com a ideia kantiana de um homem autônomo, liberto de sua menoridade, emancipado”. Ainda discute a relevância de se investigar a formação do caráter autoritário (em Educação após Auschwitz) e decifrar seus modos de agir patológicos, para evitar a repetição de barbáries como Auschwitz. O autor identifica o caráter autoritário como aquele portador de uma consciência mutilada, coisificada, “quando converte a relação humana em coisa, alterando a experiência” (ADORNO, 1995, p.130). Apresenta um realismo exagerado e “não imagina o mundo diferente do que é”,

refletindo uma violência física (por ex. sadismo, brutalidade e agressividade), uma relação irracional com a técnica (considerando-a como um ser independente, com força própria); uma “adesão cega ao coletivo” e “o preparo para manipular massas” (idem, p.129). Tem um certo tipo de ausência de emoções, com “traços de incomunicabilidade”, amando mais a técnica e as coisas do que as pessoas. E “posseído pela vontade de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações”, parece uma pessoa vigorosamente ativa (idem, p.131). Ou seja, o autoritário encontra-se em contradição com a ideia de pessoa autônoma, emancipada, liberta de sua menoridade.

No entanto, “o retorno ou não ao fascismo” (ADORNO, 1995, p. 123) constitui-se, em seu aspecto mais decisivo, em uma questão social, e não psicológica. O potencial autoritário na sociedade permanece muito mais forte do que se imagina”, alerta Adorno.

O autor destaca problemas, observados por ele nos EUA, que ultrapassam os limites dos sistemas políticos, e que interferem diretamente na formação da autonomia, como o individualismo, o pragmatismo, a glorificação da heteronomia e a ideia de adaptação/ajustamento das crianças desde cedo à sociedade. Aspectos estes que “restringem a independência no próprio ato” e refletem contradições da história burguesa. Dessa forma, “o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995, p.171).

No entanto, Adorno afirma que quanto maior a tentativa de transformar a realidade, maior a repressão em resposta, condenando-a à impotência. “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995, p.185). Para o autor, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (ADORNO, 1995, p.182).

Outro aspecto questionado pelo autor é o (falso) conceito de talento, afirmando que este não se encontra pré-configurado nos homens, mas pode ser desenvolvido, dependendo dos desafios que cada pessoa tem oportunidade de experimentar na vida. Nesse sentido, a oferta diversificada, múltipla, diferenciada e intensificada de desafios às pessoas, em todos os

níveis, “converte-se numa forma particular de desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 1995, p.170).

Adorno vem demolir o fetiche do talento individual no questionamento de uma crença romântica na genialidade, na inteligência. O talento não é uma disposição natural de modo decisivo, mas, ao contrário, expressa as desigualdades das condições sociais a que as pessoas são submetidas, inclusive a educação “a que não são submetidas” (idem, p.171).

Com relação à formação acadêmica, Adorno (idem) ressalta que a universidade bane das pessoas a criatividade e os hábitos de pensamentos não-assegurados. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, que até para continuar existindo ela necessita daquilo que ela mesma despreza. Mas, por mais que se possa criticar a razão absoluta, não se propõe abandonar o rigor do pensamento, fundamental para uma práxis coerente.

Ausente na literatura pedagógica, o problema da emancipação se coloca ainda mais urgente. Pois esta tem se pautado sobretudo na questão da autoridade (desviada mais para o autoritarismo, numa dimensão destrutiva) e do compromisso (em geral falso, sem que seja substancial para as pessoas; tornam-se normas e mandamentos heterônomos) na Educação.

Ao enfrentar cada aparente oposição entre autoridade, autonomia, liberdade, razão, Adorno vai mergulhando na negatividade do que aparenta uma grande promessa e vai ampliando a perspectiva de análise da emancipação. Essa premissa da Teoria Crítica revela o processo de relação com o objeto como parte da emancipação – revelando sua causalidade, as situações paradoxais, dissolvendo sua rigidez.

Outro importante aspecto associado ao processo de emancipação é a necessidade de ser “acompanhada de uma certa firmeza do eu”, similar àquela do modelo do indivíduo burguês (ADORNO, 1995, p.180). A consciência de todos poderia resultar em uma crítica imanente, mas, para Adorno, a Educação é algo maior que a formação de uma consciência de si, de uma conscientização, senão corremos o risco de cair na “armadilha de um enfoque ‘subjettivista’ da subjetividade da sociedade capitalista burguesa” (ADORNO, 2010, p. 16), olvidando as condições objetivas e a forma social da concretização da produção de conhecimentos e da Educação.

Adorno parece dar, para alguns autores, uma resposta insuficiente à questão da práxis emancipatória, tal como Melo (2011) aponta em sua tese de doutorado. Este discute, a partir

do referencial de Habermas, novos sentidos da emancipação, apontando a lacuna dos marxistas ortodoxos, em considerar a emancipação somente sob a perspectiva do trabalho, e dos teórico-práticos da primeira geração da Escola de Frankfurt, em não indicar uma orientação prática-emancipatória, de forma a valorizar os movimentos sociais e outras manifestações civis pós-socialistas. Assim, ele destaca trabalhos que aproximam a Teoria Crítica da teoria política, da democracia e do Direito, no sentido de libertar as energias políticas paralisadas.

No entanto, Adorno alerta, em *Educação e Emancipação* (1995), que nunca se propôs a dar uma resposta de transformação prática da sociedade, até porque isso se dará com a participação de todos. E mesmo cientes da existência de críticas e da pluralidade de perspectivas no que se refere à emancipação, entendemos que não se esgotam as possibilidades de análises com a Teoria Crítica nesta tese. Ao contrário, tal teoria traz densidade, riqueza de elementos e múltiplas possibilidades interpretativas que buscaremos desenvolver junto aos dados desta pesquisa.

Em suma, podemos elencar elementos fundamentais no conceito de emancipação apontados pela Teoria Crítica, que incluem entendê-la como um potencial bloqueado, sempre presente na sociedade capitalista, na consideração de que os pressupostos do desenvolvimento do próprio sistema proporcionam as condições sociais de sua superação. Nesse sentido, o contrário da emancipação é a barbárie. Além disso, a emancipação social pressupõe uma crítica imanente social auto reflexiva; a autonomia que se desenvolve no encontro com a autoridade; a socialização de condições objetivas favoráveis ao desenvolvimento humano (ADORNO, 1995; MELO, 2011).

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 1995, p.12).

2.1.6 A Educação e a Teoria Crítica

“A Educação não é necessariamente um fator de emancipação”, afirma Adorno (1995, p.9). O autor discute “como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe¹⁶ desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (idem, p.15).

Para esse autor, “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. [...] Para isso teria de se transformar em sociologia¹⁷ informando sobre o jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas” (ADORNO, 1995, p. 137).

A experiência de Auschwitz, bárbara como foi, exige ser lembrada e reelaborada no que Adorno chama de “elaboração do passado”, compreendendo seus impactos no presente, para que tal terror não seja repetido. Assimilar o passado como esclarecimento é uma dimensão da hermenêutica, no papel de interpretar a história contraditória dos homens; “é libertar-se dos pesadelos do passado”; “anular o passado”; com esclarecimento e afirmação da autoconsciência do sujeito (ADORNO, 1995 p.53).

Mas, ao contrário do que geralmente se propõe, “é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos” (ADORNO, 1995, p. 121). É preciso revelar os mecanismos de tais atos, despertando uma consciência geral e, quem sabe, aos próprios assassinos. No entanto, Adorno ressalta que a volta ao passado pode ser progressista ou conservadora e que a assimilação do passado somente poderá ser efetivada quando as causas que o produziram forem eliminadas.

[...] que haja pessoas que, em posições subalternas enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas[...], contra isso é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento (ADORNO, 1995, p.138)

Os autores frankfurtianos, sem a pretensão de propor teorias pedagógicas fechadas, destacam o papel da Educação como colaboradora de uma formação cultural que permita a elaboração de uma consciência crítica sobre a realidade cultural, econômica, social e histórica, e, sobretudo, a compreensão dos mecanismos da indústria cultural. A importância da Educação e a responsabilidade da escola no processo de desbarbarização está em se colocar contra a identificação cega com o coletivo. A barbárie deseduca, deforma e está

¹⁶ Referindo-se ao intenso desenvolvimento das artes, da literatura e das ciências naturais na Alemanha, entre eles o estadista e autor Goethe, considerado o mais importante escritor alemão, cuja obra é fonte de pesquisa e influência sobre a literatura de todo o mundo, com vasta e variada produção.

¹⁷ É ainda mais perturbadora tal afirmação no contexto atual do Brasil, em meio a um movimento reacionário para excluir a Filosofia e a Sociologia da grade obrigatória de disciplinas do Ensino Médio.

profundamente presente nas relações sociais dominantes. Afinal, é pela Educação que se desenvolve, por vias complementares, a conscientização dos mecanismos subjetivos, o processo de conscientizar-se da frieza do capitalismo e a passagem da ignorância para o conhecimento pelo esclarecimento, apesar das dificuldades que a indústria cultural impõe, pois promove semiformação.

Em sua concepção de Educação, não está, para Adorno, a “modelagem de pessoas”; “a mera transmissão de conhecimentos”, “a formação de pessoas bem ajustadas na sociedade”, mas o papel de “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p.143), de fortalecer a resistência mais do que a adaptação.

Adorno (1995) aponta alguns pontos nevrálgicos na Educação: que se dirija a uma autorreflexão crítica, ao esclarecimento geral (que produz consciência sobre os motivos que conduzem a uma barbárie)¹⁸; que seja “concentrada na primeira infância” (p.122), já que é nessa fase que se forma o caráter; que destaque o papel da história, como processo educativo; que não premie a dor e a capacidade de suportá-la; que não reprima o medo, “permitindo-se ter tanto medo quanto a realidade exige” (p.129); que discuta a relação com a técnica, “não como um fim em si mesma, mas como meio” (p.132); que torne ciente a “frieza” na sociedade (p.135), as “participações oportunistas” (p.134) motivadas por interesses práticos individualistas e os “mecanismos subjetivos em geral” (p.136).

Pucci (1994) indica sinteticamente como contribuições da Teoria Crítica para uma teoria pedagógica diversos aspectos, entre eles: a) a consideração da reflexão crítica na busca pela autonomia, sob influência de Kant; superando os limites da semiformação. Nesse sentido, o esclarecimento carrega um potencial emancipatório na medida em que os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe. No saber acumulado através dos tempos, a reflexão crítica tem como consequência uma ação transformadora; b) a defesa da formação cultural no processo de emancipação como parte intrínseca da pedagogia, o que implica entender e problematizar a cultura na sociedade capitalista.

¹⁸ Não se encontrar preparada psicologicamente para autodeterminação quando em liberdade leva a pessoa a aderir/curvar-se ao que é mais forte, a um coletivo e a uma estrutura que se coloca como autoridade e que pode ser muito destrutiva. Está aí o potencial autoritário latente numa sociedade (ADORNO, 1995).

Não há sentido para a educação, na sociedade burguesa, senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995, p. 27).

Os teóricos críticos destacam a importância dos intelectuais no processo de desbarbarização, pela via da autorreflexão crítica, seja dentro do ensino formal, pelos meios de comunicação e por outras vias.

Para os frankfurtianos, a Teoria Crítica é um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista, resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação/formação, da arte (ADORNO, 1995, p.33).

Pucci (1994) retoma como contribuição da Teoria Crítica o potencial emancipatório da Educação quando Adorno enfatiza que a atividade do pensar não é inocente e sim perigosa, já que pode trazer indagações sobre a cultura tradicional e influências sobre as práticas dos educadores.

Adorno e demais autores aqui mencionados despertam para o papel fundamental da Educação como colaboradora da formação cultural, no desenvolvimento da autorreflexão crítica sobre a semiformação. A autorreflexão crítica permite indagações sobre a realidade cultural, econômica, social e histórica, sobre a generalização da alienação e a dissolução da experiência formativa e, sobretudo, sobre o poder da indústria cultural e suas influências para a manutenção do status quo em nossa sociedade. A emancipação é uma busca que pode se realizar, num processo de reconhecimento das limitações do esclarecimento (superação racional da menoridade e da tutela), de promoção da liberdade, de autonomia e da necessária transformação das condições materiais da sociedade.

São conceitos e fundamentos que se interrelacionam e que compõem as referências problematizadoras de cada passo desta pesquisa, desde sua concepção até sua divulgação, dando elementos em potencial para uma leitura abrangente do campo da EA e da pesquisa participante desenvolvida. Fazem refletir que a EA e suas pesquisas não podem descansar em si mesmas, sem uma crítica sobre sua própria história, conceitos e práxis, se não, se tornam semiformação e teoria tradicional.

Portanto, buscou-se oferecer elementos em potencial para uma leitura abrangente do campo da EA e da problemática ambiental planetária, contribuindo para responder as questões desta investigação, por meio de i) aprofundamentos e críticas à Teoria tradicional, sendo esta conservadora e conveniente para a burguesia se manter no poder e se defender; ii) compreensão sobre a possibilidade de emancipação do ser humano de sua condição de minoridade e exploração ; iii) crítica à semiformação – condição que implica na formação de uma consciência crítica para sua superação, e iv) crítica à indústria cultural, a partir de conceitos e análises dos principais autores teóricos críticos.

2.2 Educação ambiental

O caminhar da humanidade, o desenvolvimento humano não é uma corrida de velocidade; é – ao contrário – um passeio por meio do qual nos conhecemos e nos ajudamos: ou vamos todos juntos, ou perdemos o outro (alteridade) no caminho.
TONSO, 2005, p.3

Diante da crise civilizatória e da busca por transformá-la, nos perguntamos de qual EA falamos. Com as palavras de Tonso (2005), desejamos uma EA que nos ajude a transformar, dialeticamente, cada um e o mundo, numa relação complexa, coletiva, subversiva e contra hegemônica de educar e educar-se, reconhecendo relações mediadas entre classes e grupos sociais. E deve ser em formato de um “convite permanente e absolutamente incluyente à vida, à nossa própria vida” (p.1), cabendo à EA desvelar os processos de obstrução da vida, os processos de opressão e de exclusão, questionando a suposta naturalidade e até mesmo os pretensos benefícios da competição e do individualismo em nossa sociedade, que pauta nossas relações e constituições íntimas mais pelo que temos, do que pelo que somos, pensamos e sentimos.

Nessa perspectiva é que buscaremos, nesta subseção, desenvolver aspectos da construção social da EA; seus principais conceitos e a questão da emancipação; discursos e práticas em tensão; ambientalização universitária; panorama da pesquisa em EA crítica e emancipatória.

2.2.1 Aspectos da construção social da EA

Em termos mundiais, a primeira vez em que se adotou o termo Educação Ambiental (EA) foi num evento no Reino Unido, em 1965. Portanto, a EA é um campo relativamente novo

de práticas e produção de conhecimentos. Tem na sua história um processo dinâmico e plural. Novas adjetivações e nomenclaturas têm despontado, caracterizando suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas e disputas conceituais e identitárias.

Problemáticas ambientais de todo tipo não são questões somente da atualidade, mas, para muitos autores, a EA surge em resposta a um contexto de crise civilizatória em que a intensidade da degradação socioambiental é invariavelmente grande e visível¹⁹, resultante do triunfo do modo de produção atual, com impactos em formatos distintos em nações e grupos sociais que vivem em condições desiguais (GRUN, 1996; LIMA, 1997; LAYRARGUES 2006), “implicando na necessidade de uma profunda reorientação nos modos socialmente construídos de conhecer e de se relacionar com a natureza” (CARVALHO, 1998, p.17).

Foi nas décadas de 60 e 70 do século XX que sinais evidentes de uma crise socioambiental global e seus impactos além-fronteiras se tornaram autoconscientes para um público maior²⁰. Com essas mudanças, o próprio movimento ambientalista vai ampliando seu foco e abordagem para as problemáticas sociais, compondo um perfil multissetorial. (LIMA, 1997). A crise do petróleo, desse período, e os crescentes investimentos na energia nuclear, ironicamente “plantavam as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo”, afirma Grun (1996, p.21).

Em escala mundial, surgiram os órgãos de gestão ambiental no âmbito dos governos e as organizações ambientalistas não governamentais. Assistiu-se ao surgimento das “*king Ongo*”, como Greenpeace, WWF (*World Wide Found for Nature*), TNC (*The Nature Conservancy*), Conservação Internacional e SOS Mata Atlântica, entre outras. Em seguida, viu-se a entrada das questões ambientais na mídia, nos partidos, nas empresas e nas instituições de ensino (FERRARO, 2014).

Em termos globais, essas décadas também foram marcadas pelos movimentos de contracultura.

¹⁹ Considera-se aqui aqueles impactos ambientais derivados da revolução industrial e das duas guerras mundiais, da guerra fria, dos testes com a bomba de hidrogênio, em 1945, e, nos meses seguintes, das explosões atômicas em Hiroshima e Nagasaki, e tudo o que deriva dessa expansão do progresso, numa sociedade moderna avançada (como a contaminação tóxica de rios e solos, o desflorestamento, o efeito estufa, a redução da camada de ozônio, o esgotamento de matérias-primas, a extinção progressiva de espécies) que destrói suas bases de sobrevivência com consequências incertas e complexas.

²⁰ Um exemplo desse aumento de visibilidade da crise socioambiental são os apontamentos sobre o efeito de pesticidas na agricultura e o desaparecimento de espécies na famosa publicação de Rachel Carson – *Silent spring*, em 1962, que atingiu o grande público.

As expressões do movimento *hippie*, o existencialismo, as reivindicações do feminismo, do movimento gay, os aportes da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as organizações estudantis de 1966 em Berkeley, 68 em Paris, Tokio e México, com ênfase pacifista, antiautoritária e de transformação social, entre muitos outros, influenciaram fortemente os processos sociais e educativos no mundo. (GAUDIANO, 2001, p.143, tradução da pesquisadora).

Mas a EA adquire seu destaque internacional em 1972, com a Declaração de Estocolmo, considerada por Gaudiano (2001) como ingênua e aparentemente neutra, fomentando medidas voluntárias, conforme o esperado para a manutenção da ordem hegemônica capitalista. Nesse momento, a América Latina vivia um “conjunto de processos complexos e contraditórios” (GAUDIANO, 2001, p.142, tradução da pesquisadora).

Na América Latina e Caribe, destaca-se a tensão da revolução cubana, seguida do triunfo eleitoral de Salvador Allende no Chile (1970), a revolução sandinista na Nicarágua (1979), assim como os movimentos de guerrilha em El Salvador, Guatemala, Colômbia, Argentina e Uruguai; sendo essa efervescência política reprimida por golpes de Estado no Brasil (1964); Bolívia (1964, 1971, 1979 e 1980); Guatemala (1967-73, 1978-85); Chile (1973-89); Argentina (1976-83); Uruguai (1973-84), com massacres estudantis, sobretudo no México (1968-71), além da característica violência institucional, instabilidade e descontinuidade dos processos políticos na região (GAUDIANO, 2001, p.143, tradução da pesquisadora).

A dominação hemisférica dos EUA nessas décadas, executada por organismos internacionais²¹, que representavam o projeto econômico, político, social (incluindo o educativo) para o progresso da região, perpetraram uma visão tecnológica, dogmática, com enfoque comportamentalista no campo da educação, representante da racionalidade instrumental. Mas não sem resistências. Entre elas, destacam-se (como grandes influenciadoras da identidade da EA Popular na América Latina) a Teologia da Libertação²² e a Pedagogia de Paulo Freire, em sua defesa por uma Pedagogia do diálogo, do oprimido, da autonomia, na formação da criticidade, em oposição a uma educação bancária e autoritária.

²¹ Organismos internacionais tais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID).

²² Linha da igreja católica comprometida com um projeto educativo de transformação social junto aos excluídos, tendo como um de seus representantes o então Frei Leonardo Boff, do Brasil, que já incorporava desde então a defesa do meio ambiente conectada ao trabalho social. Entre muitas publicações desse autor, podemos citar *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres* (1995); *Saber cuidar: ética do humano* (1999) e *Ecologia e libertação: um novo paradigma* (1995).

Destaca-se que, em Estocolmo, Ignacy Sachs e Maurice Strong tiveram forte influência na formação do conceito de ecodesenvolvimento, o qual implica a:

Importância da eco-região, da solidariedade diacrônica com as futuras gerações, em que a educação ocupa um lugar de fomento ao estabelecimento de estruturas participativas de planejamento e gestão, apesar de ainda manter uma visão de transcendência da educação e não definir a relação educador-educando (GAUDIANO, 2001, p. 148, tradução da pesquisadora).

Mas, na medida em que se tentavam consolidar o conceito e as práticas do ecodesenvolvimento na sociedade, a ordem econômica construía estratégias para minimizá-lo e dissolver seu potencial crítico e transformador. Lima (2003) observa que o discurso da sustentabilidade veio em boa hora (nos anos 70) para cumprir esse papel, como uma hábil operação político-normativa e diplomática, empenhada em sanar um conjunto de contradições expostas e não respondidas pelos modelos anteriores, simulando uma reconciliação entre preservação ambiental e desenvolvimento econômico, a pacificação de conflitos na relação entre os países do eixo norte-sul, separados por assimetrias sociais, que tensionavam historicamente as relações internacionais.

A partir de Estocolmo, foram criados o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e O Dia Mundial do Meio Ambiente, em 05 de junho. O PNUMA tinha como meta inicial colocar em curso um Programa Internacional de EA (PIEA), que, na crítica de Gaudiano (2001) e Grun (1996), foi um programa que difundiu um discurso estandarizado e prescritivo, centrado na conservação ambiental a partir de uma concepção de aprendizagem predominantemente comportamental. Gaudiano (2001) também destaca como resultados do PIEA o estudo das iniciativas existentes, das necessidades e prioridades das nações em EA e o seminário e a carta de Belgrado (1975), que reconhece a crescente deterioração ambiental, indicando a necessidade de uma nova ordem econômica.

O Seminário do PNUMA sobre Modelos de Utilização de Recursos Naturais, Meio Ambiente e Estratégias de Desenvolvimento, quando criticou abertamente o modelo de desenvolvimento dominante, em Cocoyoc, no México (1974); o documento da Fundação Bariloche / Argentina, que destacava que os principais obstáculos do desenvolvimento harmônico da humanidade eram sociopolíticos e não de natureza física (1974); o evento sub-regional de EA, no Peru (1976), que recuperou o sentido gramsciano de educação como prática política para transformar a realidade latino-americana, são marcas de resistências da

EA na América Latina nos anos 70. Nessa década, também se destaca o impacto conservador e controverso do relatório do Clube de Roma, sobre os limites do crescimento (1974), que propunha controle populacional dos países subdesenvolvidos para a diminuição da pressão social sobre o ambiente no planeta (GAUDIANO, 2001).

Também em 1976, tiveram início as reuniões preparatórias (na Colômbia) da conferência intergovernamental de EA de outro evento bastante destacado, o de Tbilisi (ocorrido em 1977), na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essa conferência intergovernamental é identificada como um encontro de referência, devido à participação de muitas representações de Estado. Entre as recomendações do evento, destacamos o reconhecimento da implementação de políticas públicas continuadas para a consolidação e universalização da EA. O documento base desse evento parece reconhecer questões específicas dos países em desenvolvimento, com uma definição mais ampliada de meio ambiente. Conceitos que hoje caracterizam os discursos oficiais sobre o desenvolvimento sustentável também se encontram no texto, tais como: respeitar as necessidades das gerações futuras, modelos alternativos de desenvolvimento, processo diversificado e perspectivas a longo prazo. Decorrente disso foi proposto, nesse período, que a EA não deve ser tratada como disciplina isolada²³, mas sim como integrada ao currículo escolar em seu conjunto, com abordagem interdisciplinar.

Gaudiano (2001) e Sauvé (2000) alertam que tanto os movimentos populares como o reconhecimento de marcas da participação das mulheres estavam ausentes desses eventos internacionais mais conhecidos que fundaram a Educação Ambiental. Nesse sentido, Loureiro (2005) destaca dois eventos pouco comentados em outros artigos da área, quais sejam: o Seminário Educação Ambiental para a América Latina, em 1979, na Costa Rica, e outro ocorrido na Argentina, em 1988, reforçando a importância de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher no desenvolvimento das culturas ecológicas.

²³ A concepção da EA como disciplina isolada é contestada de tempos em tempos nos fóruns coletivos de EA, pelos iniciantes na área, e, atualmente, está em análise no Congresso Nacional um projeto de lei (nº 221, de 2015) que propõe mudar a lei nacional de EA (n. 9.795/1999) e estabelecer a Educação Ambiental como disciplina específica no Ensino Fundamental e Médio.

Na década de 80, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela diplomata norueguesa Gro Harlem Brundtland. Tal comissão publicou o relatório *Our common future*, cunhando os termos “desenvolvimento sustentável” e “nova ordem mundial”.

O conceito de desenvolvimento sustentável, proposto nesse relatório, apresenta uma retórica conservacionista e corrobora a perspectiva desenvolvimentista do capital, porque aborda o ambiente como “repositório de recursos a serem utilizados para satisfação das necessidades humanas” (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012, p.579), ao mesmo tempo em que o conceito de necessidade é genérico e ignora as inúmeras diferenças culturais entre as nações; não distingue a diferença entre desejos e necessidades e não reconhece que necessidades são socialmente construídas.

No Brasil, alguns autores indicam que houve, nos anos 70 e 80, iniciativas direcionadas mais à conservação de recursos naturais, com enfoque comportamentalista de educação, com inserção do tema “ecologia” em disciplinas no sistema formal de ensino. Ao mesmo tempo, o ambientalismo surge com reivindicações de participação popular e cidadã na tomada de decisões e na autogestão, questionando as grandes corporações e o planejamento centralizado do Estado (LAYRARGUES, 2006; LOUREIRO, 2005).

Em 1988, no Brasil, houve a promulgação da Constituição Federal, que, em seu artigo 225 (parágrafo 1, inciso VI), dá a competência ao poder público de “promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”; a realização do Congresso Brasileiro de EA, no Rio Grande do Sul, e, no mesmo ano, do I Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente, no Rio de Janeiro.

Na década de 90, a questão ambiental tomou grande repercussão em nossa região, com a realização da II Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco-92 ou Cúpula da Terra (evento que reuniu todos os países do mundo!), realizada no Rio de Janeiro. Ela teve como importantes resultados, em termos estratégicos, a formulação de diversos documentos oficiais entre as nações participantes: Agenda 21; Convenção da Biodiversidade; Convenção da Desertificação; Convenção das Mudanças Climáticas, Declaração de Princípios sobre Florestas; Declaração do Rio sobre Ambiente e

Desenvolvimento e Carta da Terra²⁴. Foi a partir dele que se popularizou o slogan “pense globalmente e aja localmente” (Rio+20, 2012).

Segundo Grun (1996), após a Eco 92 ocorre uma mudança grande no ambientalismo brasileiro, já que esse grande evento popularizou a temática ambiental, ajudando a minimizar preconceitos e desconfianças (tanto dos movimentos sociais como da população em geral) sobre os ambientalistas, que eram tidos por muitos como militantes de uma causa “de luxo”, que não deveria ser primordial num país com tanta pobreza. Preconceito esse que também foi se modificando com o retorno de militantes de esquerda exilados, com ideias revisitadas em outros países.

Paralelamente à conferência oficial da Eco 92, ocorreram diversos foruns²⁵ e jornadas, organizados pela sociedade civil, dentre eles a I Jornada Internacional de Educação Ambiental (OLIVEIRA, L. 2012). Como resultado desta, foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global²⁶, que aborda objetivos e princípios da EA, bem como compromissos coletivos para todo o planeta. Esse documento expressa uma marca de resistência dos movimentos participantes da Rio 92 (estudantes, professores universitários, educadores populares, ambientalistas, feministas e outros participantes de movimentos sociais) ao conceito de “desenvolvimento sustentável” (usado nos documentos governamentais) para “sociedades sustentáveis” (que pressupõe uma crítica e oposição ao modelo de desenvolvimento capitalista e ao conceito que já estava sendo esboçado pelas vias oficiais de “educação para o desenvolvimento sustentável”).

Destacam-se como projeções sociais da EA no Brasil, na década de 90, entre inúmeras iniciativas sociais e governamentais: a criação dos Núcleos de Educação Ambiental no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), desde 1992; a constituição de centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC), desde 1993; a construção do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), em 1994; a Conferência Nacional de Educação Ambiental, em 1997; a inclusão do meio ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC, em 1998; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99); a formação de diversas redes sociais,

²⁴ Não se chegou a um consenso em relação à Carta da Terra, e que foi reconstruída até o ano 2000 pela sociedade civil.

²⁵ Como o Forum Global (que inclusive, deu origem ao Forum Social Mundial)

²⁶ http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf

como a Rede Brasileira de Educação Ambiental, em 1992 e outras estaduais. Ainda nessa década, foram realizados os primeiros fóruns estaduais e nacionais de EA (LOUREIRO, 2005; CARVALHO, 2001). No novo milênio, destaca-se a promoção das políticas públicas deflagradas pelos Ministérios do Meio Ambiente e de Educação, em 2005, com o fomento à constituição de programas nas escolas e a formação de educadores ambientais populares adultos e juvenis em todo o Brasil (FERRARO JUNIOR, 2005; PROFEA, 2005).²⁷

2.2.2 *Palimpsesto da EA: discursos e práticas em tensão*

Na Rio +5 (1997) foi aprovada a construção do capítulo 36 do documento, incumbindo à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a escrita sobre o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e aí não se menciona a EA.

Para responder às recomendações do Capítulo 36 da Agenda 21, resultante da Cúpula da Terra, em 1992, a UNESCO substituiu seu Programa Internacional de Educação Ambiental por um Programa de Educação para um futuro viável. (UNESCO 1997), cujo objetivo é o de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Este último supõe que o desenvolvimento econômico, considerado como a base do desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos. Se trata de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e que assegure as necessidades do amanhã. A educação ambiental é colocada como uma ferramenta entre outras ao serviço do desenvolvimento sustentável. Segundo os partidários desta corrente, a educação ambiental estaria limitada a um enfoque naturalista e não integraria as preocupações sociais e em particular as considerações econômicas, no tratamento das problemáticas ambientais. A educação para o desenvolvimento sustentável permitiria cobrir esta carência. (SAUVÉ, 2005, p.19).

Justificava-se que a EA era uma educação descolada dos projetos comunitários e não formais. Certamente uma EA centrada no conservacionismo dificulta a articulação de aspectos sociais e econômicos. Mas “o reconhecimento desta limitação dentro do campo da EA foi sempre manifestado de forma crítica por diversos educadores, que tensionavam suas limitações”, ressalta Gaudiano (2001). Diferente de países desenvolvidos, a EA na América Latina e em países em desenvolvimento articulou muito mais a questão ambiental com a educação de adultos, os movimentos sociais, a educação popular, os setores laicos e religiosos

²⁷ Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, essa política pública nacional trouxe influências diretas ao projeto da USP ora investigado, sendo seus aspectos epistemológicos e metodológicos replicados no plano político pedagógico do referido projeto universitário.

da sociedade. Essas experiências latino-americanas revelam a superficialidade do discurso dominante do PNUMA / PIEA, de que a EA é centrada na conservação ambiental.

Por isso, para Gaudiano (2002, p.152), trocar o conceito de EA por outro implica em:

Renunciar a um ativo político com um custo demasiado alto, porque significa desconhecer o esforço dos sujeitos específicos que têm construído formas discursivas características da região, embora existam outras de caráter predominantemente conservacionista e apolítico.

Em 1997, a Unesco e o governo da Grécia divulgaram seu documento Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação integrada, que seria base para o evento de Tessalônica, de comemoração a 20 anos de Tbilisi. Esse documento lançou o termo “Educação para o ambiente e a sustentabilidade”, tentando conciliar quaisquer antagonismos.

Como desafios da Educação Ambiental na América Latina e Caribe, Gaudiano (2001) pondera que ainda persistem em muitos educadores a ênfase conservacionista (sem fazer correlações histórico-político-econômicas) e a carência de sistematização sobre o que se faz; além da desvalorização da EA perante a gestão ambiental na formulação de políticas públicas e da crescente substituição da EA pelo conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável dentro das instituições.

O autor (GAUDIANO, 2001) destaca das últimas décadas o III Congresso Ibero-Americano de EA, em 2000, resultando na criação da Rede Ibero-Americana de Educação Ambiental e na publicação da declaração de Caracas; a criação dos Ministérios de Desenvolvimento Social e de Meio Ambiente e de comissões nacionais de Meio Ambiente; a proposição de leis sobre EA; a criação e o fortalecimento de redes universitárias e outras em EA; o oferecimento de cursos de especialização em EA; projetos em parceria multinacionais; o programa latino-americano de formação de educadores populares ambientais, em que participam 11 países, impulsionado pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina e outros projetos com fomento/apoios internacionais.

Outra marca da América Latina é que, diferente de outros continentes, os biólogos daqui deram impulso inicial à EA em projetos de conservação e isto interferiu na expressão desse campo nessa região, com conteúdos e olhares dessa área. Mesmo assim, os discursos são diferentes daqueles de programas conservacionistas em países industrializados, apresentando elementos de ruptura, com propostas construídas às margens. Muitos grupos

e programas expressam “um profundo sentido social, econômico, político e cultural da EA, desde o local” (GAUDIANO, 2001, p.155).

O debate que se iniciara em 1992, no contexto da Rio-92, se aprofundou após a Conferência de Johannesburgo, em 2002, quando a Unesco propôs o estabelecimento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014. Resumidamente, destacam-se algumas críticas à proposta: as contradições do conceito de desenvolvimento sustentável; a imposição de uma proposta sem diálogo; o contrassenso de uma educação que define o fim – “para a sustentabilidade”, enquanto deveria promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos; a desconsideração da história e identidade da EA em suas variadas perspectivas, que incluem lutas democráticas e ideais de emancipação humana; as diferenças dos contextos socioeducativos entre os países dos hemisférios norte e sul e características da motivação por interesses desenvolvimentistas neoliberais (LIMA; LAYRARGUES, 2011).

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, foi realizada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro. Foi um evento que contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Diversas críticas foram apontadas, entre elas sua organização, que focou em uma perspectiva prioritariamente economicista, descompensando o tripé temático, que inclui também as dimensões social e ambiental, e o fato de os representantes oficiais das nações participantes pouco caminharem com seus compromissos de 20 anos atrás. Também ocorreu um encontro paralelo, organizado pela sociedade civil e movimentos sociais de vários países, com múltiplas atividades participativas. Suas ações foram pautadas em reflexões sobre “as causas estruturais das crises e das falsas soluções”; sobre o poder de influência das grandes corporações e da iniciativa privada; sobre as negociações ocorridas no evento; sobre as consequências sofridas pelos povos pobres pelos impactos socioambientais da atualidade, afirmando inclusive que a pauta da “economia verde” é insatisfatória para lidar com a crise ambiental (RIO+20, 2012).

No documento final da Rio+20, após intensas negociações, podemos destacar alguns aspectos do item da “educação” que indicam uma tendência a ser desenvolvida nos próximos anos (item 231):

Encorajamos os Estados-Membros para promover a consciência do desenvolvimento sustentável entre os jovens, nomeadamente através da promoção de programas de educação não-formal em acordo com as metas da Década das Nações Unidas da Educação para Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (RIO+20, 2012, p. 44).

Em relação às universidades, o documento as encoraja a adotar “boas práticas de gestão de sustentabilidade em seus câmpus e em suas comunidades, com a participação ativa de alunos, professores e parceiros locais” e também especifica a importância do ensino do desenvolvimento sustentável (DS) “como um componente integrado entre as disciplinas” (RIO+20, 2012, p. 44). Aponta a necessidade de fomentar as instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as de países em desenvolvimento, para inserirem a inovação e a sustentabilidade nos programas de educação e pesquisa, “incluindo empreendedorismo e habilidades de negócios” voltados aos objetivos do DS (RIO+20, 2012, p. 45, item 235).

Em tempos de manifesto do Congresso Mundial de Educação Ambiental²⁸ pela defesa de uma política de educação para o desenvolvimento sustentável, Gaudiano (2016) discute sobre uma relação de palimpsesto²⁹ entre a EA e a educação para o DS, que segue conquistando hegemonia no planeta. O autor tensiona mais uma vez a proposta da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que possui uma perspectiva estratégica de desenvolvimento capitalista, para esclarecer a complexidade da luta pela emancipação e a confiança da capacidade humana de criar horizontes. Para ele, o ponto culminante da Década da Unesco de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS, 2005-2014) foi a criação de um programa "sucessor" do Programa das Nações Unidas para o Ambiente (Unep), programa de ação global, sob uma avaliação suspeita, lançado com 360 compromissos na Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável.³⁰

Constata-se, neste processo, que EA e a EDS são dois projetos político-pedagógicos distintos, com visões específicas de compreensão do humano no ambiente, de educação, em uma disputa pela hegemonia no campo da educação em relação ao meio ambiente. E, atualmente, Gaudiano (2016) questiona a consistência e aderência da EDS na América Latina,

²⁸ Em fase de organização, World Environmental Education Congress (WEEC). Disponível em: <www.environmental-education.org>. Acesso em: 01 ago. 2016.

²⁹ Palimpsesto: termo usado por Gaudiano (2016), que remete a papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro.

³⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi realizada em Nagoya, Japão, no final de 2014.

já que não há, até o momento, políticas públicas e articulações sociais identificadas com esse discurso. O que a maioria dos governos tem feito para agradar as agências da ONU é apresentar mudanças cosméticas em seu discurso institucional. Ironicamente, a EA se fortalece e afirma sua identidade na resistência à EDS, afirma o autor (GAUDIANO, 2016). São formas produtivas de resistência que afirmam sua identidade. Podemos reconhecer que um domínio da ESD existe no âmbito da política, mas sem hegemonia e, portanto, essa dominância enfrenta forte resistência de vários tipos.

Houve ainda muitos outros eventos relacionados à EA e à sustentabilidade, posteriores à ECO 92, até a Rio+20: os encontros regionais, estaduais, nacionais e mundiais de Educação Ambiental, que representam a universalização e o crescimento da EA como campo de conhecimentos e práticas (LOUREIRO, 2005).

2.2.3 *Por uma crítica ao Desenvolvimento Sustentável (DS)*

Analisado sob os pressupostos da Teoria Crítica, o discurso do desenvolvimento sustentável apresenta-se como contraditório em si mesmo. O conceito surge em razão do processo de degradação econômica, de fragilidade política e de destruição da natureza como tentativa de amenizar o gérmen do sistema de produção capitalista: exploração, destruição e alienação. O conceito apresenta-se de forma dissociada da sua construção histórica, das contradições inerentes ao próprio processo histórico que o originou, tornando-se uma ideia automática, instrumentalizada, uma coisa a ser disseminada sem questionamentos ou reflexões profundas. Baseada na teoria tradicional, a proposta de desenvolvimento sustentável apresenta-se também como concepção aparente, que mascara as contradições da relação dialética destruição/sustentabilidade. Ou seja, a sustentabilidade torna-se cada vez mais importante à medida que a destruição econômica e da natureza se intensificam. É por esse movimento dialético que não teve sentido a concepção de sustentabilidade em contextos históricos em que a destruição econômica e da natureza não se faziam presentes.

A racionalidade predominante sobre o desenvolvimento sustentável ampara-se em um pragmatismo utilitarista, em que a sustentabilidade é apresentada como um discurso necessário e útil na medida em que legitima as práticas das empresas e de parte dos intelectuais que servem aos interesses das elites econômicas vinculadas ao sistema de capital. “A sustentabilidade é um termo contraditório por se apresentar como uma verdade salvadora,

como um mito salvador ante o apocalipse eminente (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012, p. 582).

Zuin e Zuin (2012) afirmam que a indústria cultural hodierna propaga, em seus produtos, a ideia de uma sociedade de desenvolvimento sustentável e nega, ao mesmo tempo, suas premissas aparentemente emancipatórias, justamente porque pratica uma reconciliação forçada entre a cultura e as naturezas interna e externa.

Perante a mercantilização das esferas do mundo da vida, também o conceito de natureza, bem como a preocupação com práticas que promovam a chamada sustentabilidade, tornam-se slogans com o poder de circular em propagandas desde bancos até cosméticos (ZUIN; ZUIN, 2012, p.107).

Zuin e Zuin (idem) asseveram que o acirramento da degradação ambiental e das diferentes formas de vida ocorreu com maior intensidade a partir da revolução técnico-científica, se comparada ao capitalismo manufatureiro da revolução industrial, intensificando o risco de esgotamento de recursos e de uma possível irreversibilidade de nossa autodestruição. E “é justamente na chamada revolução técnico-científica que a ciência se transforma na, digamos, menina dos olhos do capital” (p.114).

Segundo Carvalho (2000), a tecnociência selou a dominação do ser humano sobre a natureza. Na perspectiva do progresso moderno, a condição humana conta pouco “diante da hegemonia da regulação das instituições, do narcisismo da política e da arrogância da ciência” (p.27). Mesmo reconhecendo as importantes descobertas científicas, é preciso entender as ambivalências e reconhecer, da mesma forma, “os efeitos que tecnologias civis e militares vêm provocando no crescimento das desigualdades” (p.28). A biopirataria de culturas, plantas, animais e dos homens e mulheres atuais representa a segunda chegada de Colombo, submetendo as alteridades de agora a uma colonização interior, pelo patenteamento de células e genes realizado pelos próprios homens de ciência. O autor propõe que, diante desse deslocamento estratégico da colonização, o resgate dos princípios da responsabilidade e da ética da vida³¹ seja prioridade (CARVALHO, 2000).

O homem tornou-se tão perigoso, em suas desmesuras de Prometeu moderno, que carrega uma responsabilidade sobre o que faz não só para sua própria espécie, mas para toda

³¹ Os princípios da responsabilidade e da ética da vida foram discutidos enfaticamente por Hans Jonas, conhecido principalmente devido à sua influente obra *O Princípio da Responsabilidade* (publicada em alemão em 1979, e em inglês em 1984). Seu trabalho concentra-se nos problemas ético-sociais criados pela tecnologia.

a biosfera. Tal “relação agressiva do homem com a natureza aniquila a própria relação e, com isso, [aniquila] o próprio ser humano que dela necessita como condição de existência” (CARVALHO, 2000, p. 20). O reconhecimento dessa interdependência da vida humana com as demais formas de vida e com todo o ambiente planetário e o respeito a ela são uma exigência da revisão da relação ser humano-natureza (CARVALHO, 2000).

Essas reflexões críticas sobre tecnociência nos dão bases para refletirmos sobre a ambientalização no tradicional lócus de produção científica – as universidades. Os acúmulos nesse campo contribuem para nos acercarmos/desvelarmos cada vez mais o objeto de estudo desta tese.

2.2.4 EA e a ambientalização universitária

A EA no Ensino Superior brasileiro é mais antiga do que sua institucionalização, quando a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) promoveu uma série de seminários denominados Universidade e Meio Ambiente, em âmbito federal, de 1986 a 1990. No primeiro evento, foi apresentado o resultado de um levantamento sobre a temática ambiental de 21 universidades públicas, identificando que o tema era tratado majoritariamente pela área da Biologia. Tais seminários apontaram, em seu conjunto, para a importância de as universidades brasileiras atuarem na solução de problemáticas ambientais de forma interdisciplinar; da instauração de reflexão ético-política do seu papel na sociedade e frente à política ambiental brasileira; do esclarecimento de pressupostos teórico-metodológicos e sua correlação com práticas para a resolução das questões ambientais. No último evento da série, identifica-se o reconhecimento político da Educação Ambiental.

No estado de São Paulo, também no final da década de 80, foram realizados três simpósios sobre meio ambiente e educação universitária, pela Coordenadoria de Educação Ambiental da Secretaria Estadual do Meio Ambiente, com enfoque na formação de profissionais (BACCI; SILVA; SORRENTINO, 2015). Tais autores também destacam importantes documentos internacionais elaborados na década de 90 que abordam a relação das universidades com a Educação Ambiental, quais sejam: a diretriz 19 do Plano de Ação, do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), e o Capítulo 36 da Agenda 21 (2012).

No entanto, um novo campo parece emergir nas universidades, que até poderíamos interpretar como um dos resultados e influências da EA nesses locais, com a proposta de

“ambientalização universitária”. Mas não é muito clara a origem do termo, seus responsáveis e ações nesse sentido, embora se perceba o envolvimento de muitos pesquisadores e militantes da EA na articulação desta em IES.

Diversos autores reconhecem a Rede Aces - Ambientalização Curricular do Ensino Superior como a deflagradora do termo “ambientalização universitária” no Brasil. Constituída por 11 universidades, seis europeias e cinco latino-americanas, entre as quais três IES públicas brasileiras, é fruto de um projeto internacional, interinstitucional no período de 2000 a 2004, fomentado pelo Programa Alfa, da União Europeia (CARVALHO; SILVA, 2014), desde 2001. As autoras afirmam que a Rede Aces desenvolveu ampla e sistemática pesquisa sobre essa temática, que se relaciona à construção da sustentabilidade nas universidades. Identificam certa lacuna em termos de marcos conceituais comuns e indicadores sobre esse novo conceito, que ainda está em construção (CARVALHO; SILVA, 2014). Há um reconhecimento pelos participantes de que esse novo termo ressignificou as iniciativas que já vinham acontecendo nesse sentido nas universidades brasileiras e aglutinou interessados pelo tema (OLIVEIRA; FREITAS, 2006).

Entre os 10 indicadores de ambientalização curricular que serviram de guia para os estudos realizados nas universidades membros, incluem-se: se as disciplinas demonstram em suas ementas compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza, se as disciplinas exploram o pensamento complexo pela via de diversos temas; se há flexibilidade e permeabilidade na ordem disciplinar; se o curso apresenta interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, com participação de profissionais de áreas diferentes; se promove contextualização local/global/local; se fomenta a participação em suas atividades e proporciona espaços de reflexão, democráticos; se considera a complementaridade dos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas por meio de diversos tipos de avaliação; se articula teoria e prática com atividades externas, na comunidade, entre outros (CARVALHO, 2014).

Entre as iniciativas brasileiras que envolvem a EA em universidades, destaca-se a criação da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (Rupea) em 2001. De certo modo, essa rede esteve sintonizada com os acúmulos do Projeto Aces, por ter uma participante nos dois fóruns. O grupo explicita em sua carta de princípios uma perspectiva convergente para a EA crítica, comprometida com a construção de sociedades sustentáveis. Inicialmente, a rede formou-se na parceria entre três IES e, com o

tempo, outras universidades públicas e privadas agregaram-se ao grupo inicial. (FERRARO, 2014).

Essa rede coordenou um Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior (OLIVEIRA; FARIAS; PAVESI; CINQUETTI, 2007), em que participaram 14 instituições públicas e oito privadas, de 11 estados brasileiros³². Os dados levantados apontam recomendações em diversos níveis e dimensões da EA. Das respostas dos informantes quanto às prioridades de uma política pública para a Educação Superior, foram demandadas: a institucionalização da EA na Educação Superior, em todas as suas esferas, com a criação estratégica de núcleos de aplicação; promoção de colaboração intra e interinstitucional; fomento à capacitação de gestores; formação de educadores ambientais e especialistas. Sobre as principais dificuldades enfrentadas na implementação de programas de EA na Educação Superior, identifica-se a predominância de projetos, com períodos determinados, ao invés de programas continuados e políticas institucionais. São citados ainda os mesmos elementos que, se cumpridos, são facilitadores no processo, quais sejam, infraestrutura, orçamento específico, política articuladora na instituição. (CARVALHO; FARIAS, 2011).

Outras dificuldades envolvem o não reconhecimento e institucionalização da EA; resistências de diversas naturezas (preconceito por sua ligação à extensão universitária; por não possuir arcabouço teórico e metodológico consolidado; por não se enquadrar na estrutura científica tradicional; por algumas iniciativas sofrerem da falta de fundamentação teórica e metodológica); a departamentalização da universidade; a hiperespecialização e a resistência em formar equipes interdisciplinares, de diálogo e de implementação de atividades cooperativas, causada pela burocratização e hierarquização. A esses entraves, somam-se outras barreiras ao desenvolvimento da EA nas IES, como o “ambiente competitivo”, avaliações mal orientadas, “falta de transparência na tomada de decisões”, e outras de natureza mais subjetiva, como a “falta de interesse e motivação” de alunos e docentes. As respostas exibem também que ainda se desconhece e descumpra a legislação sobre EA na comunidade acadêmica. (OLIVEIRA; FARIAS; PAVESI; CINQUETTI, 2007, p.22).

³² Os respondentes pertencem a grupos de EA que desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, extensão e gestão ambiental. Foram relatados oito programas e 118 projetos, com objetivos mais circunscritos.

Na USP, desde esse mapeamento, ocorreu a criação de Superintendência de Gestão Ambiental, em 2012, congregando o Programa Permanente USP Recicla (que comemora seus 23 anos em 2017), com objetivo de articular iniciativas e promover a gestão compartilhada de resíduos sólidos na instituição. Também está em curso, desde 2013, um processo relativo à política ambiental, com a participação de cerca de 150 especialistas de seus múltiplos câmpus³³, subdivididos em grupos de trabalho (GT) na elaboração de políticas temáticas – água, energia, resíduos sólidos, uso e ocupação do solo, edificações, administração, mobilidade, Educação Ambiental, emissões de gases poluentes, fauna, áreas verdes e reservas ecológicas. A maior parte dos GTs demandou a transversalidade da política da EA nos demais temas.

Carvalho e Silva (2014) destacam da experiência espanhola da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (CRUE), a criação de indicadores de sustentabilidade em universidades a partir da organização institucional; docência e gestão ambiental. Esse estudo está agora em uma segunda fase, com adaptações dos indicadores para a América Latina e Caribe por algumas redes fomentadas pelo PNUMA³⁴. Tais redes realizaram, em 2013, 10 foros nacionais sobre universidades e sustentabilidade em 10 países de nossa região. Participante dessas redes, a USP realizou três seminários, desde 2010, para discutir o tema³⁵. Essa iniciativa também envolveu a elaboração e implementação de uma plataforma virtual, de “informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade na universidade”³⁶.

Carvalho e Silva (2014), embora reconheçam tais iniciativas como avanços na gestão das universidades envolvidas, apontam que ainda apresentam restrições de uma perspectiva

³³ Grafia sugerida pela pesquisadora da língua portuguesa, Prof.^a Dr.^a Maria Helena de Moura Neves. Cf. <http://www.unesp.br/aci/sobre_campus_campi.php>. Acesso em: 20 jan. 2017.

³⁴ Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (Ariusa), Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad (Gupes) e Rede de Formación Ambiental para America Latina y el Caribe. A ARIUSA criou a Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades de ARIUSA (Red RISU).

³⁵ Coordenados pelo câmpus de São Carlos, em parceria com a Universidade Autónoma de Madrid, no período: em 2010, o I Seminário Sustentabilidade em Universidades, e, em 2011, o II Seminário Universidade e Sustentabilidade USP – São Carlos: qual a nossa sustentabilidade? e o III Seminário Internacional Sustentabilidade na Universidade.

³⁶ Na plataforma virtual, está disponível um teste de sustentabilidade adaptado a cada uma das universidades participantes. Disponível em: <<http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/Projeto/Apresentacao>>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

pragmática, dedicando pouco espaço para um aprofundamento teórico sobre a noção de ambientalização curricular e outros conceitos, bem como para tratar de suas controvérsias.

Sorrentino e Biasoli (2014) reconhecem o tema da EA ainda como marginal nas IES e comparam as importantes iniciativas existentes a “vaga-lumes que acendem e apagam com vida curta” (idem, p.39). As instituições são como “uma Torre de Babel em que não há diálogo” (idem, p.40), sendo necessário forjar “o autoesclarecimento e a autoanálise propiciadora de um maior conhecimento sobre quem somos e o que queremos” (idem, p.41). No bojo desses desafios, “deve-se preparar profissionais que saibam elaborar e executar políticas públicas, criando uma ‘massa crítica’” (idem, p.44), com “um irresistível compromisso com o bem comum, com a democracia e com o povo” (idem, p.45). Sob dois eixos estruturantes – o do diálogo participativo e o do aprender fazendo, indicam os métodos de comunidades interpretativas e de aprendizagem; pesquisa-intervenção participante e cardápio de conteúdos como sintonizados a uma perspectiva dialógica de fortalecimento da EA nas IES, que requer a institucionalização de estruturas e instrumentos, mas também o envolvimento das pessoas em seus aspectos relacionais, subjetivos e imateriais. E também é fundamental garantir a dialética entre o instituído e o instituinte.

Em relação à ambientalização curricular, Vânia Zuin (2010) analisou como a dimensão ambiental se insere na formação inicial de professores. A partir de um estudo de caso³⁷, a autora destaca que a questão ambiental ainda parece se mostrar reduzida, fragmentada e nebulosa nas instituições e seu enfrentamento exige a entrada de outros discursos, plurais, provenientes de outros saberes vistos com objeção pelo campo científico da Química,

[...] gelatinosos, uma vez que seus contornos e abrangências não parecem ser bem delineados; porque não se fundamentam em alicerces considerados sólidos, envolvendo previsibilidade, linearidade, mensurabilidade, controle das variáveis e neutralidade diante de fenômenos e fatos naturais investigados (ZUIN, 2010, p.220).

Para a autora, a ambientalização universitária deve enfrentar o desafio do “recalque, recuperar o caráter histórico de toda e qualquer produção social e não se limitar à lógica da racionalidade instrumental, o que significa uma reinvenção da visão de mundo por meio da hibridação de saberes”. Destaca a relevância das iniciativas existentes, mesmo que em âmbito

³⁷ O estudo analisou um curso de licenciatura em Química de uma instituição de Ensino Superior pública brasileira.

individual, que podem dar base a um processo mais intensificado de participação da comunidade universitária, “contribuindo para a materialização de novos trajetos, travessias socioambientais sustentáveis” (idem, p. 235).

Bacci, Silva e Sorrentino (2015) observam, a partir de estudo sobre 238 ementas de disciplinas de Educação Ambiental em cursos de graduação da Universidade de São Paulo, que estas são ministradas por professores que já apresentam um histórico de pesquisas, ações políticas e pedagógicas nesse campo, sendo muitos deles defensores da ambientalização do currículo de seus cursos. Alertam os autores que “há um privilégio concedido aos aspectos técnicos e operacionais numa abordagem predominantemente químico-biológico-técnica nas disciplinas que abordam o meio ambiente” (idem, p.13), além de se caracterizarem por iniciativas pontuais, “pautadas na disciplinaridade” (ibidem).

Jesper Sjötröm, Ingo Eilks e Vânia Zuin (2016) discutem importantes aspectos da educação e do processo de ambientalização com base nos conceitos de sociedade de risco, *Bildung* e ecorreflexão. Os autores apontam o desafio de uma educação com abordagem não reducionista, mas sim com o compromisso de uma práxis que prepare os estudantes e forme profissionais com capacidade de reflexão crítica, de compreensão e de tomada de decisões sobre a complexidade da vida, da sociedade e suas interações, sobre questões da sustentabilidade, com base em valores críticos e participativos. Resgatando o conceito tradicional alemão - *Bildung* -, afirmam que a educação não deve ser resumida em qualificação e socialização, mas também diz respeito à emancipação. Asseveram a importância de a ambientalização ser orientada para: a) a problematização da sociedade de risco moderna e a discussão sobre as responsabilidades individuais e coletivas na transformação social; b) a preparação para ações sociopolíticas e a teorização filosófica, a partir de meta-perspectivas, controvérsias sobre riscos em nossa sociedade, processos dialógicos e a consideração do pluralismo, e c) uma educação transformadora, com sujeitos emancipados que atuam com base em um entendimento complexo de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Afirmam que é preciso incluir no debate que a educação e a ciência são guiadas por escolhas políticas e econômicas, não são neutras, têm valores e visões subjacentes e carregam o potencial de serem objeto de ideologia. Portanto, a ambientalização implica em construir uma nova visão de mundo e cosmologia, ecorreflexiva, para se repensar

aspectos da educação, do ensino e da sustentabilidade nos currículos, pois exige conhecimento histórico, reflexões filosóficas, éticas e morais (SJÖTRÖM; EILKS; ZUIN, 2016).

Disterheft e colaboradores (2015) discutem o desafio e a importância de avaliar processos participativos que busquem a sustentabilidade em contexto universitário. Apesar de abordarem o assunto a partir de teorias de aprendizagem, indicadores e princípios da Educação Superior para o Desenvolvimento Sustentável (HESD, da sigla em inglês), refletem sobre a importância de evitar formas reducionistas de avaliação de processos participativos com princípios de sustentabilidade.³⁸ Esses autores ponderam que, apesar de se observarem avanços no debate da sustentabilidade em universidades nos últimos 20 anos, na maioria dos casos, estas ainda não a incorporaram em seus sistemas. Também não se observa mudança de paradigma em sua cultura organizacional. Embora os processos participativos sejam vistos como importantes, ainda ficam restritos ao voluntariado e sua definição é vaga em sua relação com a sustentabilidade na Educação Superior. Segundo os autores, não se correlaciona a participação à tomada de decisões; a participação pública ou individual, à política. (DISTERHEFT et al., 2015).

As iniciativas em geral são pontuais, sem uma articulação institucional regulada e orientada por uma política, discutem Brandli et al. (2015), quando apresentam um panorama da ambientalização nas universidades brasileiras, a partir de um levantamento em websites. Esse grupo também atuou na organização das duas edições do Encontro Latino-Americano de Universidades Sustentáveis (Elaus), ambos realizados no Brasil, nos anos de 2009 e 2015, em cujas conferências e discursos oficiais se observam uma perspectiva tecnológica, princípios e conceitos da EDS e ausência da EA.

Compreendendo as universidades como principais instituições responsáveis por desenvolver e difundir conhecimento e tecnologia, Pedro Goergen (2014) lembra do seu desejado sentido social, ou seja, de buscar construir uma sociedade mais democrática, justa e de bem-estar. Segundo o autor, as universidades são contaminadas por uma tendência pragmático-econômica, totalitária, com o pensamento e práticas instrumentais, como universidades aparelhadas. A universidade aparelhada reflete a racionalidade científico-tecnológica, que se tornou o eixo condutor da sociedade contemporânea. E alimenta a

³⁸ O estudo é parte de um doutorado de Disterheft em curso.

crescente confiança na eficácia dos controles tecnológicos como instrumentos de dominação para toda a sociedade, como uma verdade de certo modo doutrinária. Com o enquadramento da universidade na lógica do mercado, sua independência do pensamento e o poder de resistência crítica tornam-se encolhidos e padronizados, “com exceção de algumas vozes dissonantes” (GOERGEN, 2014, p.570). A universidade é “purgada da experiência negativa” e se acomoda diante da supressão da contradição, da memória e da história. E “anula o potencial perturbador da razão” (ibidem). Sua subserviência a essa lógica reproduz um conformismo produtivista que reforça ciclicamente a imposição, por um aparato sistêmico, de uma única alternativa de futuro.

Tal atmosfera competitiva e instrumental também se expressa nos rankings de sustentabilidade entre universidades, na busca por premiações ou selos verdes, nas campanhas de marketing ecológico, dispersando o foco das instituições voltada a uma sustentabilidade cooperativa e coletiva, o que se tem é uma aparente sustentabilidade, transformada num slogan. Diante dessa realidade, Goergen (2014) defende que a universidade deve recusar “a primazia instrumental”; reagir e “romper o círculo pétreo” de uma falsa harmonia entre progresso e barbárie e buscar uma formação que desenvolva o pensamento autônomo e uma consciência crítico-transgressora, para enfrentar a manipulação e pensar a construção do futuro. O pensamento crítico opera com conceitos, transcende o operacional, rompe os limites da experiência imediata, “ultrapassa a aparência, trazendo à luz os dados obscuros do real” (idem, p.570) e se pauta pela relevância para o ser humano e a sociedade.

Tais aspectos influenciam a construção da ambientalização universitária e nos ajudam a entender inúmeras resistências institucionais. Portanto, cabe discutir sobre essa relação entre ciência, tecnologia, sociedade e conhecimento na busca pela sustentabilidade. A ambientalização e processos formadores voltados aos agentes das IES não podem prescindir de uma reflexão crítica abrangente sobre a instrumentalização do conhecimento e da ciência.

A seguir será apresentado como a vertente crítica da EA se posiciona teórico-metodologicamente (principalmente nas publicações no Brasil e na América), vem discutindo a questão da transformação social, da educação em relação ao meio ambiente e em especial como a EA crítica entende e aprofunda a temática da emancipação.

2.2.5 A EA Crítica, seus principais conceitos e a questão da emancipação

Entre as publicações de perspectiva crítica em EA, tem-se uma variedade de referenciais e princípios em análise. Mais enfaticamente a partir da década de 1990, foram publicados diversos artigos que trazem uma reflexão emergencialmente política, mas ainda com poucas menções à questão da emancipação na EA. E, quando esta é mencionada, não é debatida em sua complexidade. Mas, em geral, a emancipação é associada à EA crítica, popular e transformadora. Em alguns casos, entra como parte de um complemento ao termo EA, como EA emancipatória. Em função do objeto desta pesquisa, tentaremos compor, nesta seção, um rol de reflexões que parecem gravitar em torno dos princípios, conceitos e definição da emancipação, quando diversos autores discutem a práxis da EA.

Mauro Grun (1996, p.21) vem defender a importância do predicado *ambiental* à educação, justamente porque a natureza é um conceito negativo na teoria tradicional, um conceito ausente na educação e por isso demanda a associação deste predicado. “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna”. Esse autor destaca como um dos papéis da EA o de “tematizar valores que regem o agir humano na sua relação com a natureza” (p.22).

As práxis em EA estão tensionadas por pelo menos dois aspectos: “I) a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções, e II) os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam” (CARVALHO, 2001, p.45).

Brugger (1994) e Carvalho (2001) apontam diferenças marcantes entre duas vertentes opostas na EA, uma relacionada a educar pelo a) adestramento (treinamento focado na transmissão de informações fragmentadas) e mudanças de comportamento (com a indução de mudanças de hábitos “predatórios” para aqueles “preservacionistas”) e a outra de uma educação que enfatiza b) os aspectos éticos e políticos da questão ambiental, denominada por Carvalho (2001) como EA Popular³⁹.

As autoras entendem como problemas de uma EA comportamental o ajustamento das pessoas à sociedade e o silêncio desta (EA) sobre a produção social dos problemas ecológicos,

³⁹ EA Popular: termo que expressa as influências da educação popular na América Latina, da Pedagogia de Paulo Freire, das discussões de Carlos Rodrigues Brandão e outros pensadores articulados a movimentos sociais de democratização da educação e do conhecimento aos marginalizados na sociedade. Essa vertente é associada a uma perspectiva crítica de educação.

culpando os indivíduos, indiferenciadamente, pela responsabilidade sobre a degradação ambiental.

Procurando identificar aproximações e distanciamentos com o tema da emancipação, observa-se o adestramento dos comportamentos e a individualização das responsabilidades como a negação de uma educação emancipatória e, ao mesmo tempo, a consideração das questões sociais e políticas em conexão com os impactos ambientais, como algo na direção da emancipação.

Importante ressaltar que o debate político, per si, não garante um processo crítico, se este for banalizado como discurso genérico midiático, ingênuo e descolado da realidade. Ignorando o diagnóstico do passado e do presente, pode estar representando somente um falatório de senso comum. Na superficialidade e aceleração das comunicações via redes sociais, em que se recomendam com fervor os textos curtos (em frases) e o privilégio das imagens, o aprofundamento nos debates políticos socioambientais está sob risco.

Da mesma forma, devemos estar atentos à discussão sobre o comportamento humano na EA. As necessárias mudanças comportamentais individuais podem representar também exercícios vivos de conservação ambiental em nível pessoal, familiar e em pequenos grupos, desde que resultantes de um processo complexo de formação crítica e de esclarecimento, no bojo de uma socialização refletida de experiências. Carvalho (2006) diferencia (a partir de Hanna Arendt) uma mudança comportamental alienada de uma atitude, sendo esta uma ação política de um sujeito que se posiciona no mundo a partir da “adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas orientado segundo os ideais de vida / visão de mundo” (p. 177). Frisa a autora que os comportamentos são ações observáveis, efetivamente realizadas e podem estar de acordo ou não com as atitudes do sujeito, pois “entre a intenção e o gesto há um universo de sentidos contraditórios” (ibidem). Uma educação voltada a mudanças de comportamentos observáveis atua para padronizar condutas e tende a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada. Já o sujeito de ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. Nesse sentido, a EA emancipatória é constitutiva da esfera pública e política. (CARVALHO, 2006)

Diversos outros autores e autoras – Lima (1997, 2002, 2003); Sauvé (1997, 2005); Layrargues e Lima (2011), entre outros – compuseram categoriza es de vertentes em EA⁴⁰, expondo a diversidade de práxis e possibilidades de identifica o de discussões em emancipa o.

Sauvé (1997) desenvolve uma organiza o de diferentes concep es de ambiente, de educa o e de DS que podem estar subjacentes nos discursos e práticas em EA, mas que raramente são explicitadas. A autora organiza características e metodologias que, em geral, são associadas a determinadas visões de ambiente, como: natureza ou recurso ou um problema ou lugar para viver ou biosfera ou projeto comunitário (que associa dimensões político-sociais ao ambiente). Dentro das visões de educa o, apresenta as abordagens pedagógicas: pautadas em treinamentos ou educa o na natureza ou numa perspectiva socialmente crítica, associadas às principais características e paradigmas socioculturais (industrial, existencial e simbioenerg tico). Com rela o às concep es de DS, faz uma divisão, a partir de estudos sobre a América Latina, em: crescimento econômico com inova o tecnológica e mercado livre; desenvolvimento dependente da ordem mundial; desenvolvimento alternativo e desenvolvimento autônomo. A autora propõe, em rela o a todas essas categorias, o exercício da complementariedade das concep es para ampliar a análise e a atua o crítica do educador ambiental, valorizando a diversidade das realidades sociais. “O ideal seria que a compreensão dos processos educativos considerasse uma dessas visões complementares do ambiente, de uma forma cumulativa, através de uma cuidadosa orquestra de interven o, ou, preferencialmente, utilizando um enfoque pedagógico integrado” (SAUVÉ, 1997, p.8).

Nesse mesmo sentido, Sauvé (2005) apresenta uma cartografia de correntes de maior tradi o na EA, trazendo mais elementos do contexto cultural europeu e norte-americano, a partir de bancos de dados internacionais⁴¹. Agrupou as correntes segundo: a) a concep o dominante de meio ambiente, b) a inten o central de educa o ambiental, c) os enfoques que são privilegiados e d) exemplos de estratégias ou de modelos pedagógicas que ilustram

⁴⁰ No Brasil, talvez a primeira tentativa de classificar correntes internas tenha sido efetuada por Sorrentino, identificando a existência de quatro vertentes em EA: conservacionista, ao ar livre, relacionadas   gestão ambiental e   economia ecológica (LIMA E LAYRARGUES, 2011), não aprofundadas aqui por desconhecimento da referida publica o.

⁴¹ Eric e Francis.

cada uma. As 15 correntes propostas são: i) naturalista; ii) conservacionista / recursista; iii) a resolutive ; iv) sistêmica ; v) científica; vi) humanista ; vii) moral / ética ; viii) holística; ix) bio-regionalista; x) etnográfica; xi) eco-educação; xii) da sustentabilidade; xiii) prática; xiv) feminista e xv) crítica. De todas, três delas (descritas a seguir) parecem estar correlacionadas a uma perspectiva crítica. (SAUVÉ, 2005).

Na corrente prática, a aprendizagem ocorre pela reflexão na ação; investigação-ação, cujo objetivo é o de operar uma mudança social (de ordem socioambiental ou educacional e no meio ambiente), numa dinâmica participativa, envolvendo todos os implicados na transformação da realidade. Dá ênfase na aprendizagem na ação, pela ação, e para melhorá-la. Nessa vertente, é necessário transformar inicialmente nossas maneiras tradicionais de ensinar e de aprender. Define-se práxis como a integração da reflexão e a ação, que se alimentam mutuamente. (SAUVÉ, 2005).

A corrente feminista se caracteriza pela crítica social e adota a análise e denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais, nas relações político-econômicas, especificamente das relações de poder dos homens sobre as mulheres. Também aborda a necessidade de integrar uma perspectiva e valores feministas nos modos de governança, de produção, de consumo, de organização social; considerando o laço estreito entre dominação da natureza e das mulheres, que são associadas à natureza. E defendem uma perspectiva do cuidado com o outro humano. Sauvé (2005) traz luz à questão de g nero, ainda pouco abordada em trabalhos críticos da EA. Como a explora o das mulheres   intrínseca   explora o da natureza, destaca-se a importância dessa abordagem para se pensar a emancipa o feminina e sua rela o com a EA.

Inspirada na teoria crítica por trazer um componente político que aponta para a transforma o de realidades, a corrente crítica   aquela que desenvolve uma crítica social. A educa o   entendida como reflexo da dimensão social, e busca promover processos emancipatórios na supera o de aliena es. Nesse sentido,   preciso analisar as dinâmicas sociais, os atores envolvidos, as posi es e inten es subjacentes às problemáticas ambientais.   no diálogo e no confronto dos diversos saberes (científicos formais, cotidianos, da experiência, tradicionais etc.) que se desenvolve um enfoque crítico sobre os diferentes discursos para esclarecer a aço. A aço necessita apoiar-se em um marco teórico e gerar elementos para o enriquecimento progressivo de uma teoria da aço socioambiental.   na

vertente crítica que a autora enuncia a emancipação. (SAUVÉ, 2005). Por fim, Sauvé (2005) ressalta que cada corrente se distingue por características particulares, mas que podem ser observadas zonas de convergência.

Mas, mesmo perante a relevância de tal categorização e da concordância de que as categorias não podem ser fixas diante da consideração da complexidade da realidade, cabem duas observações. Primeira, que o excesso de correntes leva, em parte, a um confuso entrecruzamento de características e ou à exclusão de algumas delas e de uma possível abordagem crítica e emancipatória, como a biorregionalista, entre outras. Segunda que, quando a autora faz a pergunta: “¿Cómo caracterizar cada una de ellas para identificar aquellas que más convienen a nuestro contexto de intervención y elegir aquellas que sabrán inspirar nuestra propia práctica?” (SAUVÉ, 2005, p. 21), nos permite interpretar que é possível o educador escolher a perspectiva e a abordagem que melhor lhe convém, em um dado momento e/ou espaço, oferecendo um risco interpretativo de que as correntes são roupagens independentes da visão de mundo, da atitude política do educador e das condições estruturais da sociedade. Embora o *manguebeat*⁴² seja um belo exemplo criativo de possibilidade de orquestração dos diferentes, nem sempre a junção de concepções é sinônimo de harmonia musical, pois implica em aproximação de posicionamentos políticos e de visões de mundo e sociedade muitas vezes incompatíveis.

Lima (1997) propõe tendências no pensamento ambiental (Quadro 2) primeiro a partir do binômio homem-natureza (com categorias centrais do antropocentrismo e do biocentrismo); posições mais individualistas ou coletivistas e, num segundo momento, (LIMA, 2003), discute a relação da visão de sustentabilidade com a educação em dois polos e uma visão variante.

Quadro 2 – Tendências no pensamento ambiental e visões de sustentabilidade e educação a partir das categorias de Lima (1997 e 2003)

Tendência	Características	Visão de sustentabilidade e educação
Ecocapitalista	Reúne princípios antropocêntricos e individualistas, reconhece a questão ambiental como subproduto do	Conservadora - carregam as forças que representam o mercado e são adeptas de um Estado com perfil neoliberal e

⁴² *Manguebeat* é um movimento de contracultura surgido no Brasil (em Recife), na década de 90, com Chico Science e Nação Zumbi, misturando ritmos regionais, como o maracatu, o rock, hip hop, funk rock e música eletrônica. O movimento faz críticas à desigualdade social no mangue e o abandono econômico, no Nordeste, fora do eixo Rio-São Paulo.

	progresso, dentro da ordem econômica e política dominante, necessitando de ajustes demográficos e tecnológicos	tecnocrático, marcado por baixa participação e representatividade social Variante da posição conservadora é o conservadorismo dinâmico, com perfil reformista, superficial e tecnicista, ou seja, com ações dinâmicas e intervencionistas; atua para conservar o <i>status quo</i> .
Ecocêntricos ou biocêntricos	Defendem uma nova ética que considere a igualdade de todas as espécies e dispensam pouca atenção às questões sociais e políticas, sendo mais ligados a uma visão espiritualista.	
Anarquista e ecossocialista	Reúne características antropocêntricas e coletivistas mais próximas à ecologia social, criticam o "status quo" e o capitalismo industrial e defendem mudanças político-institucionais e éticas. Os anarquistas são favoráveis a uma sociedade democrática, descentralizada, com princípios de propriedade comunal e os ecossocialistas defendem o socialismo como resposta aos problemas socioambientais.	
Biocêntrica comunitária ou coletivista	Critica o antropocentrismo e desenvolve questionamentos ético-filosóficos, assim como a tendência biocêntrica, mas expressa preocupações sociais e políticas. Defende um novo paradigma que integre ciência e religião; razão e emoção; materialidade e espiritualidade e questiona os limites do paradigma técnico-científico.	A sustentabilidade e a educação são emancipatórias e estão relacionadas aos movimentos sociais e libertários da sociedade civil e, secundariamente, à defesa de um Estado democrático com forte participação e controle por parte da sociedade civil

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Lima, 1997; 2003.

A tendência ecocapitalista, com princípios antropocêntricos e individualistas, vem atuar a favor da manutenção da atual condição de desigualdades sociais e degradação ambiental, negando a emancipação individual e social. Nesse sentido, essa posição expressa um ambientalismo reducionista, que entende a superação da crise ambiental através do desenvolvimento científico-tecnológico, sem uma crítica contundente. Em oposição, observa-se nas categorizações de Lima (1997) a menção da emancipação associada à tendência biocêntrica coletivista, que revela elementos críticos. Também cabe destacar que a defesa do biocentrismo vem enriquecer as discussões sobre uma ética que se amplia numa sensibilidade para além da proteção à integridade da vida humana.

Em síntese, Lima (2003) aponta que politizar a EA significa ampliar e consolidar a democracia no Estado e em nossa sociedade, para que consigamos vislumbrar uma sustentabilidade plural e emancipatória, com o fortalecimento das organizações sociais, acesso a informações, qualidade de vida e educação e preparação para tomadas de decisão de interesse público. Assim como também cabe a um Estado democrático ampliar os

mecanismos de participação dos cidadãos nas políticas públicas, desde a sua elaboração até os monitoramentos e avaliação.

Numa espécie de amadurecimento teórico e de análise das categorizações anteriores, estão as macrotendências sistematizadas por Layrargues e Lima, em 2011, no campo da Educação Ambiental no Brasil. Eles propõem

Três macrotendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil: *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*, que funcionam como tipos ideais weberianos com fins didáticos, analíticos e políticos (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.1).

Mesmo diante de toda a diversidade interna da EA em termos institucionais, político e simbólico, é possível afirmar que “foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.6). Somente a partir da década de 90 é que as influências do campo educativo começam a ser reveladas. E a EA vai se consolidando nesse amplo espectro de correntes de pensamento, correntes pedagógicas, na diversidade do campo do ambientalismo. Segundo esses autores, o conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque, ao adotarem uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais, perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica. Também não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; reduzem a enorme complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e, finalmente, creem que os princípios do mercado são capazes de promover a transição social no sentido da sustentabilidade. (LAYRARGUES; LIMA, 2011)

A vertente conservadora é aquela que reúne as correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento. Essas correntes apoiam-se nos princípios da ecologia, no resgate do contato com a natureza e nas mudanças dos comportamentos individuais, com reduzido poder transformador porque silenciam-se diante das “dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.8).

Porém, a partir de 1990, ocorreu um impulso da vertente pragmática na EA, respondendo aos apelos à resolução de problemas ambientais locais, principalmente urbanos, com abordagens comportamentalistas individualizadas. Parte disso envolvia cada um mudar

seus hábitos e fazer sua parte para solucionar os problemas ambientais. As inúmeras ações com foco na coleta seletiva de lixo e reciclagem passam a defender agora o consumo sustentável e o papel de cada consumidor, individualmente, como o responsável por escolhas ambientalmente sustentáveis pelo uso racional de recursos naturais.

A vertente *pragmática*, que abrange sobretudo as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello, nos anos 90, simplesmente para servir como um mecanismo de compensação para corrigir a “imperfeição” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa vertente é essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias legitimadas por algum rótulo verde, a diminuição da “pegada ecológica” e todas as expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, demográficas, comportamentais (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.9).

Segundo esses autores, as tendências conservacionista e pragmática representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem político-pedagógica que foi obrigada a se atualizar e refinar devido às transformações e aos desafios do mundo contemporâneo, tais como o processo de globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, a redução do papel regulador do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com a filosofia do neoliberalismo. Observam ainda que, se um braço do conservacionismo evoluiu no sentido do pragmatismo, outro braço se resignificou e atualizou na direção de formatos que apontam para a Educação Ambiental voltada à biodiversidade, ao ecoturismo, às unidades de conservação e determinados biomas específicos (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.13).

Das três vertentes, a crítica, portanto, é aquela que “aglutina as correntes da educação ambiental popular, emancipatória, transformadora e, em parte, a processos de gestão ambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11). Ser crítica envolve revisar os fundamentos do capitalismo, entender os processos de dominação e exploração do ser humano, enfrentar politicamente as desigualdades e a injustiça socioambiental.

Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.11).

A macrotendência crítica carrega forte viés sociológico e político; inclui no debate as dimensões político-ideológica e histórica na reprodução social; considera as relações socioculturais como mediadoras da interação humano-natureza; considera os conflitos sociais como integrados às problemáticas ambientais; aprofunda alguns conceitos-chaves tais como: cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental, transformação social; exercita o pensamento complexo no enfrentamento dos problemas ambientais para superar respostas disciplinares e reducionistas e, pela práxis, busca a transformação de indivíduos em sujeitos e a ampliação das liberdades humanas (p.11). Traz então uma abordagem pedagógica que entende que: “as causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.8).

Lima (2011) também assevera tais características como sendo intrínsecas a uma concepção emancipatória em EA e enfatiza a relevância de um questionamento ético dos meios e fins científicos no diálogo entre todos os saberes; na busca por transformar as práticas contrárias ao bem-estar público e coletivo.

Continuando a tessitura da temática da emancipação na EA, observa-se o diálogo e sua relação com a participação como aspectos fundamentais em EA, sobretudo na perspectiva crítica (SORRENTINO, 2001, 2002; SANT’ANA, 2011).

Sant’Ana (2011) destaca, sob o referencial teórico de Habermas e Freire, a aprendizagem dialógica para a Educação Ambiental como o principal meio de transformação das relações humanas, justa e igualitária. O diálogo “amplia os horizontes de atuação e fortalece as possibilidades de transformação social, indicando caminhos concretos para que esta ocorra” (p. 101). Segundo Sorrentino (2002, p.1)⁴³,

[...] é necessário escutar e incluir as minorias, “ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos, demandas e propostas”, pois “é no diálogo da diversidade de olhares que buscamos

⁴³ Para aprofundamento sobre o tema do diálogo na EA, cf. ANDRADE; QUIRINO DE LUCA; SORRENTINO, 2012a e ANDRADE; QUIRINO DE LUCA; SORRENTINO, 2012b.

respostas para o impasse que esse modelo de desenvolvimento nos impôs”. E, para materializar e garantir o compromisso com a participação e genuíno diálogo, indica que é preciso: criar condições de locução e trocas de experiências que possibilitem a formação de opinião; que a tomada do poder de decisão tenha procedimentos transparentes; que seja aprofundado o debate sobre autonomia, interdependência, participação; que se possibilite objetivamente a participação, priorizando os melhores horários em função das atividades dos participantes; que se esteja atento às condições para o deslocamento/transporte das pessoas etc. Além disso, é preciso, segundo o autor, exercitar uma nova sensibilidade, cultivar a crítica e o questionamento das obviedades, despertando em cada indivíduo o sentido de pertencimento, participação e responsabilidade na busca de respostas locais e globais que a temática do desenvolvimento sustentável nos propõe (SORRENTINO, 2001).

No entanto, um diálogo não verdadeiro, que olvida da autocrítica, pode apoiar a banalização e negação da divergência em debate, funcionando como um véu para o ajustamento à realidade, constituindo um clima de aparente harmonia entre os diferentes. Em alguns casos, abdicar de debates e do reconhecimento de certos conflitos pode significar uma maquiagem consensual no caminho educativo.

Nesse sentido, Goergen (2010) questiona o quanto a justificativa da presença de “olhares polissêmicos” na EA encobre “uma confortável e pouco produtiva indiferença”, evitando o debate “entre as distintas opções que não são indiferentes entre si, até porque seus objetivos finais representam modelos diferentes de sociedade”, representando uma “aparente tolerância epistêmica” (p.13). “O discurso conciliador é, na maioria das vezes, um falso discurso entre surdos” (GOERGEN, 2010, p. 13).

Lima (2002, 2003) também discute o conceito de participação social como algo a ser conquistado, com reconhecimento dos direitos, no sentido de “fazer parte e tomar parte”, “influir ativamente na escolha e na construção dos destinos sociais e na solução dos problemas vividos pela comunidade” rumo à emancipação. (LIMA, 2002, p.134-135). Participação, para o autor, supõe “organização consciente dos interessados, motivação comunitária e mobilização contínua para resistir aos arbítrios do poder dominante, defender os interesses em questão e o avanço dos direitos já conquistados” (ibidem).

Para a educação emancipatória, a participação é o solo que a sustenta, enraíza, alimenta e reproduz. Por isso a ausência de participação na educação reforça o seu caráter autoritário assim como anula as possibilidades de crescimento, autonomia e emancipação do educando (LIMA, 2002, p.143).

Neste sentido, há que reconhecer diversos desafios de uma Educação Ambiental emancipatória, entre os principais, a normatização, o controle, a vigia e tutela feitos pelos países ao estimular uma dada forma de participação, para que esta não ultrapasse os limites da ordem estabelecida, que não venha alterar os padrões de distribuição de riqueza, conhecimento, poder e acesso a recursos e tecnologias. Ou seja, o sistema fomenta uma participação, que, em verdade, não pode ser reconhecida em sua autenticidade e legitimidade.

A esse respeito, considerem-se os apontamentos de Adorno sobre a “não-participação” e a “participação oportunista” (ADORNO, 1995, p134). A “participação oportunista” é aquela que atende ao interesse prático do indivíduo ou da empresa, que tira vantagem de um ato, como da proteção ambiental, por exemplo, de uma participação momentânea e superficial, em que o brilho da imagem da participação é o cerne do resultado da ação. Face da mesma moeda é a “não-participação” (que também não deixa de representar um interesse prático, com benefícios para o indivíduo), que pode servir tanto como omissão em situações que exigem reações (espontâneas ou não) diante da crueldade, do crime, da exploração, da frieza com o outro e com a vida, quanto expressar um posicionamento político, consciente e dedicado à negação da instrumentalização da vida e da frieza em nossa sociedade. O silêncio sobre Auschwitz é um exemplo disso, para Adorno⁴⁴.

Lima (2003) e Ferraro (2014) mencionam diretamente a emancipação na EA associada a valores libertários, democráticos e solidários, a uma visão de mundo e meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído. Isso inclui, para Ferraro (2014), “o debate sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais”, “uma vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos desta visão de mundo”, embora apresente diversas contradições internas (FERRARO, 2014, p. 49). Para Lima (2003), a tendência emancipatória de Educação Ambiental caracteriza-se por: compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas; atitude crítica ante os desafios da crise civilizatória; politização e publicização da problemática socioambiental; não negação dos argumentos técnico-científicos, subordinando-os a uma orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins;

⁴⁴ Talvez sejam outros exemplos atuais de frieza e omissão o silêncio geral diante dos massacres no sistema carcerário brasileiro ou frente ao sistema legitimado de crueldade na criação de suínos, bovinos e aves no Brasil, cotidianamente legitimados.

entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; convicção de que o exercício da participação social e a conquista da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; cuidado em estimular o diálogo e a complementariedade entre as ciências e entre as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos(coletivos), entre outras possíveis.

Ou seja, a emancipação carrega a valorização da democracia, da reflexão crítica, da participação e da transformação dos valores e práticas contrárias ao bem-estar coletivo. Sandro Tonso (2005), Sorrentino (1991) e Ferraro e Sorrentino (2005) aprofundam, entre outros aspectos já pontuados por outros autores, a ação social coletiva.

Um coletivo, no papel de educador, denominado por Ferraro e Sorrentino (2005) como um “coletivo educador”, significa “a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território” (idem, p.59), ou seja, “um grupo no qual educadores se articulam, pessoal e profissionalmente” (ibidem), para encontros humanizadores com “companheiros e companheiras que fazem sentir que partilhamos buscas que transcendem a nós mesmos, nosso tempo biológico”, para o exercício da ação-reflexão dialética na realidade histórica, para a práxis. Os autores também atribuem uma dimensão de utilidade ao coletivo no sentido de: superar lacunas e dificuldades das particularidades; potencializar ações individuais; possibilitar processos “educadores permanentes, articulados, continuados e voltados à totalidade de habitantes de um determinado território”; “compartilha observações, visões e interpretações da mesma forma que planeja, implementa e avalia processos de formação de educadores ambientais” (FERRARO; SORRENTINO, 2005, p.60).

Para Tonso (2005), a dimensão coletiva da EA se apresenta como estratégia metodológica, como natureza do conhecimento necessário e como opção política de processo de formação. A perspectiva de coletivos educadores está fundamentada sobretudo por “dois educadores que militaram fortemente na educação popular e na organização coletiva da sociedade: Paulo Freire, com os círculos de cultura, e Carlos Rodrigues Brandão, com as comunidades aprendentes” (p.13). O círculo, a partir de sua configuração geométrica material

(sem diferenciação, hierarquias, desigualdades entre as pessoas), constitui-se uma boa metáfora e potencial para remeter ao respeito à alteridade, ao cuidado com o outro. E o conceito de comunidades aprendentes remete à condição do humano como seres sociais, seres que aprendem na interação coletiva.

Mesmo cientes de qual perspectiva de coletivo esses autores falam, há aspectos fundamentais de se considerar, numa abordagem dialética, quais sejam: resistências sobre a entrada de pessoas e ideias novas; dificuldade em acolher os participantes e propiciar um clima democrático de diálogo.

Propiciar e manter um espaço de locução com potencial gerador de emancipação exige um grande empenho do coletivo, sob risco de ter uma existência efêmera (TASSARA; ARDANS, 2013, p. 162).

A dinâmica de interação entre os sujeitos reflexivos nos coletivos cria, por sua vez, situações originais imprevisíveis que, para se conduzirem para um êxito emancipatório e comunicativo ileso, dependem da existência de uma instância representativa da reflexividade do coletivo – um self grupal, que seria uma dinâmica em contínua transformação na direção da consecução almejada de um bem comum, representando o grupo em cada instante de sua existência coletiva. Agir reflexivo envolve fecundidade dialógica, hermenêutica da horizontalidade; aceitar o dissenso e levar a sua problematização promoveria a consciência de si e do grupo, com decisões incrementadas e sustentadas pelo esclarecimento. (TASSARA; ARDANS, 2013, p. 162).

Para Adorno (1995), não reinam necessariamente harmonia e espírito crítico em todas as relações de um coletivo e, mesmo entre os mais progressistas e democráticos, há risco de autoritarismos. Também deve-se ter ciência de processos de coletivização que causam sofrimentos pela aplicação de “divertimentos populares” ou rituais de iniciação a novatos (idem, p.127), como preço para a pessoa se sentir membro do coletivo⁴⁵, incluindo a ocupação de um lugar de autoridade máxima (na falta de outras saudáveis) para seus membros, a ponto de manipular uma adesão cega dos participantes a uma prática perigosa e alienada.

Layrargues (2006); Loureiro (2006) e Loureiro et al. (2009) apresentam, sob uma abordagem marxista na EA, o trabalho como elemento mediador da relação humano-natureza. A categoria “trabalho” fornece a concretude necessária para que seja possível visualizar que os humanos não são seres vivos genéricos e abstratos para serem qualificados

⁴⁵ Os trotes nas universidades são exemplo de “rituais de iniciação” que humilham.

linearmente numa relação “humano-natureza”, mas sim preenchidos de valores, interesses, intencionalidades e interferências físicas no mundo, bastante diferenciadas. E ainda pressupõe a

[...] interface indissociada das relações produtivas e mercantis, [...] integrando a base material da crise ambiental, pois é nela que se assenta a produção de riquezas e sua respectiva distribuição no tecido social, ou pelo contrário, sua concentração nas mãos de poucos, [...] permitindo uma distinção mais acurada do causador da crise ambiental do que simplesmente a “humanidade”. [...] Assim, a repartição dos benefícios e prejuízos do acesso, apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral, através do trabalho na sociedade capitalista, é sempre mediada por relações produtivas e mercantis, e, como tal, está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco ambiental os grupos sociais vulneráveis às condições ambientais em processo de degradação (como as populações marginalizadas nos centros urbanos), ou dependentes de recursos naturais em processo de exaustão (como as populações indígenas e extrativistas), agravando a já delicada situação de opressão social e exploração econômica [...] que [a] tais grupos sociais é imposta pelos setores dirigentes (LAYRARGUES, 2006, p. 75).

Marx e Engels (1845/1846) criticam a separação entre natureza e história, enfatizando que a unidade do homem com a natureza consistiu, desde sempre, na indústria, desenvolvendo as forças de produção sobre a natureza (LAYRARGUES, 2006). Marx, ao contrário de muitas críticas incoerentes, demonstra “a especificidade humana como ser da natureza e denuncia o processo de internalização da natureza como um movimento de interesse do capitalismo em seu projeto de afirmação como modo de vida universal” (LOUREIRO, 2006, p.109).

Santos (2012) ressalta que os movimentos sociais – entre eles, o de luta ecológica e a própria Educação Ambiental – quando articulados a uma análise aprofundada da precarização do trabalho, à “denúncia da lógica destrutiva do capital”, “aproximam-se das causas mais profundas da problemática socioambiental” (p.8). Analisando as práticas participativas de sujeitos sociais localizados à margem do mercado formal de trabalho, destaca que, para Marx, é no trabalho que se fundamenta toda a problemática da emancipação humana. Esta pode ser atingida por todos os trabalhadores, formais e/ou informais, que, se reconhecendo como classe, carregam um maior potencial anticapitalista. Embora muitos intelectuais e classe média não se vejam, com facilidade, como da classe de trabalhadores, a pesquisadora resgata debates em torno da “classe que vive do trabalho”, que enfrenta novas e diferenciadas formas precarizadas de trabalho e que, diante de crises econômicas, podem se dar conta de sua

fragilidade de posses. (SANTOS, 2012). Nesse sentido, a autora assevera que o campo dos conflitos sociais, “o ruído das assimetrias sociais”, a “quebra do silêncio sobre a distribuição desigual das responsabilidades sobre os riscos ambientais”, sobre a desarmonia da sociedade, desprezados pela linearidade, podem se constituir em uma opção metodológica para uma EA “politicada e politizadora” (SANTOS, 2012, p.12). A consideração do conflito viria ajudar nos processos educativos emancipatórios por desvelar as problemáticas em suas localidades, explicitar diferentes posicionamentos e interesses dos diversos grupos sociais em enfrentamento em nossa sociedade e questionar a sedução do ideário da convivência harmoniosa diante dos interesses privados.

Dentro dos diversos silenciamentos, o do mundo do trabalho tem se mostrado mais ausente nas discussões em EA. Até as vertentes críticas ainda o têm debatido pouco, por diversas razões, que incluem a má formação sociológica/filosófica da maioria dos cursos de graduação /profissionais, talvez pela densidade e dificuldade de compreensão dos escritos de Marx aos leitores iniciantes.

Também sob referencial marxista, Dias (2013) levantou em sua pesquisa⁴⁶ “quais elementos poderiam ser considerados pertencentes à práxis de uma EA que se propõe crítica” (p.13). Como resultados de seu trabalho, ela reúne aproximações teóricas que devem orientar uma práxis em EA crítica, ao:

- 1 Considerar os aspectos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, ambientais, ecológicos e pedagógicos;
- 2 Contrapor-se à EA Conservadora (contra hegemonia);
- 3 Evidenciar o funcionamento do sistema capitalista;
- 4 Não [realizar a] disjunção dos problemas ambientais e sociais;
- 5 Visar a Transformação da realidade;
- 6 Realizar movimento de ação e reflexão coletiva;
- 7 Visar a superação de uma perspectiva fragmentária;
- 8 Considerar a inserção do ser humano no ambiente;
- 9 Manter em vista a historicização do processo de desenvolvimento humano, sujeitos históricos, produto e produtor de sua história;
- 10 Realizar a crítica à cultura dominante;
- 11 Evidenciar aspectos da relação entre sociedade e natureza;
- 12 Estimular os indivíduos que pensem autonomamente e ajam coletivamente. (DIAS, 2013, p. 53)

Entre as pistas de ação para a EA crítica, os entrevistados ressaltaram a relevância de:

⁴⁶ Dissertação de mestrado, em que a autora entrevista diversos pesquisadores brasileiros de EA, com vertente marxista.

- 1 Oportunizar a inquietude favorecendo a desalienação;
- 2 Evidenciar como as relações de produção e consumo são a causa direta da degradação socioambiental;
- 3 Abordar discussões sociológicas;
- 4 Incentivar a ação política;
- 5 Problematizar a realidade;
- 6 Trabalhar com diagnóstico socioambiental;
- 7 Trabalhar com temas geradores;
- 8 Denunciar os problemas socioambientais;
- 9 Intervir sobre a realidade (DIAS, 2013, p.54).

Nos itens sintetizados, não se menciona a emancipação. Mas a autora discute que, no socioambientalismo, a emancipação vem se constituindo em objetivo de uma Educação Ambiental Crítica, pois ela pressupõe uma participação não passiva de seus atores. A participação emancipatória, em consequência, pode ser entendida como “ser ou fazer parte” de processos de transformação social de maneira ativa, em que os sujeitos não são meros receptores das consequências das políticas públicas, mas, ao contrário, são agentes do processo em todas as suas fases (planejar, implantar e avaliar políticas públicas) e para todos os seus efeitos (DIAS, 2013, p.158).

Segundo Loureiro (2006), podem estar mais próximas, ou não, num diálogo construtivo de aprimoramento da perspectiva emancipatória, os

Eco-marxistas e ecossocialistas, frankfurtianos; habermasianos; neomarxistas, marxistas ortodoxos e heterodoxos; setores do existencialismo francês; historicistas; estruturalistas; marxistas analíticos; euromarxistas; lukacsianos; gramscianos; maoístas; leninistas; trotskistas; e mais um elevado número de possibilidades que poderiam ser aqui elencadas (LOUREIRO, 2006, p. 109).

Loureiro e colaboradores (2009) também partem do método materialista histórico-dialético como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, de superação dos dualismos entre cultura, natureza e capitalismo, para afirmar que “a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na Teoria Crítica de interpretação da realidade social” (idem, p.86). Essa tendência crítica é uma proposta que orienta ações educativas para a formação humana omnilateral (que significa formação crítica) como defendia Marx, em contraposição à formação humana unilateral (resultante das relações sociais de exploração e dominação da sociedade capitalista). Para tais autores, a pedagogia crítica, apesar de apresentar muitas diferenciações no Brasil, pode também ser compreendida pela contribuição de dois principais autores: Paulo

Freire (1921-1997)⁴⁷, com a “educação libertadora”, e Dermeval Saviani (nascido em 1944), com a “pedagogia histórico-crítica”. Destacam de Paulo Freire sua ênfase em processos educativos dialógicos, capazes de problematizar as relações sociais de exploração e dominação (processo de conscientização), garantindo as condições objetivas de transformação social. E Dermeval Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, difere da pedagogia libertadora em alguns de seus pressupostos, ressaltando que a apropriação da cultura, propiciada pela educação, permite uma prática social transformadora. Então, a pedagogia crítica da EA articula a concepção de educação como processo de formação humana onilateral (com a concepção de ambiente como uma categoria sociológica, e não biológica), comprometida com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de “sociedades sustentáveis”.

Essa forma de apropriação da realidade pela educação cria condições para reinserir o ser humano no ambiente; como espécie que, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio em uma relação dialética. Assim supera-se a alienação que perpetua as “externalidades negativas”⁴⁸ do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas; estimula-se a politização dos indivíduos ou a construção de uma identidade coletiva (que expressa interesses públicos), em oposição à tendência de priorizar interesses individuais e imediatos. Os reflexos na relação Estado- sociedade se transformam, reordenando as relações entre o público e o privado. Assim, coerentemente com o método marxiano de compreensão e intervenção na realidade, Loureiro et al. (2009) destacam como objetivos de aprendizagem: a) superar uma leitura reducionista do ambiente, que enfatiza seus aspectos biológicos ou estritamente culturais; b) entender a importância de participar efetivamente na formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais; c) perceber o tratamento diferenciado dado à “classe-que-vive-do-trabalho”; d) entender que “sua realidade” é tratada de forma fragmentada/desarticulada pelo Estado e dificulta o poder de pressão da sociedade; e) perceber a necessidade de intervir de modo organizado na estruturação de políticas públicas democráticas e populares, como meio para a superação de seu uso para fins privados, com universalização de direitos.

⁴⁷ Paulo Freire também é citado pela maioria dos autores da EA Popular.

⁴⁸ Externalidades negativas são a degradação socioambiental com efeitos colaterais que recaem sobre aqueles que não participaram dela, não decidiram sobre ela, incluindo os custos não compensados pelos responsáveis.

Eda Tassara, Helena Tassara e Hector Omar Ardans (2013)⁴⁹ fazem um alerta aos educadores que atuam na perspectiva da EA crítica sobre uma questão que requer esclarecimento: o uso da palavra empoderamento (*empowerment*)⁵⁰ “substantivo guarda-chuva metafórico” associado de forma difusa e ambígua à EA crítica ou emancipatória.

Entendendo a EA relacionada a uma perspectiva política abrangente, na busca por construir sociedades sustentáveis, reiteram que a EA Popular tem seus educadores suscitando “reflexões e práticas libertárias, emancipatórias e transformadoras” (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p.157) junto a escolas, universidades, bairros, fábricas, clubes, sindicatos, comunidades. Segundo os autores, uma ação caracterizada como emancipatória é aquela “voltada para promover autêntica autonomia decisória que, quando se manifesta em grupos ou coletivos, significa emancipação” (ibidem). No entanto, para esses autores, é um equívoco denominar processos participativos e emancipatórios de processos de “empoderamento”, expondo “um viés ideológico que sequestra dos grupos educandos a potência emancipatória emergente” (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p.158), insinuando de forma equivocada que o poder gerador de emancipação está nas instâncias educadoras e não nos participantes.

Segundo os autores, trazer à tona essa questão “é uma exigência racional” (ibidem) para que tenhamos clareza das intencionalidades e relações entre sujeitos/coletivos educadores em jogo e evitemos deslizar “do potencial emancipador com a horizontalidade do poder da verdadeira participação” (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p.159) para “a ordem de subalternidades”.

Neste caos, o analista precisa separar o verbo empoderar do substantivo, desconstruir o viés ideológico, e se questionar sobre as apropriações indevidas da potência do verbo, quebrando a alienação do educando que, dominado pelo educador, somente propaga sua ideologia. O educador não empodera, pois empoderar significa o ato de emancipar-se coletiva e /ou individualmente. O educando se empodera, se emancipa. (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p. 159).

Sob o referencial de Habermas, Tassara, Tassara e Ardans (2013) discutem que um processo emancipador implica num processo de comunicação intersubjetiva – ação

⁴⁹ O texto de Tassara; Tassara e Ardans (2013) é um dos únicos trabalhos que aprofunda a discussão sobre emancipação. O outro é o de Zerbiní (2008), do mesmo grupo de pesquisa.

⁵⁰ Empoderamento é um neologismo derivado do verbo empoderar, anglicismo para o verbo em inglês *to empower*. “Empower, no idioma português é: autorizar, dar poderes ou procuração, ou ainda capacitar, permitir, habilitar”. (apud TASSARA; TASSARA; MLYNARZ, 2008, p.81).

comunicativa, necessariamente dialógica, com potencial de desconstrução de vieses autoritários ou preconceituosos para que os sujeitos venham a se empoderar. Com esses espaços de locução produzidos, se despertaria de forma irreversível a emancipação, com a emergência de uma consciência reflexiva coletiva a partir do encontro de sujeitos que agem reflexivamente, com autonomia e esclarecimento, que se comunicam socialmente de forma genuína, com coerência entre juízos e valores, “capazes de cooperar e colaborar entre si e com outros sujeitos para um viver político democrático”; com uma ética comunicativa, do bem comum, com “juízos e ideias democráticas de justiça, solidariedade e respeito a diversidade de valores” (idem, p.159).

Portanto, destacam eles que

O encontro de selves dos sujeitos agindo reflexivamente é a condição necessária para a condução emancipatória de coletivos implicados em processos de educação ambiental crítica. (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p.161).

Em síntese, “o empoderar-se dos sujeitos dos grupos é condição necessária para a autoprodução de grupos emancipados” (TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013, p. 161). Contudo, os autores alertam que não há elementos para a determinação de procedimentos que garantiriam essa produção. A existência a priori de espaços de locução ainda não pode ser demonstrada. Sua busca continua na utopia da almejada emancipação (ibidem, p.161).

Aprofundando a questão ética em relação à emancipação, Goergen (2014a), Grun (1996) e Carvalho (2000) apontam que a “ética antropocêntrica” (o ser humano no centro do universo); com raízes na evolução do cristianismo sobre o paganismo, tomou outras proporções com a epistemologia cartesiana. Existe um observador que pensa e vê a natureza, transformada em objeto. “Antes, o tempo pertencia a Deus, agora o tempo é vendido e contabilizado a prazo, com juros”. A criação de Estados-nação e a consolidação da burguesia mercantilizaram a natureza. “O tempo da natureza passa a ser o tempo da racionalidade humana” (GRUN, 1996, p. 25). “Tempo, negócios, natureza passam a andar juntos” (ibidem, p.25). E “tempo é dinheiro”, novo lema desde então. Num processo histórico, “a objetificação da natureza se tornou condição *sine qua non* da expansão ilimitada da produção material” (GRUN, 1996, p.43).

Por uma superação da ética antropocêntrica, Goergen (2014a) e Carvalho (2000) resgatam o conceito de Bioética (criado por Fritz Jahr, 1895-1953, em 1927, e aprofundado

por Hans Jonas, com o princípio da responsabilidade), como uma representação de cuidado com a vida, tanto humana quanto de outras formas de vida, com suas condições materiais, no presente e no futuro.

Goergen (2014a) defende que a “correção do projeto de desenvolvimento [...] deve ser mais ampla e profunda em termos epistemológicos, éticos e estéticos” (p. 11). O saber ambiental deve penetrar a ordem da racionalidade e a ética deve se transformar, pois os comportamentos humanos mudaram muito nesses últimos séculos. “O finalmente livre Prometeu, ao qual a ciência atribui forças nunca conhecidas e a economia impulsos desimpedidos, clama por uma ética que, por livres freios, impeça que seu poder se torne a desgraça do ser humano” (ibidem, p. 12).

Em termos estéticos, é preciso se relacionar com a natureza enquanto nosso cosmo, como um fim em si mesma, livre do utilitarismo instrumental. Todos os seres vivos, com exceção dos humanos, vivem de baixa entropia⁵¹. Somente os humanos causam uma severa perda de energia ignorando os limites do meio ambiente natural e a infinita capacidade da energia solar para seu consumo. “Esse dilema é o enigma da esfinge contemporânea: deciframe ou eu te devoro” (GOERGEN, 2014a, p.16).

Enfatizando “a necessidade urgente de um diálogo aberto e honesto entre a economia e a ecologia” (GOERGEN, 2014a, p.18), diante das vitórias de um progresso destrutivo, o autor enfatiza que economia e ecologia são termos que partem da mesma raiz e que a economia, esquecida de seu significado primordial, que é o de administrar bem a casa, pauta-se exclusivamente no melhor rendimento em dinheiro ou bens materiais, sem considerar as consequências disso, sem considerar o cuidado com a casa. Daí a ecologia ter nascido no auge da predominância da visão econômica, para lembrá-la de seu papel principal e colaborar para que a economia supere seu estreitamento, “indicando o mundo como *oikos*, como

⁵¹ Na linguagem termodinâmica, entropia é expressa como uma medida de desordem das moléculas. Entropia baixa significa pouca desordem e entropia alta significa muita desordem (ATKINS, 2006). A lei da entropia ou segunda lei da termodinâmica implica na tendência à transformação e dispersão da energia no ambiente, em direção a formas menos concentradas. Mas pela complexidade dos sistemas vivos (evoluídos em bilhões de anos) observa-se a maximização da estabilidade, com perdas mínimas de energia, nos processos de manutenção da vida. Chamamos isso de equilíbrio homeostático, na busca por fazer com que a variação da energia interna no ecossistema seja a menor possível. BRAGA, R. **A termodinâmica na ecologia**. Recife: Sistema Jornal do Comércio de Comunicação, 04 fev. 2009. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/coluna/foco-ambiental/noticia/2009/02/04/a-termodinamica-na-ecologia-178955.php>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

habitat da humanidade, exigindo que seja cuidado com inteligência, competência e certo carinho” (GOERGEN, 2014a, p.18).

É preciso perguntar se o predomínio da *techne*, da racionalidade instrumental sobre o pensamento e a sabedoria é o caminho ideal ou mesmo o único caminho para a humanidade alcançar seu objetivo da boa vida. A técnica, com seu febril ativismo de superação com sempre novas e mais eficientes formas de domínio sobre as coisas e sobre os próprios homens, inverteu a relação entre o homo sapiens e o homo faber que, de servo, passou a senhor. Ciência e tecnologia assumem extrema relevância ética na medida em que ela tomou conta do pensamento, da vida interior e do sentido humano (GOERGEN, 2014a, p .21).

Nesse sentido, o autor chama a EA a refletir sobre seu papel e limites perante a transformação do sistema civilizatório moderno, afirmando que a EA não é suficiente para segurar um processo avassalador sobre o equilíbrio natural. A importância da EA reside num “processo maior e mais profundo de transformação” (GOERGEN, 2014a, p.16), colaborando na formação de uma nova consciência ética, estética e epistêmica. Uma espécie sem limites – como nós humanos - necessita reaprender sua natureza e ampliar sua consciência não só sobre a finitude da natureza, mas de si mesma como espécie. “Só com a antecipação desse pensamento, pode-se restabelecer a relação existencial com o ambiente. É preciso mudar no essencial”... (ibidem, p.22).

Para Loureiro (2007), sem dúvida, a emancipação é fundamental numa EA crítica e transformadora, pois trata-se de sua finalidade. Respondendo à indagação - o que a emancipação tem a ver com a EA? - o autor aponta que: em primeiro lugar, a emancipação e seus pressupostos indicam uma nova forma de se relacionar com a natureza, no sentido de que somos entes biológicos em relação com o mundo, transformando-o e sendo transformados, numa série de mediações na relação eu-natureza, dependentes da cultura e da relação espaço-tempo. Esse novo patamar de relações sociais implica em evitar reducionismos dentro da concepção dualista da natureza, com cisão entre razão e emoção, entre humano e natureza, afinal somos natureza e dependemos de condições próprias à vida no planeta. A vida antecede a nós e continuará mesmo sem a nossa espécie. Assim, da mesma forma que seria equivocado tratar a emancipação como livre de qualquer condicionante social, seria tratá-la como independente da compreensão do ser humano como parte dela. Em segundo lugar, a emancipação na EA implica na assunção da reflexão crítica e autocrítica,

do exercício político e da participação da transformação das condições societárias (de destruição, exploração, degradação). (LOUREIRO, 2007).

A partir dessas releituras, podemos apontar algumas observações e aqueles elementos que gravitam em torno da emancipação de forma dialética, tensionando sua realização e obstacularização. Sob diferentes denominações da EA – popular, crítica, transformadora – a perspectiva emancipatória por vezes aparece numa associação direta ao termo EA ou como umas das características da EA crítica e popular ou ainda como um ideal a ser conquistado. Talvez pela ausência de aprofundamento sobre o conceito e sentidos da emancipação, é que não se anuncie muito bem o lugar dela em relação à EA, ao contrário da EA popular e crítica, que parecem ocupar com mais precisão as discussões publicadas. De qualquer forma, a EA emancipatória também surge e se fortalece em negação a uma EA conservacionista e conservadora. E está no bojo, concordando com Grun (1996), da educação crítica, transformadora e popular. Sua importância está colocada, no entanto, pelo conjunto de autores e autoras com relação a múltiplos aspectos de afirmação da emancipação e outros que geram distanciamentos.

Como distanciamentos da emancipação e negação de uma educação emancipatória, estão: ações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); uma educação baseada no treinamento e no empobrecimento intelectual; apropriação privada do conhecimento popular e científico; práticas políticas totalitárias e corruptas; manutenção e ampliação de relações de classe exploratória que condenam a maior parte das pessoas do planeta à miséria; a coisificação da vida, pela insensibilidade com outras formas de vida ou com os próprios humanos.

Num olhar dialético em relação à EA emancipatória, também lembramos que esta apresenta diversas contradições internas; está sempre arriscada a perder-se e a ser obstaculizada, no esquecimento da autocrítica e frente ao pragmatismo dominante do mercado, numa instrumentalização de suas intenções transformadoras. Também não pressupõe que o educador ambiental, por ser adepto a essa perspectiva, seja melhor que pessoas de outras vertentes. Lembremos que a EA não é suficiente para segurar o ímpeto capitalista sobre o equilíbrio natural e tem seus limites perante a transformação do sistema civilizatório moderno.

A afirmação da emancipação se dá pela busca por:

- a) agir e construir dialogicamente, com o outro, sob condições igualitárias para se posicionar, conhecer, decidir;
- b) superar dialeticamente as condições existentes de exploração e degradação da vida, na construção de uma nova sociedade, com relações sociais pautadas pela igualdade, pela justa distribuição do que é socialmente construído, pelo respeito à diversidade cultural, pela participação e autogestão;
- c) desenvolver uma crítica social, em suas dimensões político-ideológica e histórica na reprodução social, capacitando-se a analisar as contradições das dinâmicas sociais dos modelos de desenvolvimento e de sociedade, os atores envolvidos, as posições e intenções subjacentes às problemáticas ambientais que experimentamos local e globalmente, apontando para a transformação de realidades;
- d) ter as relações socioculturais como mediadoras da interação humano-natureza e os conflitos sociais como integrados às problemáticas ambientais, em oposição ao entendimento dos “humanos” como seres vivos genéricos e abstratos;
- e) integrar a base material da crise ambiental, pois é nela que se assenta a produção de riquezas e sua respectiva distribuição no tecido social, com análise da precarização do trabalho e da lógica destrutiva do capital,
- f) opor-se às respostas disciplinares e reducionistas pelo exercício e práxis complexos, diante de uma visão de mundo e meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído;
- g) fomentar a ampliação da autonomia e da liberdade humanas, pelo exercício de uma participação verdadeira / genuína em oposição à normatização, ao controle e à tutela que minimizam as reações e criatividade das pessoas para que não ultrapassem os limites da ordem estabelecida;
- h) fomentar a ação coletiva, democrática e consciente de seus objetivos, como uma resistência à individualização;
- i) organizar-se para pressionar, denunciar e conquistar a participação nas decisões do Estado e nos espaços públicos;
- j) inteirar-se de e integrar-se a movimentos sociais e a grupos de maior vulnerabilidade socioambiental,
- k) apoiar a emancipação feminina e das minorias perseguidas e violentadas na sociedade, em negação à relação predatória homem-mulher e homem-natureza;
- l) desenvolver crítica e autocrítica, tanto sobre o modelo dominante como sobre nós mesmos;

- m) desenvolver uma ética da responsabilidade, da valorização da vida para além da humana, uma vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos desta visão de mundo em oposição ao antropocentrismo;
- n) realizar-se humanamente na natureza e não contra a natureza.

A emancipação em processos educativos da EA, envolve, portanto:

- a) desenvolver formação ampliada, dialogada, democrática, promotora de autonomia, que contemple aspectos reflexivos e instrumentais, afetivos e cognitivos, filosóficos e técnicos, garantindo acesso universal a informações ecológicas, filosóficas, sócio-históricas e a diferentes saberes;
- b) ampliar a formação participante em diferentes níveis e grupos sociais; como superação de alienações, do adestramento dos comportamentos e da individualização das responsabilidades;
- c) gerar elementos para o enriquecimento progressivo do conhecimento na área, aprofundando conceitos chaves, tais como: cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental, transformação social, autonomia, liberdade, sociedade;
- d) formar uma nova consciência ética, estética e epistêmica; numa busca por restabelecer uma relação sensível e existencial com o ambiente;
- e) conhecer a função social da educação e da EA, suas políticas públicas e estruturas curriculares; problematizar suas ações e projetos em um contexto, saber com quem está se dialogando, em favor do quê e para quê.

Diante desse diagnóstico de como a emancipação aparece e se ressignifica na EA, com as teorizações da Teoria Crítica, esboça-se uma definição de EA emancipatória como aquela que tem a emancipação como possibilidade de realização, na relação dialógica e igualitária com o outro, a partir de encontros reflexivos, autocríticos, participativos, de sujeitos e coletivos que agem com autonomia e esclarecimento, situados no tempo e no espaço, com a superação de dadas condições materiais e culturais de uma dada realidade de exploração e degradação ambiental, que não é natural, mas construída sócio-historicamente em relação com a natureza, possibilitando um viver político democrático e uma nova sensibilidade estética, epistêmica e ética de responsabilidade para com a vida.

Será com base nesse referencial teórico que seguiremos a análise e discussão do projeto PAP, que se coloca no desafio de ser emancipatório para seus participantes, para os coletivos educadores envolvidos e para a instituição proponente como um todo. Antes porém,

cabem algumas considerações metodológicas de pesquisa e os critérios utilizados para sua composição.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: TRILHAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

Buscamos, na perspectiva qualitativa, de pesquisa-participante, a base metodológica para atingir os objetivos da pesquisa e delinear no presente trabalho uma análise do corpus de dados. Também apresentaremos algumas considerações críticas sobre o método, recuperando as ideias de alguns teórico-críticos, de tal forma que se justifiquem os critérios de sua elaboração.

Nesta perspectiva metodológica, são tratados os seguintes subitens: considerações sobre a pesquisa qualitativa, os movimentos da práxis do método da pesquisa qualitativa, considerações epistemológicas sobre a dialética negativa, apresentação dos sujeitos da pesquisa, produção de dados e análise do *corpus*.

3.1 Pesquisa qualitativa

Esta tese abarca uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, na medida em que se propõe a investigar aspectos de caráter argumentativo-filosófico e desenvolve análises interpretativas sobre relatos, entrevistas e documentos dissertativos de um processo de formação de servidores públicos numa universidade estadual paulista (aqui chamado de Projeto PAP). Eventuais dados quantitativos são apresentados somente no intuito de ilustrar a realidade estudada.

A relevância desse tipo de abordagem está na valorização da subjetividade, na riqueza de relações intersubjetivas, na recuperação dos processos, dos significados, do sentido ou dos vários sentidos (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002; ANDRE, 2001) que os servidores públicos participantes poderão revelar numa perspectiva da vivência do trabalho colaborativo e da experiência prática de implantação de uma ação pedagógica.

Adorno (1996a) e Gruschka (2014) apontam que a absolutização da quantificação na ciência coincide com a sua falta de autorreflexão, para cujo resgate defende não deixar que as determinações qualitativas escapem ao conhecimento científico e nem percam sua ofensividade no resultado final.

No entanto, estamos cientes, assim como a própria Teoria Crítica e outros autores da área de Educação vêm alertar, das armadilhas da recorrente dicotomia simplificadora entre o qualitativo e o quantitativo. Pucci (2000), em *Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas*, afirma que optar pela pesquisa qualitativa não significa

automaticamente uma superação ao positivismo, pois só é possível entender o sentido da expressão “pesquisa qualitativa” por contraposição e até por rejeição à “pesquisa quantitativa”. E o autor assevera que podemos fazer uso da quantidade e da densidade de numerosos dados colhidos numa extensa pesquisa empírica e deles, com atenção e rigor metodológicos, extrair uma série de contribuições teóricas. Além disso, cita os ensaios de Adorno, *O fetichismo na música e a regressão da audição* e *Sobre música popular* como resultantes da tensão entre dados quantitativos e qualitativos de seu trabalho científico, enquanto pensador teórico-especulativo, e enquanto pesquisador empírico em diversos de seus trabalhos. A segunda incoerência discutida pelo autor se refere à própria categoria “pesquisa qualitativa”, como se ela expressasse uma forma única, determinada, de se fazer pesquisa; e não o é, pois há uma diversidade de técnicas de coletas de dados que se misturam com tradições epistemológicas, às vezes discrepantes entre si. Nesse sentido, Adorno (1996a, p.38) alerta que “o pensamento aberto não está protegido contra o risco de escorregar para o arbitrário” e será “a espessura do tecido” desenvolvida pelo pesquisador que contribuirá para o alcance daquilo que se busca.

3.2 Os movimentos da práxis do método da pesquisa

O método desta pesquisa, sempre qualitativo, foi se transformando desde sua proposição inicial e por isso foi reservado a esse rico movimento um espaço de reflexão autocrítica. Num primeiro momento, o método foi entendido como um estudo de caso, dadas a especificidade e a singularidade do processo estudado. Desconhecemos outra iniciativa em EA direcionada a servidores públicos técnicos e administrativos, nesse formato capilaridade, no Brasil e no mundo.

No entanto, o fato de a pesquisadora ser participante protagonista da iniciativa estudada implicou na consideração de assumir para esta pesquisa o método da pesquisa-ação. Parecia inevitável adotá-la. Além disso, esse método converge para a perspectiva crítica e marxista no fazer científico, bases influenciadoras da pesquisadora.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2003), que participa das discussões desse campo no Brasil desde 1975, é uma metodologia participativa, orientada em função de “objetivos de transformação” (p.7), “relevantes dentro da situação social” (p.10) junto a “grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte” (p. 8). Na pesquisa-ação, as

interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação.

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p.14).

Franco (2005) aprofunda reflexões sobre a pertinência e as possibilidades da pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico. Enfatiza que a pesquisa-ação é um exercício pedagógico, como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de formação continuada e da busca pela emancipação dos sujeitos da prática. Em um resgate histórico da pesquisa-ação, a autora considera que ela tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, que descreveu esse tipo de pesquisa num processo em espiral de três fases: 1. Planejamento, que inclui reconhecimento da situação; 2. Tomada de decisão e 3. Encontro de fatos (*factfinding*) sobre os resultados da ação. Esse *factfinding* deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. A dimensão epistemológica (como se estabelecem as relações entre sujeito e conhecimento) desse tipo de pesquisa requer para seu exercício um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo, priorizando a historicidade dos fenômenos, as práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas realidades. Do ponto de vista metodológico, deve possibilitar planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, num movimento de espirais cíclicas.

Existem também, nessa linha, pesquisas organizacionais, de abordagem Freud-Frankfurtiana, orientadas pela Pesquisa-Ação e Socioanálise, que propõe uma construção de conhecimento pelo “interesse emancipatório, que seja tecnicamente aplicável e guie a atividade prática/comunicativa”, discutindo a esfera da ação instrumental e a esfera da ação comunicativa (PAES DE PAULA, 2013, p.522).

Mas conforme os estudos sobre método de pesquisa e o desenvolvimento do projeto educativo avançavam, a pesquisadora percebia que não se tratava de uma pesquisa-ação nos moldes apontados na literatura. Primeiro, porque durante as reuniões de planejamento e avaliação do projeto, a pesquisadora representava o órgão proponente do projeto no papel de facilitadora/coordenadora executiva. Suas questões de pesquisa não eram o foco do momento. As demandas e cobranças eram demasiadamente intensas e tensas para que a

educadora ainda conseguisse priorizar o foco de sua pós-graduação que se iniciava (em 2013). A dinâmica das ações institucionais conferiu um ritmo acelerado de tarefas administrativas, financeiras, burocráticas e de facilitação do grupo, feitas pela pesquisadora em detrimento de ações específicas de sua pesquisa. A facilitação do processo foi sendo feita com uma intencionalidade dialógica e crítica de construção coletiva, flexível ao planejamento coletivo (com toda contradição que essa intenção possa revelar), sem seguir etapas estruturadas cíclicas de pesquisa-ação como aquelas indicadas por seus principais estudiosos. Da mesma forma, o grupo de trabalho de EA / GTEA do Projeto PAP, não foi convidado para as decisões da pesquisa. As questões de pesquisa e seus objetivos não foram compartilhados, nem seus resultados e interpretações foram deliberados em conjunto com tal grupo, pois constatava-se que não estava em foco, para seus membros, esta pesquisa de doutorado. Isso se relaciona à característica do perfil dos participantes desse grupo, formado por docentes pesquisadores e muitos servidores com pós-graduação, demandados pela academia por apresentar produções constantes nesse campo. Não pareceu adequado pela pesquisadora propor a eles que compartilhassem a pesquisa-ação da tese de seu doutorado, cuja coautoria não é permitida na academia. Trata-se de um grupo diferenciado de uma comunidade ou grupo popular, tradicionalmente abordado em pesquisas-ação. Um segundo aspecto correlacionado é que o método do Projeto PAP é o da pesquisa-ação-participante (PAP), exigindo uma atenção do grupo para desenvolver suas próprias questões investigativas.

Diante desse contexto, foi preciso garantir os espaços em separado da pesquisa de doutorado e o da pesquisa-ação-participante do projeto da USP. De qualquer forma, era característica a participação facilitadora da pesquisadora em todo o projeto desenvolvido, embora diferente dos pressupostos da pesquisa-ação. Assim, buscou-se um outro método que desse aporte e considerasse esse intenso envolvimento da pesquisadora, a partir de estudos sobre pesquisa-participante.

3.2.1 Pesquisa participante

Segundo Brandão (2006), o nome de pesquisa participante apresenta uma grande diversidade de práticas sociais (incluindo investigação-ação, pesquisa-ação, ação-pesquisa-participante etc.), fundamentos teóricos e metodológicos, com finalidades “desiguais”,

embora tenham surgido mais ou menos ao mesmo tempo em diferentes lugares⁵² (BRANDÃO, 2006).

Mas em termos identitários, históricos, metodológicos e epistemológicos gerais, o diálogo, o trabalho coletivo e a participação popular são implicados nesse tipo de pesquisa, que tem como objetivo fomentar “a produção de conhecimento tanto dos sujeitos pesquisados como da [pessoa] pesquisadora, numa busca por transformações de uma dada realidade” (p. 5). Segundo o autor, é um tipo de pesquisa originada à margem das universidades e, de certa forma, como resistência às formas tradicionais de pesquisa social praticadas em âmbito acadêmico. Por esse formato, procura-se desenvolver e colocar em prática novos métodos ativos, dando “voz e vez” a homens e mulheres, grupos humanos e classes sociais marginalizados do desenvolvimento socioeconômico e que ficam renegados, em muitas pesquisas sociais, ao “silêncio das tabelas” (BRANDÃO, 2006, p.27).

Ele a identifica numa relação de atividade científica no trabalho político das classes populares, sendo a razão da prática igualmente a razão da pesquisa. A pesquisa participante nasce, a partir desses princípios, de uma trajetória compartilhada entre sujeitos e pesquisador na prática de pesquisa, que se associa diretamente a uma prática política pela busca de transformação de uma realidade. A observação participante, nesse bojo, pressupõe uma atitude de respeito do pesquisador de se colocar na lógica do outro, de aprender com o outro, numa “apreensão pessoal e demorada de tudo” (BRANDÃO, 1987, p.34) o que se observa.

Embora alguns estudiosos apontem Kurt Lewin nas origens da pesquisa participante, com propostas “inocentes e formais”, segundo Brandão (2006, p.25), “na América Latina os praticantes mais conhecidos da *pesquisa participante* desde os seus começos se reconhecer[ão] herdeir[os] bem mais de Karl Marx do que de Kurt Lewin e mais de Antônio Gramsci do que de Carl Rogers” (p. 21, grifo da autora), com tradição em experiências pioneiras de Orlando Fals Borda⁵³ e de Paulo Freire.

⁵² Embora o primeiro simpósio mundial sobre pesquisa-participante, realizado em Cartagena, Colômbia em 1977, possa ser considerado como uma plataforma de lançamento (AQUINO FERREIRA, 2016).

⁵³ Que cunhou os termos de investigação-ação nos anos setenta, “para caracterizar os estilos participacionistas de pesquisa” (GAJARDO, 1987, p.23). O conceito de PAP - pesquisa -ação-participante – também foi sintetizado por Orlando Fals Borda (1983): trata-se de uma metodologia dentro de um processo vivencial, um processo que inclui educação de adultos, pesquisa científica e ação social ou política, tendo como fonte de conhecimento a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática cotidiana (AQUINO FERREIRA, 2016).

Esta tradição da pesquisa participante somente pode ser compreendida em suas origens e em sua atualidade, quando referenciada aos contextos sociais e políticos dos tempos de sua instauração na América Latina, entre os anos 70 e 80. Ela aproveitou bastante das tradições europeia e norte-americana, mas possui características peculiares, a começar pela sua vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com os seus projetos de transformação social emancipatória. (BRANDÃO, 2006, p.21, grifo nosso)

Ou seja, a expansão e robustez dos movimentos sociais populares no âmbito da América Latina e de outras regiões pobres do mundo conferiram outra conotação às diferentes alternativas de ação social transformadora e investigação social, como formas originais e contestatórias, com vocação emancipatória, que vão influenciar a educação popular, a Teologia da Libertação, os movimentos sociais populares e a pesquisa participante. Perspectiva esta diferenciada daquelas experiências agenciadas desde a Europa e os Estados Unidos da América do Norte, de conotação neocolonizadora (BRANDÃO, 2006).

Como um dos princípios mais consensuais da pesquisa participante na tradição latino-americana, segundo o autor, está o de que “toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana” (idem, p. 24-25).

Nesta pesquisa, num certo sentido da pesquisa-participante, permeia uma experiência concreta, uma prática de busca por transformações numa instituição pública, no sentido da ambientalização universitária e da emancipação.

Com relação à prática científica no trabalho político das classes populares marginalizadas – “como um indígena tarasco, um operário sindicalizado argentino, um camponês semialfabetizado do Centro-Oeste do Brasil, ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra” (BRANDÃO, 2006, p.35) –, há que ponderar alguns aspectos. Nosso público, do projeto PAP e da pesquisa, é composto de funcionários públicos – incluindo os docentes pesquisadores, apontados por Brandão como os eruditos, “como um sociólogo, um educador de carreira ou uma ONG de direitos humanos” (ibidem).

Embora o salário menor de um técnico dessa universidade pública estadual seja maior do que o da maioria assalariada do Brasil, há diferenças de status, salário, formação e tratamento entre docentes e técnicos na instituição. Num certo sentido, os técnicos (participantes do Projeto de formação) estão à margem de diversos aspectos na instituição, como em decisões na gestão, acesso a uma formação que ultrapasse treinamentos de curta

duração, entre outros. Observa-se que há estratos diversificados, que, embora compartilhem das mesmas mazelas do capitalismo, conservam entre si diferenças salariais, de acesso aos bens materiais da sociedade, de função e poder dentro da universidade. Os técnicos também sofrem, sob uma certa ótica, marginalização na cultura universitária brasileira, quando são julgados executores, não pensantes, e são excluídos das decisões do funcionamento e dos rumos da universidade.

Outra característica relacionada à pesquisa-participante é o fato de a educadora facilitadora de tal projeto ser também a pesquisadora em questão e, a todo momento, experimentar a tensão entre sua prática de pesquisa e sua prática pedagógica na formação dos servidores.

A intenção de pesquisa foi exposta desde o início do projeto PAP pela pesquisadora e suas dúvidas foram compartilhadas com os sujeitos participantes em momentos específicos, recebendo sugestões para refletir sobre sua pesquisa.

Assim, diversas condicionantes da pesquisa-participante estabelecem conexão com o teor desta pesquisa, sobretudo no que pondera Brandão (2006, p.27):

A pesquisa é “participante” não apenas porque uma proporção crescente de sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é “participante” porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória.

Também compactuamos do princípio metodológico da pesquisa-participante: compreendendo a ciência e a pesquisa como “um instrumento de conhecimento e de compreensão crítica de eixos e esferas da realidade social da vida cotidiana” (BRANDÃO, 2006, p.34) e de sua preocupação em “envolver, sempre que possível, as interações entre os diferentes planos e domínios de estruturas e processos inter-determinantes da sociedade[...], com atenção à dinâmica das relações e à dimensão histórica dos processos envolvidos” (idem, p.38).

Os quatro propósitos integradores da pesquisa-participante, reunidos por Brandão (2006, p.39), são: a) que ela “responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina” (lembramos os tensionamentos da Teoria Crítica de que o pensamento crítico deve se libertar das finalidades e ir além delas); b) “que ela possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora” (a Teoria Crítica reforça esta perspectiva mas nos lembra

que tal vocação está sempre arriscada a se esvaziar, sem um compromisso com a autocrítica). O terceiro aspecto relacionado à pesquisa-participante é c) propiciar “processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular” – se conecta à perspectiva crítica dos limites da ciência como locus único de produção e valorização do saber. De todo modo, Brandão (op. Cit) e Adorno (2010) fazem uma crítica a uma certa educação popular que apresenta esvaziamentos teórico-práticos, negando qualquer conteúdo e aprofundamento, com perspectiva prescritiva e adaptativa. O quarto pressuposto é o de que a pesquisa-participante d) “partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes”, o que vem ressaltar o compromisso político que uma pesquisa deve ter.

Diante dessas ponderações, a pesquisa-participante (e seus pressupostos) é assumida neste trabalho como um método de fundo, com a implicação da pesquisadora com o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação-participante na universidade e da implicação do projeto e de seus participantes colaborando em alguns momentos, nesta pesquisa de doutorado. O fato de a pesquisadora ser participante do planejamento e execução de tal processo formativo, conforme já apontado anteriormente, não é negado, mas compreendido como fator de atenção dupla às dimensões de sua prática e de sua pesquisa. Vale ressaltar que o pesquisador, nessa condição, não está se eximindo de sua responsabilidade de “sujeito cognoscente”, de ter atenção com “as idas e vindas do empírico à teoria e vice-versa”, “com a natureza do seu problema de estudo; os objetivos que se têm em relação ao mesmo, a busca das informações para alcançar estes objetivos e o amparo teórico que circunda todo este percurso” (ROCHA, 2004, p.3). Qualquer pesquisador sempre estará implicado no processo de investigação, olhando e interpretando o fenômeno a partir de seu contexto individual, social, cultural e histórico (GONDIM, 2003).

Com relação aos aspectos éticos de pesquisa, no âmbito da consideração de processos emancipatórios, entende-se que, da mesma forma que é desafiador pesquisar sobre um processo em que se participa, tal investigação pode gerar desconfiança dos servidores envolvidos, sentimento de vigia ou até alterações de postura para agradar à educadora-pesquisadora, exigindo transparência e apresentação das intenções de pesquisa, numa abordagem colaborativa, com convite e abertura a sugestões e críticas, além da realização da

coleta de dados sob sua autorização. Outros riscos previstos relacionados à participação na pesquisa podem envolver cansaço, insatisfação, desconforto, intimidação e exposição pessoal no caso das gravações transcritas.

Perante os riscos previstos, assumimos que as informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais e serão assegurados o sigilo e o anonimato sobre a participação. Nesse sentido, as gravações e transcrições dos grupos focais e de memórias, feitas pela pesquisadora, não serão compartilhadas com os participantes ou com órgãos institucionais do projeto ou qualquer outra pessoa. Elas ficarão restritas ao doutorado e o anonimato será garantido em todas as citações. No futuro, caso os dados sejam divulgados em eventos e periódicos científicos, isso será feito de modo a preservar a identidade dos participantes, garantindo o anonimato. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação pessoal. No final do trabalho, a pesquisadora se compromete a compartilhar os resultados junto aos participantes. Diante de alguma situação desconfortável ou por outro motivo, em qualquer fase da investigação, estes foram avisados que poderiam suspender a participação sem penalização alguma e prejuízo.

Entre outros desafios desse tipo de pesquisa estão, segundo Gatti (2008), “o risco de um envolvimento tal com as atividades que a reflexão, a busca de compreensão dos processos e a construção dos sentidos fica esquecida, apagada pelo ativismo cotidiano” (p.11), em que o pesquisador se enreda nas demandas operacionais da prática. Assume-se que essa tensão entre o calor da vivência e das relações estabelecidas e o afastamento intelectual necessário existiu até o final da tese pela pesquisadora. Outro risco apontado por Gatti (idem) é o de não atingir saltos qualitativos na análise, um “salto cognoscitivo” (p.11), ficando o pesquisador na descrição superficial do vivido com especulações descontextualizadas.

Como fundamentação metodológica, por fim, destacam-se algumas das ponderações teórico-críticas:

a) é preciso não se conformar com a superficialidade e coparticipação na pesquisa, e ir à teoria para ir mais longe. “Não basta a sensibilidade intuitiva”, “observação contínua e detalhada”, alerta Pucci (2000, p.5). “É preciso se servir de uma teoria, de uma hipótese ou conjunto de hipóteses, que ao mesmo tempo que se aproxima do objeto, na tentativa de configurá-lo, se afasta antiteticamente dele para preservar sua fecundidade” (idem, p. 5).

b) “as contradições são partes constitutivas não só do sujeito que pensa a realidade, mas também dos objetos que a compõem” (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p.135). E as contradições ajudam a quebrar a onipotência do sujeito em buscar entendimentos definitivos e totalitários sobre uma realidade que se apresenta com múltiplas deformações. Há que se considerar os limites de que “o pensamento explica uma realidade pesquisada, mas nunca na sua plenitude” (ibidem).

c) O método, em sua “força especulativa”, deve resistir a sistematizações que funcionam como “camisa-de-força para cobrir a realidade” (PUCCI, 2000, p.1). O processo de sistematização, devidamente usado, deve servir para refletir negativamente a realidade, “num notável esforço para desnudar as múltiplas máscaras usadas pela falsa consciência na abordagem da realidade individual-social” (idem, p. 3).

d) Em oposição ao método tradicional, Adorno (1996a) faz uso de aforismos em muitas de suas obras, como método de caráter antissistemático, provocando os leitores a participar da reflexão, com possibilidade criativa. Ser assistemático, para ele, é desenvolver um esforço ilimitado na busca da expressão da complexidade da realidade, assemelhando-se à arte, e, ao mesmo tempo, obedecer aos critérios lógicos na medida em que o conjunto de fragmentos tem de compor-se coerentemente.

e) O domínio total do método, segundo Adorno (1996a), representa um resultado do conjunto do pensamento burguês, com fins a neutralizar as possibilidades de emancipação por meio do fortalecimento da ordem. Os métodos assistemáticos, em contraponto, propiciam revelar um potencial emancipatório de reflexão.

Enfatizando alguns aspectos do problema da objetividade e suas características intrínsecas de confiabilidade, validade e representatividade na pesquisa crítica, Gruschka (2014) ressalta o necessário compromisso do pesquisador “com o princípio da crítica imanente” (p.320), com a “investigação das condições de reprodução das contradições” (p.320); ser profundo/robusto na análise justificando as categorias escolhidas e estar sensível a diversos formatos de dados, muitas vezes ignorados por serem difíceis de se captar.

Reforçando Brandão (1987), Adorno (1996a) e Gruschka (2014), Tassara e Ardans (2006) asseveram que a pesquisa é uma ação política na Teoria Crítica, uma vez que as ações de pesquisa estão nela consideradas como intimamente relacionadas aos valores de investigador, requerendo um método dialógico e transformador, por meio de desvelamentos

e desvendamentos dos objetos e sujeitos, visando chegar-se à consciência verdadeira, facilitando a transformação da realidade. Deve ainda esse tipo de pesquisa refletir sobre seus próprios fundamentos, pressupostos e conceitos e buscar a emancipação na sociedade (TASSARA, ARDANS, 2006).

Ou, como ressalva Freire (1981, p. 36,), o pesquisador consciente desse ato político que é a pesquisa, tem que estar sempre impregnado da indagação – “a quem sirvo com minha ciência?”.

No desafio de tais ponderações teórico-metodológicas, são apresentados a seguir: como esta pesquisa foi desenvolvida, quem foram os sujeitos participantes, a relação da pesquisadora com eles e como se deram a produção e a análise de dados.

3.3 Apresentação dos sujeitos do projeto e da pesquisa

Todos os participantes da coordenação do projeto de Formação Socioambiental de Técnicos Administrativos da USP / Projeto PAP, foram convidados para participar desta pesquisa. Isso ocorreu a partir do convite para participar dos grupos focais e da solicitação de autorização para uso de documentos das reuniões desse coletivo.

Tal grupo foi constituído ao total por 44 pessoas, todas com vínculo com a Universidade de São Paulo (USP), sendo docentes de câmpus e departamentos diversos, estudantes da graduação (como bolsistas e estagiários) e servidores técnicos da instituição. Alguns profissionais graduados foram contratados temporariamente durante o desenvolvimento do projeto, sem vínculo empregatício, como parte da equipe de apoio. Os docentes e técnicos que estiveram no processo por duas ou três reuniões e não deram continuidade na participação, ou atuaram nos câmpus de origem, sem participarem das reuniões desse coletivo, são identificados como colaboradores e colaboradoras. As pessoas que participaram de um ou dois momentos descontinuados aqui não foram consideradas como participantes do projeto.

Na verdade, esse grupo coordenador começou como um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GT EA), com o envio de um convite para uma lista de docentes e técnicos que transitam, reconhecidamente, no ensino, gestão, pesquisa e extensão em Educação Ambiental, meio ambiente e educação dentro da USP. Muitos também eram conhecidos da equipe técnica do órgão proponente. Foram chamados para participar de uma primeira reunião de apresentação da proposta de formação socioambiental. Parte dos convidados não

deu retorno e alguns não puderam participar. Os que continuaram no processo passaram a ser os PAP1, no sistema de capilaridade da formação.

Há no GTEA (Tabela 1), portanto, pessoas com responsabilidades e formações diferenciadas, quais sejam:

a) servidoras técnicas do órgão proponente do projeto (SGA), educadoras na coordenação executiva do projeto e na facilitação dos encontros do grupo;

b) técnicas-administrativas (de dois câmpus), com a responsabilidade sobre os processos administrativos de compras e finanças do projeto;

c) técnicos graduados de diferentes áreas e funções (educadores, analistas, químicos, engenheiros, geógrafos, biólogos e administrativos) de unidades variadas de sete câmpus da USP;

d) docentes, de unidades variadas de sete câmpus da USP;

e) graduandos de câmpus e unidades variadas, com bolsas de extensão (10 horas semanais) e de estágio (20 horas semanais);

f) profissionais graduados contratados, sem vínculo empregatício, como parte da equipe de apoio ao projeto.

No intuito de preservar o anonimato dos participantes, foram estipulados codinomes relacionados às plantas alimentícias não convencionais (PANC) a cada um⁵⁴. E os sete câmpus, de diferentes cidades, foram indicados por números, de 1 a 7 (Tabela 1).

Tabela 1 – Sujeitos participantes do projeto e sujeitos da pesquisa

Câmpus	Perfil	1	2	3	4	5	6	7	Total de pessoas/ perfil
Bolsistas e Estagiários		2	-	2	3	2	2	4	15
Profissionais contratados		-	-	1	2	1	1	-	5
Técnicos		1	-	1	1	2	2	4	11
Docentes		-	-	4	3	2	2	1	12
Pós-graduando		-	-	1	-	-	-	-	1

⁵⁴ Em homenagem a um belo movimento de valorização e recuperação histórica da alimentação saudável e propagação de espécies vegetais nativas, de alto valor nutritivo e cultural.

Total de participantes no câmpus	3	-	9	9	7	7	9	44
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Obs: O câmpus 2 iniciou sua participação na fase dos PAP2, sendo apoiados pelos PAP1 do câmpus 7.

Fonte: Elaborado pela autora.

Eram 11 os servidores técnicos e administrativos, sendo duas técnicas de laboratório, uma auxiliar técnica, cinco educadores, uma engenheira civil, uma analista e uma química. Também destacamos que duas PAP2 (uma química e uma engenheira química) migraram para o grupo PAP1, durante o projeto, a convite do órgão proponente, considerando que tais câmpus necessitaram de mais interlocutores no grupo de coordenação.

Os participantes do GT EA ganharam a identidade de PAP1, desde o início da formação em capilaridade, por ser o primeiro grupo a ter contato com a proposta do projeto. Cabia a esse grupo participar da concepção e do desenvolvimento coletivos do projeto, a partir de uma proposta inicial trazida pelos técnicos da SGA. Os PAP1 também atuaram para formar e supervisionar o trabalho de uma equipe de apoio, constituída durante o processo, por bolsistas (de projetos de cultura e extensão), estagiários da graduação (pagos pelo órgão proponente) e alguns profissionais contratados.

Entre os 15 estudantes, nove atuaram como estagiários (com carga horária de 20 h semanais), cinco como bolsistas de extensão universitária (com carga horária semanal de 10 h) e um deles sob os dois formatos, em períodos diferentes. Estudavam em diversas áreas: Engenharia Florestal, Engenharia Agrônoma, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Pedagogia, Biologia, Administração, Gestão Ambiental, Fonoaudiologia, Ciências Sociais.

Na equipe de apoio estavam cinco profissionais contratados, duas biólogas, uma pedagoga, uma gestora ambiental, um graduado em Administração e um graduando em Gestão Ambiental. Cabia à equipe de apoio colaborar no planejamento e avaliação do projeto e especificamente fazer as memórias dos encontros, registrar as presenças, organizar acervo e os e-mails correlatos, administrar a plataforma *moodle* e a comunicação do projeto.

Entendendo que esse coletivo não é homogêneo, mas diante da ausência de uma autoapresentação mais subjetiva de cada participante, optamos por selecionar algumas informações gerais dos textos do currículo Lattes, sob dois critérios: a) daqueles participantes que atuaram no projeto com assiduidade e b) de alguns que, mesmo não assíduos, possuem

algum depoimento ou foram citados por outros em algum excerto de memórias e/ou grupos focais.

Quadro 3 – Apresentação dos participantes do GTEA

NOME PANC	Caracterização
Pana	Técnica, educadora, atuou na coordenação executiva do projeto e foi facilitadora inter-câmpus, é a pesquisadora desta tese
CÂMPUS 1	
Guasca	Graduanda em Fonoaudiologia, bolsista
Centella	Graduanda em Fonoaudiologia, bolsista
Açafrão	Técnica, atua na função de engenheira e na gestão ambiental do câmpus
CÂMPUS 3	
Taioba	Técnica, educadora, engenheira florestal, atuou como coordenadora executiva do projeto
Capim Limão	Docente, atua na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, educação a distância e formação de professores
Ariá	Docente, atua em ensino de Ciências e Biologia, formação de professores e instrumentação para o ensino e educação a distância
Fisális	Pesquisadora colaboradora de Educação Ambiental e políticas públicas, atua em educação socioambiental formal e informal com abordagem transdisciplinar e complexa da educação de valores para construção de uma Cultura de Paz
Manjuba	Graduando em Gestão Ambiental, bolsista
Fruta-pão	Graduado em Administração e graduando em Gestão Ambiental, bolsista
Cambuci	Graduando em Gestão Ambiental, bolsista
Guabiroba	Docente, atua em Educação, comunicação e meio ambiente, com ênfase em produção audiovisual e novas mídias da comunicação
Pupunha	Docente, atua em Educação Ambiental, políticas públicas e sociedades sustentáveis
CÂMPUS 4	
Moringa	Docente, atua em gestão universitária; Educação e pesquisa na área de Entomologia
Taperebá	Docente, atuante na área de elaboração, implantação e avaliação de projetos de irrigação
Guandu	Docente, atua na área de Agronomia, com ênfase em agroecologia
Fava	Profissional contratada; graduada em Gestão Ambiental.
Açucena	Técnica, PAP2 convidada a integrar o grupo PAP1, atua na gestão ambiental do câmpus
Tansagem	Graduanda em Administração de Empresas, estagiária
Bambu	Graduando em Engenharia de Alimentos, bolsista
Jambo	Graduanda em Engenharia de Alimentos, bolsista
CÂMPUS 5	
Murici	Profissional contratada temporariamente, para apoiar o projeto no câmpus, bióloga
Umbu	Técnico, educador atuante em Educação Ambiental, Geografia e formação de professores
Hibisco	Docente, atua com ênfase em ensino de Biologia, Epistemologia, Filosofia e História da Biologia, sustentabilidade

Teca	Graduanda em Biologia, bolsista
Butiá	Graduanda em Administração, bolsista
Aguapé	PAP2, técnica administrativa participante em algumas reuniões para apoiar discussões financeiras administrativas
CÂMPUS 6	
Saião	Técnica, educadora atuante no órgão proponente do projeto; com ênfase em Educação, gestão ambiental e sustentabilidade ambiental em campus universitário
Jambu	Graduando em Ciências Sociais, estagiário
Quinoa	Técnica, Bióloga, doutora em ciências ambientais, com experiência em projetos de formação em capilaridade, em coletivos educadores
Serralha	Graduanda em Biologia, estagiária
Capuchinha	Graduanda em licenciatura em Ciências Biológicas, bolsista
Ora pro Nóbis	Profissional contratada, bióloga, doutora em Ecologia e Recursos Naturais e educadora ambiental
CÂMPUS 7	
Dália	Docente, bióloga, atuante na área de Educação Ambiental e ensino de Biologia
Baru	Técnico, educador, atua com ênfase em educação ambiental, arte educação, economia solidária, cooperativismo e autogestão
Araticum	Técnica, auxiliar técnica de laboratório
Bertalha	Técnica, técnica de laboratório, química. Participou de três encontros do grupos coordenador
Caxi	Técnica, bióloga, analista, atuou na coordenação executiva do projeto
Uva-do-japão	Graduanda em Engenharia Civil, bolsista
Maracujá de cheiro	Profissional contratada temporariamente para apoiar o projeto, pedagoga, bióloga
Mapati	Docente da área de Química e meio ambiente. Participou de dois encontros do grupo coordenador
Pequi	Graduanda em Biologia, estagiária
Pimenta Rosa	Graduanda em Pedagogia, bolsista
Joá	Docente da área de Educação, com atuação em Educação, Sociologia e sustentabilidade
Mentruz	Gestor do órgão proponente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos currículos Lattes e de informações de conhecimento pessoal dos participantes.

Caracterizar os participantes por seus câmpus e formações parece frio e restrito diante da intensidade das vivências em grupo, nos encontros periódicos, nas atividades cotidianas com a equipe de apoio, nas trocas de experiências e desabafos “de bastidores” durante três anos de projeto. Houve uma multiplicidade de interações vividas num complexo jogo de relações entre pessoas com históricos, responsabilidades diferenciadas na instituição e no projeto, sendo algumas formadas no ambientalismo e na Educação, outras na gestão

universitária, na gestão ambiental, entre outras questões paralelas que se entrecruzaram nesse projeto.

3.4 Produção dos dados

Considerando as premissas da Teoria Crítica sobre o método e assumindo com Moraes “que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria” e que “nada é realmente dado, mas tudo é construído” (2003, p. 194), foram usadas variadas técnicas qualitativas de produção, coleta e análise de dados para captar o rico processo de formação em foco. Foram realizados, selecionados e/ou produzidos para análise: documentos elaborados pelo grupo do projeto (memórias de reuniões e documentos publicados pelo GT EA em eventos e no site do projeto); técnica de entrevista coletiva por grupo focal e suas transcrições; transcrições de parte das reuniões do GT EA e notas de observação participante da pesquisadora.

Esse conjunto de documentos produzidos no período de 2013 a 2015, além de algumas imagens adotadas pelo GT EA, compõe o *corpus*, cuja análise se baseou em premissas da Teoria Crítica e da análise textual (Moraes, 2003), para responder às questões de pesquisa e revelar os resultados do estudo.

A delimitação intencional dessas informações do projeto foi realizada diante de uma enormidade de dados, sob a consideração de que o GT EA é o que mais produziu informações no processo e guarda em si maior flexibilidade, aprofundamento teórico, potencial crítico e registros do processo vivido. Ao mesmo tempo, a pesquisadora, que participou ativamente desse grupo, também possui condições de esclarecer (com todo obscurantismo que isso também possa representar) algumas etapas não registradas do grupo, a partir de suas notas de observação participante.

Os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foram assinados pelos sujeitos que estiverem implicados nos documentos do projeto e nos encontros de grupo focal. Além disso, um dos termos refere-se à autorização do órgão coordenador do projeto para a realização da pesquisa. No caso do uso de memórias de reuniões do GT EA, foram solicitadas autorizações de uso dos dados a todos que estiveram presentes em tais momentos. Foram convidadas para participar do grupo focal somente aquelas pessoas que possuíam vínculo mais continuado com o projeto.

Em reunião, gravadas ou por memórias, vê-se que nunca os 44 participantes estiveram juntos, no mesmo encontro inter-câmpus do GT EA, do qual, em geral, participavam de 10 a 20 pessoas.

Todas as ações de produção de dados, bem como o projeto geral desta pesquisa, foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, associado ao cadastro do mesmo na Plataforma Brasil, do sistema Nacional de Ética em Pesquisa / SISNEP.

3.4.1 *Grupo focal*

O grupo focal foi escolhido como uma das técnicas de produção do *corpus*, com o propósito de potencializar momentos dialógicos e reflexivos para os participantes e para a pesquisadora, na compreensão de sentidos e significados atribuídos pelo GT EA à questão da emancipação e às principais questões do projeto PAP, incluindo avaliação e o trabalho coletivo.

O grupo focal é uma metodologia de entrevista coletiva, utilizada para a compreensão de vários aspectos acerca de um fenômeno, prática ou situação, incluindo compreender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências (DIAS, 2000). Trata-se de uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo.

A discussão e interação em grupo permitem que uma pessoa reveja, desenvolva ou incremente sua opinião e atitude (ZUIN, 2010). Além disso, auxiliam na aprendizagem organizacional, no diagnóstico de situações, na geração de novos conhecimentos, no desenvolvimento de modelos e teorias, na identificação das necessidades e expectativas, no aprofundamento de questões, na avaliação de experiências anteriores e perspectivas futuras. Muitas vezes, em grupo, há a produção de dados e insights que dificilmente seriam conseguidos em entrevistas individuais, daí ser uma técnica potencial na produção de novos conhecimentos. Cabe ao mediador observar as interações características do processo grupal, facilitar o processo de discussão e intervir em sua dinâmica quando o tema for extrapolado (GONDIM, 2003). Quanto ao número de participantes para um grupo focal, as indicações oscilam entre cinco e 15 integrantes, excetuando-se o mediador e colaboradores que registram os encontros (KIND, 2004).

Historicamente, a técnica de grupo focal teve origem com intencionalidades bem diversas, em estudos de marketing e consumo, utilizando-se, de forma instrumental, a

criatividade dos participantes para aprimorar propagandas e, a partir da análise de seus comportamentos espontâneos, ampliar o consumo de alguns produtos (GONDIM, 2003). Os únicos que buscam esclarecer motivações e racionalizações em relação à compra de produtos são os que estão por trás da promoção dos grupos focais dessa natureza, não interessando ampliar consciência dos participantes.

Nesse sentido, a técnica não é emancipatória em si, como nos alertam os referenciais já trazidos neste trabalho, mas está relacionada com os pressupostos e premissas do pesquisador. Cabe explicitar, portanto, que a intencionalidade do uso desta técnica de entrevista coletiva nesta pesquisa é outra, ou seja, a de possibilitar aos sujeitos participantes os benefícios de novas aprendizagens/descobertas por meio de momentos dialógicos, de manifestações, de escuta, de autorreflexões, de provocações, de indagações, de partilha teórica e também para a exploração de um tema pouco aprofundado no projeto como o da emancipação. Entendemos como possíveis benefícios da participação no grupo focal, para os participantes, a possibilidade de: aprendizagens em novos campos teóricos; um repensar teórico sobre diversas temáticas, como o da emancipação; oportunizar momentos/ espaços de avaliação e amadurecimento da prática coletiva do projeto em desenvolvimento na universidade.

Foram planejados três e desenvolvidos de fato dois grupos focais, associados aos encontros presenciais do GT EA (Quadro 2), para facilitar a participação de seus membros. Em geral, aconteciam uma hora antes e no mesmo local do início da reunião oficial do projeto.

Os convites foram realizados por e-mail, a todo o grupo, com o termo de consentimento livre anexo. Além disso, foram informados verbalmente, em sua maioria, sobre o convite que seria enviado e sua intenção de pesquisa.

Duas tentativas de encontro foram adiadas. Uma primeira, que aconteceria à noite, no alojamento do GT EA, após um dia intenso de trabalho no encontro inter-câmpus de todos os PAP2 (2013), foi cancelada devido ao cansaço do grupo e à avaliação de um docente da equipe de que não era a melhor hora para tal atividade. Outra iniciativa não ocorreu porque a maioria dos participantes chegou atrasada, depois do previsto, ao local, vindos de outra cidade.

A forma de registro dos dois grupos focais realizados foi a gravação em áudio (para posterior transcrição). Em um dos grupos focais, uma graduanda apoiou a gravação e atuou

como observadora. Depois do primeiro encontro, tanto a pesquisadora quanto a observadora registraram e compartilharam suas impressões.

Um roteiro prévio (Quadro 4) foi estruturado, com questões fundamentais relacionadas aos objetivos de pesquisa, com o intuito de assegurar o foco de pesquisa. No entanto, foi mantida uma flexibilidade na condução, considerando o desenvolvimento do roteiro na interação da moderadora com o grupo.

Quadro 4 – Plano e realização dos Grupos focais com o GT EA

DATA/PARTICIPANTES/ OBJETIVO	PLANO DA AÇÃO	SÍNTESE DO REALIZADO
13/12/2013	Equivalente ao plano do grupo focal de 08 de abril de 2015, sendo as questões problematizadoras as mesmas com exceção da sétima ed a nona.	Não realizado
08 de abril de 2015 13 participantes Levantar as visões do grupo sobre o projeto	<p>Agradecimentos, objetivo do encontro; A partir de fichas com palavras problematizadoras (PAP; PAP1; Formação Socioambiental; Sustentabilidade na USP; Participação; Capilaridade; Emancipação; Educação Ambiental Crítica e Emancipatória; Neste Projeto...Que Bom..., Que Pena..., Que Tal..., Coletivos Educadores, Prática e Teoria, Recursos, Conteúdos, Política, Aprender Fazendo), levantar comentários, aquecer a conversa, pedir que falem sobre o que pensam sobre tais palavras E conceitos</p> <p>Questões problematizadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é uma formação socioambiental? 2. Para que e para quem, tal formação? 3. Como este grupo vem compreendendo o desenvolvimento do processo? 4. Como o grupo entende os diferentes papéis no projeto? A condução da SGA, os parceiros, o papel dos PAP1? 5. O que o princípio da capilaridade tem proporcionado ao projeto? 6. O que consideram fundamental como referencial teórico e metodológico do projeto? 7. Quais questões de pesquisa (ou de outra natureza) são emergentes neste trabalho coletivo? 8. Qual é o papel da EA e sustentabilidade para a USP?⁵⁵ Qual é o papel da USP para a EA e sustentabilidade nas universidades? 9. Por fim, pedir questões que o grupo considera importantes a serem refletidas; 	<p>5 min. Agradecimentos aos participantes; apresentação de todos, o que é um grupo focal, termo de consentimento;</p> <p>20min. Apresentação de palavras relacionadas ao projeto e pedido aos participantes que falem o que vem à mente quando apresento cada palavra.</p> <p>Em função do atraso do início do grupo focal, foram apresentadas somente as seguintes palavras: PAP; PAP1; Formação Socioambiental; Capilaridade; Emancipação; Educação Ambiental Crítica e Emancipatória; Coletivos Educadores, Aprender Fazendo,</p> <p>35 min. Discussão sobre as Questões: “Como o grupo está vendo o desenvolvimento do projeto? Como o grupo vê a relação da EA com a gestão ambiental?” Fechamento e agradecimentos</p>

⁵⁵ Questão inspirada em: SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 15-38, set 2009/fev. 2010.

DATA/PARTICIPANTES/ OBJETIVO	PLANO DA AÇÃO	SÍNTESE DO REALIZADO
13/12/2013	Equivalente ao plano do grupo focal de 08 de abril de 2015, sendo as questões problematizadoras as mesmas com exceção da sétima ed a nona.	Não realizado
04 de maio de 2015 9 participantes Levantar visões do grupo sobre emancipação;	Começar pelas questões que o grupo considera importante serem refletidas; apresentar questões sobre o que o grupo entende por emancipação. Emancipação é...? Envolve quais aspectos, dimensões, valores, crenças conceitos etc.? Não emancipado é aquele que...? Existe relação do projeto com emancipação?	Apresentação e discussão das questões: “Como você se sente neste projeto, qual é o seu papel neste projeto de formação socioambiental”?
junho de 2015 Levantar contribuições do grupo para pensar a emancipação	A partir do diálogo estabelecido até o momento, que contribuições o grupo poderia dar ao conceito de emancipação? Aprofundar o tema da emancipação na EA.	Não realizado
Total	4 encontros planejados	2 encontros realizados

Fonte: Elaborado pela autora com dados do registro de grupo focal e de planos de pesquisa .

Tabela 2 –Participações nos grupos focais

Data	Quem Participou	N. de câmpus	Total de Participantes
08/04/2015	Quinoa; Umbu, Butiá, Aguapé, Guabiroba, Fisális, Cambuci, Pupunha, Ariá, Taioba, Açafirão, Teca (como observadora) e Pana como moderadora	4	13
04/05/2015	Moringa, Açucena; Taioba, Cambuci; Umbu, Aguapé; Capuchinha, Quinoa e Pana como moderadora	4	9

Fonte: Elaborada pela autora com dados dos registros dos grupos focais

Salientamos que os membros do GT EA do câmpus 7 não participaram de nenhum grupo focal.

3.4.1.1. Observações metodológicas sobre o grupo focal

Considerando que as reuniões do GT EA eram dinâmicas, com muita interatividade, manifestações, participação, discordâncias, foi decepcionante para a pesquisadora, numa primeira avaliação, o resultado do primeiro grupo focal.

Apresentei as palavras que eu imaginava que iriam animar o início das falas, mas em verdade foi um início difícil e tímido. As pessoas que ali se conhecem e estão juntas no projeto por dois anos falaram pouco e estavam bastante reservadas. Dois docentes estavam usando eletroeletrônicos concomitante ao grupo focal - um *note[book]* e um celular. Achei que o tempo foi curto para que uma conversa se dinamizasse, esquentasse o grupo. Uma estagiária não falou nada durante todo o tempo, uma professora chegou atrasada e não sabia do grupo focal, pois não viu minha mensagem convite, uma servidora não docente que também chegou atrasada e não viu o convite, sentou e ficou muda achando que “nem tinha sido convidada para aquilo”, mas segundo comentários posteriores dela, “não aguentou e falou no final”. Não foi um encontro que eu esperava, pois não foi espontâneo, animado, interativo, as falas eram cautelosas, o silêncio entre as falas era marcante, o receio estava no ar, não parecia desconfiança, mas timidez, estranhamento, uma participante comentou que o termo de consentimento “estava grande demais, que não dava vontade de ler, parecia um grande contrato”. Somente uma questão planejada foi apresentada, “Como o grupo está vendo o desenvolvimento do projeto?”, e outras novas foram colocadas no momento, diante da fala dos participantes. Como o grupo via a relação da EA com a gestão ambiental? No final, parecia que as pessoas queriam falar e tive que cortá-las pois tínhamos que iniciar a reunião do GT em função de alguns que estavam à espera, em videoconferência (Notas sobre o grupo focal de 8 de abril, pesquisadora, 09 de abril de 2015).

Já a estudante observadora enfatizou a postura de cada participante e da própria moderadora, como um contraponto importante para se compreender a condução da técnica:

Sobre as pessoas: achou que Fisális e Quinoa estavam muito à vontade com a metodologia de trabalho e imagino que já tenham trabalhado com isso..., Pupunha me pareceu muito fechado desde o começo mas vejo que ele sempre dá contribuições na parte política, desde há tempos, e tenta sempre sistematizar o que é falado... Umbu sempre contribui com aspectos de conflitos da universidade, de luta, a Ariá fez poucas observações, fez observação inicial, não sei se se sentiu à vontade para falar mais. Açafrão, percebo que é muito importante para este grupo...Na fala dela ela percebe que não é da EA, mas no final ela deu uma contribuição do contexto dela, mas talvez ela não se sinta à vontade para falar de EA, percebo que é uma atitude de humildade dela, está disposta, ou tem vergonha? Acho que sim, que tem receio de ser julgada...Padrões: Açafrão sempre fala dessa maneira; Umbu sempre quer saber os objetivos de cada coisa para ir atrás do que deve ser feito. Taioba estava à vontade, esperou o momento certo para dar sua contribuição, fala de coisas bem variadas. Guabiroba em si não participou. Cambuci me surpreendeu, estava à vontade para falar, estava tranquilo, Aguapé

costuma trazer o ponto de vista do funcionário, ela tem essa visão já, a estrutura. Interações entre o grupo: pareceu que ficam bem tranquilos, têm confiança para falar, exceto Açafrão e Ariá que ficou mais na dela. Moderação: Achei que a primeira atividade foi muito rápida, puxada, poucas pessoas falaram, não teve muito tempo de pausa, mas nas outras atividades, questões, ocorreu tudo bem, Finalização: não gostei muito, na verdade tinha duas pessoas que queriam falar, não gosto de cortar as pessoas, não sei qual postura eu tomaria, o jeito naquele momento não foi bom, as pessoas já tiveram tempo de falar o que elas pensam do projeto? (Notas sobre o grupo focal de 08 de abril, Teca, observadora, 09 de abril de 2015).

Após o primeiro encontro, em que diversas questões planejadas não puderam ser trabalhadas, por falta de tempo, a pesquisadora refez o plano, para o segundo encontro, retomando as questões do primeiro. Ainda persistiu o incômodo sobre a diferença de interação e espontaneidade dos participantes observada no grupo focal em relação às reuniões do GT EA.

Teca não esteve neste grupo focal, portanto anoto aqui comentários de Agupapé e Umbu, na volta do câmpus 6, sobre o grupo focal. [Segundo eles] teve pouca ou nenhuma interação entre os participantes, cada um fala a sua parte, seus pensamentos e só. É importante rever a dinâmica pois não está propiciando interação, debates, interatividade. Eu compartilho destes comentários e percebi tal situação durante o grupo focal. Também senti isso no primeiro grupo e tentei mudar a estratégia das questões para este, justamente para provocar maior interatividade. A pergunta “Como você se sente neste projeto, qual é o seu papel neste projeto de formação socioambiental?” foi pensada para proporcionar maior acolhimento de cada um e superação de timidez. Mas ao mesmo tempo, foi uma questão individualista, que não levou a um diálogo no grupo. Para o próximo grupo focal penso que questões ou casos polêmicos poderiam provocar a todos uma participação mais relacional (Notas sobre o grupo focal de 08 de abril, pesquisadora, 05 de maio de 2015).

Considerando essas duas experiências e as manifestações da pesquisadora na época, nos perguntamos por que o grupo é espontâneo e comunicativo, em reunião, e no grupo focal, não? Por que há mais silenciamentos no grupo focal, enquanto nas reuniões do GT EA há uma intensa “falação”?

Tassara e Ardans (2006) também discutem sobre o desafio de compreender os silêncios de participantes no coletivo ou do próprio coletivo, apontando que essa é uma problemática complexa que envolve “análises de dimensões lógicas, psicológicas, psicossociais e políticas” (p. 65). E alerta que o silêncio não significa necessariamente que “esse sujeito não esteja interiormente ativo, dialogando com outras associações mentais de natureza variada, as quais ele não está comunicando ao coletivo” (p. 66).

Numa primeira leitura da situação, observamos que duas problemáticas podem ter acontecido na dinâmica do grupo focal. Uma delas se refere à apresentação de “palavras-chave” do projeto que, ao invés de “aquecerem a conversa” (conforme almejado), podem ter tocado em assuntos complexos para os participantes se expressarem logo de início. E/ou ainda

ter sido instaurado, sem intenção, um “clima investigatório”, “intimidador” de pesquisa entre os participantes que as reuniões de planejamento e avaliação do projeto, também sabidamente gravadas, não tinham.

Gondim (2003, p.154) assevera que “a simples disposição das pessoas em grupo não assegura o resultado esperado”, pois depende da potencialidade de cada participante para contribuir na discussão do tema e também do que pode ou não ser dito em organizações formais, como o caso desta pesquisa, exigindo o cruzamento de dados advindos de outras técnicas de coleta de dados.

Tassara e Ardans (2006) ainda apontam que há duas situações psicológicas muito comuns que sustentam um silêncio: uma relacionada a um aparente desinteresse, apatia ou desmotivação do sujeito em relação ao que está sendo discutido, mas que pode estar relacionado a um desencontro entre os “procedimentos de problematização e/ou questionamentos aplicados e o mundo interior desses participantes, produzindo um afastamento do sujeito nesta atividade”. A segunda situação se relaciona a atributos de personalidades mais ou menos introvertidas, que podem estar com uma reflexão interna ainda em curso, enquanto se desenrolam as interações sociais no interior do coletivo. Em ambas situações psicológicas podem ser identificadas quatro fontes de tais condicionantes: a ignorância (desconhecimento de informações), o impedimento psíquico (ou negatividade psicológica, relacionada à incapacidade de o psiquismo do sujeito suportar o confronto com sua história, com sua identidade ou processar tal informação), a arbitrariedade semântica (com a constatação e reconhecimento de que as “verdades” circuladas num coletivo - em suas práticas, estratégias e discursos - são uma função da própria história, e apresentam diversidade e polivalência de noções, conceitos, argumentos e verdades) e a alienação política (que inclui toda forma de alienação gerada pela exclusão e pelo domínio subjugador no transcorrer da socialização e da constituição da identidade).

Diante do desafio experienciado no primeiro grupo focal, a pesquisadora mudou a estratégia para iniciar o segundo encontro, que, embora também não tenha gerado uma interatividade mais intensificada entre os participantes, levou cada um a poder se expressar sobre “como se sentia no projeto”. Sem perceber, naquele momento, a pesquisadora pode ter contribuído para que alguns tímidos, que em reunião não se expressam com facilidade, pudessem tecer suas reflexões com tempo e uma escuta mais serena dos presentes. Em

menos pessoas, a equipe de apoio, por exemplo, ficava com mais possibilidades de manifestação, diferentemente dos momentos de reunião do GT EA, em que teriam que “conquistar” um espaço de fala perante educadores experientes, espontâneos e falantes que às vezes polarizavam a discussão das pautas. Em outras palavras, nesse momento de pesquisa, é possível ampliar a análise sobre o método e fazer uma interpretação contrária à inicial, qual seja, a de que no novo rearranjo grupal, com menos pessoas em interação, cada pessoa (principalmente a de perfil tímido) teve seu espaço individual de expressão garantido, com calma e tempo para falar e ser ouvido.

3.4.2 Documentos do projeto

Também compõem o *corpus* de dados da tese, além dos grupos focais, as memórias e transcrições de gravações de parte dos encontros do GT Educação Ambiental, realizados no período de 2013 a 2015.

De um total de 27 reuniões, 18 possuem memória; 14 foram gravadas e sete foram transcritas por uma pessoa contratada, somando cerca de 400 páginas.⁵⁶

Destacamos que a equipe de apoio do Projeto PAP era responsável por fazer as memórias dos encontros do GT EA, geralmente com revisão textual de duas educadoras da SGA. As memórias eram repassadas aos membros do GT em seguida, solicitando-se revisões dos pares. Os retornos eram sempre raros. Por isso, sempre que possível, foram priorizados excertos de transcrições de reuniões gravadas como citações nesta tese, por propiciarem relatos menos filtrados e transformados de memórias.

Outros documentos complementares (Quadro 5) foram analisados na pesquisa, tais como: o plano político pedagógico que o grupo produziu a partir de uma proposta inicial do órgão proponente; relatório interno do projeto (organizado pelo órgão proponente), resumos de congressos e outras publicações (com fontes citadas diretamente no texto, já que são acessíveis publicamente).

As observações participantes da pesquisadora são retomadas aqui por meio de algumas notas registradas durante o processo, em computador ou em seu caderno de pesquisa, e também por meio de revelações e apontamentos durante a escrita da tese.

⁵⁶ Tais reuniões foram transcritas (no prazo da qualificação da tese) por conter momentos representantes de três anos do projeto, quando a banca concordou que o *corpus* já continha grande densidade para análises, sem necessidade de ampliação das transcrições para a defesa final.

Quadro 5 – Documentos do corpus de dados para análise

Documento	Origem	Quantidade	Responsável pela elaboração
Memórias de reuniões do GT EA, Período março de 2013 a agosto de 2015	Projeto	18 (de 26 reuniões)	Equipe de apoio, com revisão do GT EA
Relatórios de dois encontros inter-câmpus de todos os PAP2, em 2013 e 2014	Projeto	2	Equipe de apoio, com revisão das educadoras da SGA
Plano Político Pedagógico do Projeto	Projeto	1	Educadoras da SGA com revisão do GT EA
Transcrição de gravação de reunião do GT EA – dados produzidos para a pesquisa	Pesquisa	7 (de 14 gravações)	Profissional contratado
Gravação e transcrição de dois grupos focais	Pesquisa	2	Pesquisadora e transcrição feita por profissional contratada
Notas de observação participante	Pesquisa	2 (arquivos) e um caderno de anotações	Pesquisadora

Fonte: Elaborada pela autora.

3.5 Análise dos dados

Perante uma abordagem qualitativa, Pucci (2000, p.3) aponta que, para “resguardar a tensão entre os momentos da colheita dos dados, da primeira aproximação descritiva dos fenômenos e o momento de sua análise teórica forte e consistente”, deve ser perseguido o desafio de “captar, pelo conceito, o elemento irritante e perigoso que vive na opacidade desse particular”. Muitas leituras e releituras foram realizadas pela pesquisadora sobre o *corpus*, para amadurecer um estranhamento necessário sobre a práxis desse projeto e também reconhecer elementos ocultos, silenciamentos e elementos perturbadores ou irritantes, como Pucci (*idem*) destaca.

Concordando com a assertiva de Moraes (2003, p.194) de que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista”, o pesquisador é autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Nesse sentido, buscou-se neste trabalho uma forma de análise dos dados a partir de quatro focos propostos pelo autor (MORAES, 2003), que dão um parâmetro não aprisionante dos dados, sem a exigência de categorizações estritas da análise de conteúdos e/ou de discurso. Segundo o autor, a análise textual qualitativa “corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas” (*idem*, p.202).

A partir de uma analogia a uma tempestade de luz, o processo de análise de dados e construção de um novo texto argumentativo acontece a partir de uma desordem necessária, em movimentos hermenêuticos espirais, para se atingir compreensões aprofundadas sobre o que se investiga dos fenômenos. Isso pode ser alcançado, segundo o autor (*idem*), mediante a atenção sobre: a) desmontagem dos textos ou promoção de um processo de unitarização; b) estabelecimento de relações ou categorização entre as unidades; c) captação do novo emergente, com a construção de um metatexto diferenciado do texto original, como um produto de uma nova combinação de elementos, e, por fim, d) auto-organização a partir dos focos anteriores com resultados criativos e originais não previstos, num esforço dialético de leituras empregadoras dos dados e de estranhamento crítico possibilitando novas compreensões dos dados.

Com relação à desmontagem e unitarização dos textos do *corpus*, Moraes (2003) aponta a importância da atenção com a leitura e significação nos textos e o reconhecimento da possibilidade de múltiplas leituras e interpretações sobre o mesmo material, “tanto em função das intenções dos autores, como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (p.192). Dessa forma, assevera ele que toda leitura exige uma teoria para se concretizar, dando ao analista repertório para atribuir sentidos e significados aos materiais textuais, constituídos de significantes. O autor também ressalta a importância de respeitar as perspectivas dos participantes da pesquisa, num exercício de uma atitude fenomenológica. A partir de leituras do *corpus*, é possível elencar aspectos manifestos e outros latentes, implícitos.

Uma análise rigorosa implica sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do *corpus*, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa. Esse trabalho pode ser entendido como levar o sistema ao “limite do caos”. A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas pela capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise. A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento (MORAES, 2003, p.196).

Esta fase de unitarização objetiva demanda:

Colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (MORAES, 2003, p.195).

Decidimos, com relação a esse aspecto, não levar a cabo todas as indicações de análise textual de Moraes, com atribuição de nomes/numerações a cada unidade de análise destacada do texto, mas sim, fizemos um exercício de desconstrução do texto até um ponto de não minimizar a riqueza de indagações e reflexões e perder todo o contexto em que foram produzidas, conforme questões já colocadas pela Teoria Crítica. As unidades elencadas do *corpus* foram posteriormente organizadas em categorias definidas a priori e outras que emergiram do processo de leitura.

O segundo foco, para Moraes (2003, p. 200), é de estabelecimento de relações entre as unidades selecionadas, em um processo de categorização.

Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. Da mesma forma como há muitos sentidos em um texto, sempre é possível construir vários conjuntos de categorias de uma mesma amostra de informações.

Faremos aqui uma categorização a priori dos temas centrais do projeto em articulação com a Teoria Crítica, com a reunião de elementos dialéticos relacionados a cada tema, numa construção gradativa do significado de cada categoria. Entretanto, outras categorias que emergiram da análise textual também foram valorizadas, no tensionamento dos dados, em consonância com os objetivos da pesquisa. Assim, podemos afirmar que promovemos um método de análise mista, em que, “partindo de categorias definidas *a priori* com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise” (MORAES, 2003, p.197). A indução vai propiciando o aprimoramento das categorias elaboradas por dedução, segundo Moraes (2003). Também assumimos que uma parte da produção de categorias ocorreu por meio da intuição, o que “exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem” (idem, p.198).

A validade ou pertinência das categorias foi buscada, em primeiro lugar, com a citação de diversos excertos dos documentos do *corpus*, procurando uma coerência interna entre os objetivos de pesquisa, a saturação de amostras representativas da categoria e sua análise dialética negativa.

Em segundo lugar, a validade interna desta pesquisa foi buscada com a partilha dos objetivos e categorias centrais do trabalho junto aos participantes do Projeto PAP, em momentos diversos. Dentre eles destacam-se dois, um no encontro geral de todos os PAP (em dez de 2013), quando a pesquisadora apresentou sua proposta e entregou uma cópia dela a cada PAP1, expressa no termo de consentimento livre e esclarecido. Outra vez se deu com a partilha de Pana com o grupo sobre suas intenções e suas questões de pesquisa no doutorado, com pauta específica em uma das reuniões do GTEA. Expôs suas incertezas e pode contar com sugestões de pesquisadores mais experientes entre os PAP1. Entre sugestões de leituras e reflexões metodológicas feitas por eles, este momento se configurou como um esclarecimento de dúvidas de ambas as partes (embora a pesquisadora já tivesse falado rapidamente sobre sua pesquisa no GTEA, desde o início do projeto). Foi um momento importante para compartilhar saberes de pesquisa, se colocando para receber sugestões.

Pana comenta que – também entende que não está fazendo uma pesquisa-ação, pois sua intervenção no grupo PAP1 ainda está em função de seu cargo de educadora da Superintendência e não de pesquisadora. Pana expõe seu interesse pela pesquisa no campo da emancipação e de práxis emancipatórias, com o suporte teórico da Teoria Crítica e o método de grupo focal. Os participantes da reunião deram várias sugestões e colaborações ao projeto de sua pesquisa, quais sejam: filtrar certas sugestões [de pessoas que não são da área] da Educação Ambiental e por isso, estranham certos métodos; indicaram leituras sobre pesquisa-ação e emancipação. (Memória, 07 de novembro de 2014)

O terceiro foco de captação do novo emergente envolve estabelecer pontes entre as categorias, no sentido de expressar as novas intuições e compreensões alcançadas. Os textos parciais vão sendo construídos de modo simultâneo e gradativo, de forma a compor a tessitura do texto como um todo. O movimento de afastamento dos materiais em análise e dos produtos parciais já atingidos deve ser um exercício permanente e crescente, junto ao esforço de sintetizar as compreensões atingidas por meio de argumentos aglutinadores, em teses parciais ou gerais.

Chegar a esses argumentos novos e originais não é, para o autor, “apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado” (MORAES, 2003, p.203). A produção textual é uma oportunidade de aprendizagem, processo vivo, conquistado no esforço de compor interlocuções teóricas e empíricas, exercitando a crítica, o questionamento e a reconstrução. Trata-se de momento de explicitação das novas estruturas emergentes. A validação das compreensões atingidas dá-se, portanto, numa estreita relação entre teoria e prática e no esforço rigoroso do pesquisador de apresentar “resultados que não se encontram nos textos para serem descobertos” (MORAES, 2003, p.206), mas que são compostos a partir de “um movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, [onde] tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, como também a interpretação possibilita a construção de novas teorias”.

Outro aspecto de validação reiterado pelo autor se refere

À aceitação de uma realidade entendida como dialética, em permanente movimento de superação. Captar essa dinâmica da realidade é conseguir compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias (MORAES, 2003, p.206).

O quarto foco – auto-organização – é entendido como “um esforço de operação em nível inconsciente, preparando as condições para a intuição e a emergência de novas compreensões” (p.207) e novas relações entre os elementos unitários.

De algum modo pode ser entendido como um conjunto de operações inconscientes que resultam num *insight* repentino e globalizado. Um *flash* compreensivo emerge repentinamente. Muitos raios de luz na tempestade. Algumas são percebidas ou captadas pelo pesquisador. A maioria se perde. É preciso estar atento para captar o novo emergente e registrar as impressões que carrega. Tal como um sonho, essas inspirações criativas tendem a serem [sic] esquecidas, se não registradas imediatamente (MORAES, 2003, p.208).

O movimento da desordem em direção a uma nova ordem colabora para a emergência de *insights* auto-organizados em que o pesquisador necessita se debruçar para explorar os significados em profundidade.

Na primeira parte dos resultados, quando apresentamos uma descrição autocrítica do projeto, buscamos ancoragem dos argumentos trazendo diversas citações dos textos do *corpus* de informações (documentos publicados pela equipe do projeto, memórias de

reuniões e suas transcrições, anotações da pesquisadora), tecendo interlocuções empíricas, num exercício de escuta e reconhecimento do outro participante (BRANDÃO, 2006). O objetivo foi compor uma imagem mais viva e dinâmica do vivido, dentro de uma linha temporal; buscando ao mesmo tempo situar o leitor da sequência dos fatos⁵⁷. As datas e tipo dos documentos são especificados nos excertos. Nesse item, procurou-se tocar nas questões de pesquisa, indicando aprendizagens que emergem do processo de (re) construção coletiva do projeto e realizar o primeiro objetivo de “Compor uma descrição reflexiva autocrítica do projeto construído e desenvolvido pelo seu grupo PAP1 – Grupo de Trabalho de Educação Ambiental” e parcialmente de “Analisar os elementos emergentes do projeto em seu processo de desenvolvimento, sua avaliação periódica e coletiva pelos PAP1”.

Após esta descrição autocrítica do projeto, na segunda parte do tensionamento dos dados, buscamos um exercício interpretativo mais aprofundado, estabelecendo pontes e reflexões entre os dados empíricos e as teorias de base. Buscou-se aprofundar as duas questões de pesquisa: “Quais são os elementos potencialmente emancipatórios emergentes da tensão entre o vivido e o proposto nesse projeto?” e “Em que tais elementos contribuem para a revisitação da emancipação na EA?”.

Foram explorados dois formatos para analisar a emancipação no projeto PAP: a) o primeiro pela unitarização de elementos (palavras correlatas) encontrados no *corpus* e suas correlações (MORAES, 2003), localizados no arquivo das transcrições e memórias, usando palavras-chave com o comando “localizar”, do Word/Windows, e b) na escolha e análise de cenas que não estão, a priori, diretamente relacionadas à emancipação, mas que foram exploradas em seu potencial negativo e de questões irritantes e/ou silenciadas, no projeto (GRUSCHKA, 2014; PUCCI, 2000; TASSARA; ARDANS, 2006), em busca de lampejos dialéticos emancipatórios. Foram analisados sob a perspectiva da Teoria Crítica e da EA Crítica.

Nessa parte foram desenvolvidos os dois últimos objetivos de pesquisa, quais sejam: “Analisar de que maneira o grupo de trabalho EA reflete criticamente sobre elementos/objetivos/princípios de emancipação e atuação transformadora, trabalhados na proposta desenvolvida de EA, conforme proposto no Plano Político Pedagógico do projeto

⁵⁷ Concordando com a avaliação do estudioso de Gramsci - Paolo Nosella (informações verbais na disciplina cursada com este professor pela doutoranda no PPGE, em 2014) sobre as leituras dos cadernos de Gramsci, que, feitas de forma atemporal, impedem a compreensão de diversas de suas reflexões e conclusões.

PAP” e “Analisar os elementos emergentes do projeto em seu processo de desenvolvimento, sua avaliação periódica e coletiva pelos PAP1”.

4 RESULTADOS

A realidade sempre é mais do que o pensamento
Max Horkheimer

A seção 4, dos resultados, é composta de dois sub-itens, sendo o primeiro uma descrição autocrítica do projeto, com respeito a sequência temporal das ações desenvolvidas, procurando revelar a beleza e a complexidade dos movimentos dessa experiência coletiva. O segundo sub-item é apresentado a partir de duas principais categorias definidas a priori e uma emergente, que tensionam os dados empíricos e as teorias de base sob outra forma de olhar para a experiência.

4.1 A experiência de formação socioambiental de servidores

*Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua
própria transformação*
BONDÍA, 2002, p.26

“A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p.19). Se a experiência é, para Bondía, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (idem, p. 21) e envolve uma travessia, uma viagem e indissociavelmente o risco do imprevisível, o projeto PAP nos desafia a uma riqueza e intensidade de vivências para um relato autocrítico. Muitas pessoas, coletivos, grupos, encontros e desencontros aconteceram na travessia de três anos de projeto, buscando nessa oportunidade caminhos de melhoria da universidade e de transformação de cada um. O perigo da travessia está na exposição arriscada que cada pessoa, cada projeto, tem de passar diante de um espaço indeterminado, configurando experiências individuais “de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (idem, p.25), sempre que houver receptividade para isso.

E é nessa beleza da incerteza, do risco e da vulnerabilidade, quando a experiência nos passa e nos transforma, que se busca encontrar os lampejos de emancipação neste capítulo dos resultados.

Seguimos nessa aventura...

O projeto de Formação Socioambiental de Servidores Técnicos e Administrativos da USP foi coordenado pela Superintendência de Gestão Ambiental, em parceria com a Escola de

Gestão da instituição. Também teve o apoio de órgãos, prefeituras e unidades de sete dos seus câmpus.

O público do projeto foi delimitado desde o início aos servidores técnicos e administrativos, atuantes na gestão universitária, por serem mais acessíveis à equipe técnica do órgão proponente, num primeiro momento de formação. Também foram priorizados porque havia um entendimento da equipe técnica da SGA sobre a importância da formação continuada desse segmento da instituição. Por outro lado, para incluir os docentes ou os discentes, seriam necessárias outras articulações institucionais de um órgão que ainda era novo na universidade e possuía, em sua maioria, servidores técnicos em sua equipe. Sobre isso, o plano político pedagógico do projeto⁵⁸ diz:

A Superintendência entende que todos os servidores e estudantes devem participar da construção de uma universidade sustentável e por isso desenvolve diversas ações neste sentido. No entanto, priorizou neste programa educativo, de início, o público técnico e administrativo buscando fomentar a internalização dos princípios da sustentabilidade na gestão universitária (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Com a priorização desse público, a viagem já começava “contra a maré”. Primeiro, porque a maré da formação, na academia, em geral está para os estudantes e docentes. Para os funcionários, planejam-se treinamentos, geralmente, de curta duração. Segundo, porque a gestão, valorizada aqui, não tem o status que a pesquisa, ensino e extensão possuem na universidade. Ou seja, o projeto assumia um caráter alternativo e inovador no âmbito da instituição.

A participação nesse processo não foi obrigatória para os servidores, mas o órgão proponente esperava ampla adesão por vários motivos:

Parte dos funcionários já atuam voluntariamente ou por nomeação em portaria nas comissões ou projetos de gestão de resíduos há mais de uma década; a responsabilidade socioambiental passou a ser item de avaliação no plano de carreira da instituição e o interesse no tema do meio ambiente e a necessidade de atualização profissional vem se intensificando em todos os meios (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

4.1.1 A concepção do projeto PAP, o planejamento da viagem

⁵⁸ Um PPP consiste na formulação e enunciação de uma proposta educacional, de suas bases conceituais e políticas até a sua operacionalização.

Em reuniões da equipe da Superintendência de Gestão Ambiental da USP, em 2012, se cogitava a formação dos servidores e sobre a importância de sensibilizá-los para a sustentabilidade na universidade, diante de inúmeros desafios ainda existentes.

Diante disso, foram lembrados exemplos de cursos de educação a distância (EAD) que permitem atingir grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo. Porém, muitos da equipe tinham restrições à modalidade EAD, devido a problemas como demandar muitos tutores, infraestrutura maior que a presencial, apresentar baixo envolvimento e muita desistência dos participantes etc. Assim, se abriu a chance de a educação presencial ser priorizada na discussão. Com a demanda e sentimento de urgência de alguns da equipe em atingir muitos servidores ao mesmo tempo, foi retomado o modelo de uma iniciativa do governo federal, o Programa de Formação de Educadores Ambientais Populares (Profea/Ministério do Meio Ambiente – MMA), como inspirador de um método que pudesse envolver grande número de participantes naquela IES.

As educadoras da SGA já conheciam tal proposta, porque haviam tomado contato em seus territórios com os chamados “coletivos educadores” dessa política pública federal. E em resposta a um questionamento interno – “esse método funciona?” - ao mesmo tempo soaram duas respostas – “não” e “depende”. O “não” foi justificado no sentido de que esse método é muito exigente e dificilmente atinge todas as pessoas de um território, como se propõe. E o “depende” curiosamente também parecia dizer a mesma coisa, acrescentando o fato de que se observa perda de mobilização em alguns níveis do sistema de “capilaridade”. Mesmo assim, diante de avaliações de vários aspectos positivos da proposta, a ideia foi aprovada dando início ao detalhamento do projeto e às suas primeiras ações articuladoras.

Assim, a equipe técnica realizou duas reuniões com um professor da instituição que participou da implantação do Profea/MMA no Brasil. Na interação com esse professor, experiente em políticas públicas, o projeto se consolidou numa perspectiva ampliada e ambiciosa de incluir, como público, todos os servidores técnicos e administrativos da instituição em seus sete maiores câmpus, em dois anos. Sonhava-se com um projeto educador ambientalista participativo que permitisse experiências reflexivas, criativas e emancipatórias.

Partindo da proposta geral dos coletivos educadores em capilaridade, definiu-se o desenho inicial do projeto e a ideia de formar um coletivo educador PAP1, enquanto um Grupo de Trabalho Inter-câmpus de Educação Ambiental (GT EA), convidado e oficializado por aquela

superintendência. Os objetivos do projeto foram definidos inicialmente pelo órgão proponente e apresentados na primeira reunião do GT EA:

- Contribuir para a formação socioambiental da comunidade universitária em busca da construção de uma universidade sustentável;
- Oferecer subsídios para que os servidores da USP ampliem sua visão / percepção / análise e possibilidades de atuação socioambiental sobre seus espaços de trabalho e vivência;
- Contribuir para a economia de recursos naturais e financeiros da Universidade;
- Tornar a USP uma referência em Sustentabilidade, entre as instituições de Ensino Superior (SGA, slide 8, apresentação na primeira reunião do GT EA, em 28/03/2013).

Dois dos objetivos chamam a atenção, um pela abordagem econômico-financeira e outro pela busca em tornar a USP “uma referência em sustentabilidade”, demonstrando uma perspectiva mais ajustada à competitividade de mercado do que colaborativa com outras IES. Não deixam de ser objetivos estratégicos para facilitar a adesão da instituição como um todo e seus gestores a um projeto incomum. Cientes da cultura institucional, eram necessárias adaptações e negociações, realizadas cotidianamente, para que o projeto não fosse obstaculizado, logo de início.

De qualquer forma, não cabe, de nossa parte (lembrando Goergen, 2010b), uma apologia contra a dimensão econômica na área socioambiental, admitindo-se que um cuidadoso diálogo desta com a EA, num planejamento preventivo no uso de materiais, sem desperdícios e consumismo, propicia positivamente benefícios financeiros à instituição e o uso responsável da verba pública.

O referencial teórico do Projeto PAP é apresentado, a partir de diversos autores, no plano político pedagógico (PPP). Neste, indica-se como base referencial a vertente de EA denominada crítica, transformadora e emancipatória. O grupo, baseado em Alves et al. (2010), também cita aspectos necessários para a promoção de processos transformadores em EA, pontuando que: um processo educador deve potencializar os atores nele envolvidos; deve permitir o diálogo entre teoria e prática, comunicação e educação, o pensar, planejar, informar, agir, avaliar e estudar; relacionando subjetividade e política pública, desde a ação microlocal a uma ação mais abrangente; a busca por fortalecer espaços de mediação, produção e articulação de conhecimentos e saberes, espaços estes que propiciem momentos de reflexão consigo próprio e com o outro (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013). A partir desse referencial, os PAP1 discutem no PPP cinco aspectos fundamentais, quais sejam: a) o de comunidade (recuperando o sentido comunitário e de coletivos educadores); b) identidade

(busca de uma identidade planetária que subsidie o enfrentamento das problemáticas socioambientais tanto em escala global como micro local); c) diálogo (entendido como o fluir de significados, propicia a construção de algo novo, compartilhado num coletivo, sem a competitividade e a ânsia de querer ganhar); d) potência de ação (tem como essência a participação, imanente/constituente e inseparável à condição humana) e e) felicidade (uma utopia de todos, influenciada pela atual sociedade degradante e desigual; tendo como aspectos relacionados o bem-estar psicológico, saúde, educação, padrão de vida etc.). E entendem como importante fomentar “bons encontros”, que propiciem diálogos genuínos sobre as experiências dos participantes e ampliar a potência de ação dos educadores ambientais em formação (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Em um dos trabalhos publicados (MEIRA et al., 2014), o grupo afirma que encontra suporte para a EA Crítica

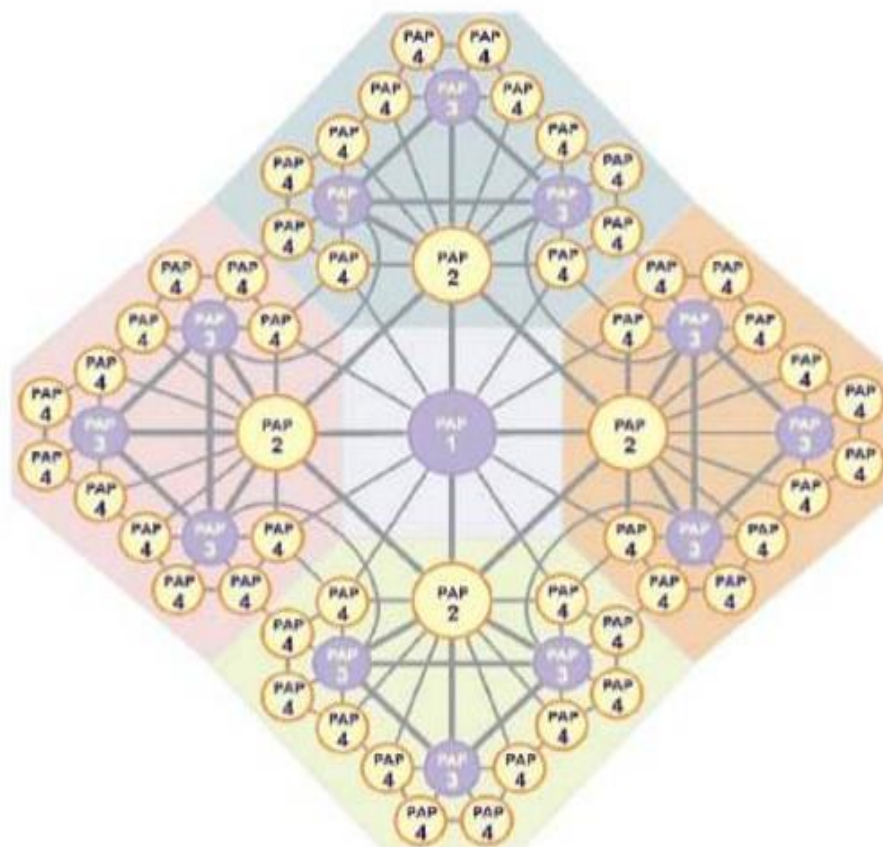
na perspectiva da educação crítica e na história do ambientalismo, na busca coletiva de transformações sociais. Para o grupo, a EA crítica questiona o modelo econômico vigente. Em termos educacionais, se apoia no pensamento de Paulo Freire, entre outros autores, orientada a transformar, de modo participativo e coletivo, as estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes. O foco em mudar comportamentos individuais é alterado para a formação de atitudes ecológicas, com um sentido de responsabilidade ética e social. Isto implica “em um processo coletivo e emancipador” (p.4).

Para envolver a totalidade dos servidores técnicos e administrativos da instituição, (cerca de 16.000, na época) em dois anos, foi proposta a adoção da arquitetura de capilaridade, numa rede horizontal de educadores ambientais, denominados PAPs, do perfil 1 ao 4. No projeto, o termo “PAP” faz referência a

dois significados articulados e complementares: “pesquisa-ação-participante” e “pessoas que aprendem participando”, se constituindo como uma Comunidade Aprendente, Interpretativa e Afetiva, de Vida e de Sentido, num lugar para bons e humanizadores encontros e para a Práxis (FERRARO JUNIOR; SORRENTINO, 2005 apud PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

A representação esquemática da relação entre os PAP pode ser visualizada na Figura 1, importada de documentos técnicos do MMA e apresentada pela equipe da SGA na primeira reunião do GT EA.

Figura 1 – Arquitetura da capilaridade na pesquisa-ação-participante



Fonte: ProFEA, 2005; slide da apresentação na primeira reunião do GT EA, em 28/03/2013.

Prevendo uma rede sequencial de pessoas e ações, os membros do GT EA (com cerca de 25 pessoas) representam o primeiro coletivo educador – PAP1, com o papel de elaborar o plano político pedagógico e coordenar o desenvolvimento do processo educador junto aos PAP2 (cerca de 135 funcionários técnicos e administrativos). Os PAP2 ministram cursos em formato também presencial em suas unidades de trabalho aos PAPs3 (4590 servidores previstos) que, por sua vez, têm o compromisso de desenvolver uma ação educadora articulada à gestão ambiental envolvendo outros funcionários (PAP4), totalizando ao final 16.187 pessoas em níveis diferenciados (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Um número mínimo de pessoas a serem envolvidas foi previsto no plano inicial a partir da totalidade de servidores de cada câmpus. Assim, cada PAP2 teria que atingir cerca de 40 outros servidores PAP3. Cada PAP3 teria que atuar com oito a 30 PAP4, dependendo do câmpus.

Tabela 3 – Planejamento do GT EA sobre o número de pessoas que seriam envolvidas em cada câmpus

Câmpus	Total de Servidores	PAP2	PAP3	PAP4
1	794	8 cada um mobiliza outros 15 = 120 pessoas	120 em grupos de 5 pessoas fazem 24 ações	674 24 ações para 28 pessoas em cada uma
2 ¹	-	-	-	-
3	965	15 cada um vai mobilizar outros 30 num curso de 40hs = 450 pessoas	450 em subgrupos de 5 executam 90 ações educadoras	500 90 ações x 8 pessoas
4	404	5 cada um vai mobilizar outros 15 num curso de 40hs = 75 pessoas	75 vão executar 15 ações	253 15 ações com 17 participantes em cada uma
5	1969	25 cada um mobiliza outros 40	1000 em subgrupos de 5 vão realizar 200 ações educadoras	2000 200 ações x ~ 10 pessoas em cada ação
6	1100	15 cada um vai mobilizar outros 30 num curso de 40hs = 450 pessoas	450 em subgrupos de 5 executam 90 ações educadoras	635 90 ações x 7 pessoas
7	9566 1782 Total = 11.348	60 cada um mobiliza 40 = 2400	2400 subdivididos em grupos de 6 promovem 400 ações educadoras	8908 400 x 22 participantes
TOTAL²	16.509	128	4495	12970

¹ Este câmpus, por ser o menor e mais, novo não foi detalhado no início. Ainda ficava a dúvida sobre como envolvê-lo no grupo PAP1 e, por fim, foi envolvido somente na etapa de formação dos PAP2.

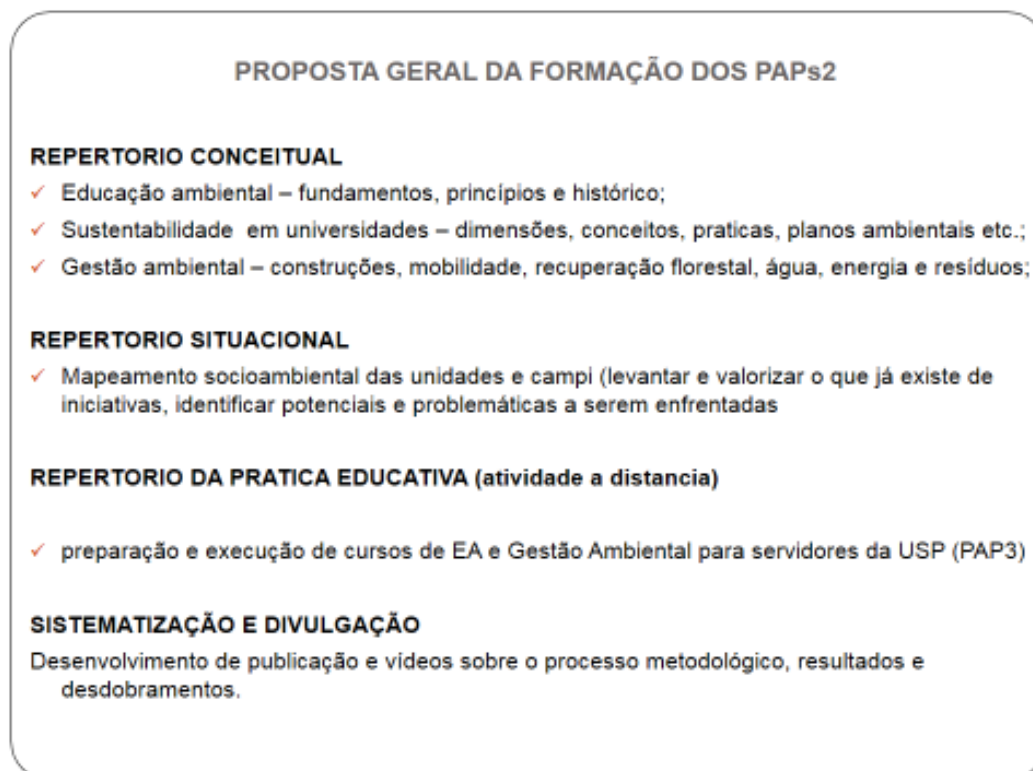
² As aproximações de ações e número de pessoas em subgrupos geraram desencontro nas somatórias finais.

Fonte: PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013.

Os conteúdos gerais da formação foram esboçados, de início, pela equipe técnica, envolvendo um repertório conceitual (que inclui um conjunto de informações / temas / questões a serem aprofundadas com repertórios teóricos reflexivos); um repertório situacional (compartilhando ferramentas variadas e aprendendo a realizar diagnósticos

socioambientais participativos) e outro de prática educativa⁵⁹ já que cada PAP teve que desenvolver uma prática educadora sustentável no ambiente de trabalho, no intuito de trazer impactos positivos à gestão universitária.

Figura 2 – Proposta geral da formação dos PAPs2



Fonte: SGA / Slide apresentado na reunião de 28/03/2013.

Os temas da EA, comunicação e políticas públicas são entendidos pelos coordenadores do projeto como transversais a todos os módulos e práticas. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

O orçamento inicial previa a contratação de dez educadores e 10 estagiários para apoiar o projeto. No entanto, foi aprovado em torno de 30% do previsto. Sendo assim, a verba para a comunicação, produção de materiais didáticos e outros itens teve que ser revisada e o número de profissionais contratados, reduzido. Mas a proposta de manter o projeto nos sete câmpus, buscando atingir cerca de 17.000 pessoas, foi mantida, mesmo com o corte do

⁵⁹ A estrutura é a mesma do Profea, embora alguns termos tenham sido modificados pela facilitadora do projeto PAP. Por exemplo, o termo original “operacional” (Profea), foi trocado por prática educativa, porque é entendido na instituição como serviço pragmático isento de reflexão e produção de conhecimentos.

orçamento. O que nos faz refletir por que um grupo tão pequeno mantém uma meta tão ambiciosa, de desenvolver um processo de formação, mesmo diante do corte orçamentário e de contratações? O que animava esse grupo nesta caminhada?

A carga horária prevista inicialmente de formação dos PAPs, sob a condição de certificação, estava organizada conforme dados a seguir.

Tabela 4 – Carga horária prevista inicialmente de formação dos PAP

Carga horária prevista	PAP1	PAP2	PAP3	PAP4
Atividades presenciais	100h reuniões do GT EA e outras atividades	40h cursos com PAP1 e convidados	20h participação no curso dado pelos PAP2	10h participação do PAP4 na atividade promovida pelos PAP3
Práticas monitoradas no local de trabalho	Sem previsão de carga horária Coordenação de todos os encontros com PAP2, nos câmpus de origem e nos dois encontros integrados	60h leituras indicadas (8h); realização de diagnóstico socioambiental prévio (8h); encontros de tutoria com PAP1 ou outro convidado (10 h); preparação da intervenção junto aos PAP3 (12h); execução da intervenção com os PAP3 (20h) tutoria aos PAP3 (10h)	20h 10h de preparação da atividade para PAP4; 10h de intervenção junto aos PAP4	
TOTAL	100h	100h	40h	10h

Fonte: Elaborado pela autora.

O cronograma inicial do projeto envolvia o período de fevereiro de 2013 a dezembro de 2014, sendo as intervenções educativas até os PAP4, previstas até julho de 2014.

Figura 3 - Cronograma inicial do Projeto PAP

CRONOGRAMA									
AÇÕES 2013 e 2014	Fev a julh 2013	ago	set	out	nov	Mar 2014	Mar a julho	Ago a nov	dez
Reunião SGA	X								
Aprimoramento da proposta	x								
Mapear líderes PAP2 nos campi	x								
Formação intensiva com PAP2 (dois dias)	x								
Estudar como Contratar educadores	x								
Reunião com DRH	x								
1 encontro formação PAP2 (16 hs)	x								
2 encontro de formação PAP2 (4hs)	x								
3 encontro com PAP2									
4 encontro com PAP2									
Ações do PAP2 para PAP3		x	x	x	x				
6 encontro PAP2					x				
Ações do PAP3 para PAP4						x	x		
Avaliação do processo e mostra de resultados								x	x

Fonte: SGA / Slide apresentado na reunião do GT EA, 28/03/2013.

O projeto ganhava “corpo” e era chegada a hora de reunir o grupo de trabalho e convencê-lo da relevância da proposta.

4.1.2 *Formação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, o primeiro coletivo da capilaridade*

Formulada uma proposta base do projeto, buscou-se constituir um grupo de trabalho - o GT EA - convidando docentes e técnicos de nível superior da IES que atuavam e pesquisavam nas áreas de Educação, gestão ambiental e/ou Educação Ambiental. Também foram convidados especialistas do ensino de Ciências e Biologia, da área de gestão administrativa de alguns câmpus, de comissões do Programa USP Recicla. Buscou-se formar um grupo com servidores de todos os câmpus da instituição. A maioria que respondeu positivamente era composta de docentes recém contratados na IES, em estágio probatório⁶⁰. Alguns foram convidados e incorporados ao GT no decorrer do processo, a partir de sugestões dos primeiros participantes, num formato incremental.

⁶⁰ É muito comum na USP docentes em estágio probatório assumirem comissões de atuação em projetos ambientais, gestão de resíduos, entre outras. Talvez porque ainda não incorporaram ou não foram absorvidos pelo produtivismo e competitividade acadêmicos, em meio a múltiplas cobranças e pressões.

Mais tarde, diversos estudantes da graduação, bolsistas e estagiários e alguns profissionais contratados incorporaram-se a este GT, enquanto “equipe de apoio”. Cabe ressaltar que sempre pairou uma dúvida (na coordenação executiva do projeto) sobre denominar um estudante como PAP1 ou não, já que eram graduandos e atuavam no projeto sob a demanda e supervisão de alguns docentes e técnicos. Tanto que são poucas as manifestações dessa equipe em reuniões e conseqüentemente no *corpus* de dados da tese, ao mesmo tempo em que foi uma equipe que trabalhou muito no projeto e estava presente na maior parte das reuniões. Da mesma forma, isso acontecia com os profissionais contratados, que prestaram serviços ao projeto por cerca de três meses, sob supervisão de técnicos e docentes.

A autoridade no GT EA era vivenciada sob múltiplos formatos, mas quase sempre num clima relacional de muita participação, falação e acolhimento nas reuniões. Observava-se um “respeito” dos graduandos e parte dos técnicos e docentes à competência daqueles especialistas participantes que eram experientes em EA, como autoridades no assunto, na área. Freire (2011) discute a importância dessa relação saudável de autoridade entre professor e aluno, fundamental para que o aluno tenha referências na sua busca por autonomia intelectual. Também se observavam diferenças sutis de condutas devido aos cargos e funções desempenhadas pelos membros do GT na instituição (como exemplos, docentes que tinham sido ou eram naquele momento dirigentes ou uma autoridade implícita do docente sobre um técnico “não docente” etc.). Nesta tese, estaremos sempre falando do mesmo grupo quando mencionarmos o GT EA, o grupo PAP1 e /ou grupo coordenador do Projeto PAP, incluída nisso a equipe de apoio.

Esperava-se do GT EA a colaboração na concepção e no desenvolvimento do Projeto PAP. Esse grupo se reuniu 29 vezes para planejar, avaliar e operacionalizar ações do projeto entre março de 2013 e agosto de 2015.

A primeira reunião aconteceu em 28 de março de 2013, sob muitas expectativas. Tentou-se estabelecer um clima de acolhida, pois diversos convidados vieram de outras seis

idades⁶¹. Nessa reunião, os convidados se apresentaram e na sequência a equipe técnica da SGA compartilhou a proposta inicial de formação socioambiental a todos os presentes.

Na primeira apresentação do projeto ao GT EA, foram lembradas experiências socioambientais anteriores na universidade, a relevância da Política Nacional de Educação Ambiental (de 1991) e do Pronea (Programa Nacional de Educação Ambiental, de 1994), os objetivos do projeto de formação, a equipe profissional necessária, distribuição dos servidores nos câmpus conforme a perspectiva da capilaridade, declarações de participação, carga horária de formação de cada grupo, previsão orçamentária e o que era esperado desse grupo de trabalho. Foi apontado como uma expectativa da atuação do GT EA o auxílio na concepção do plano de formação e apoio à implementação e avaliação continuada do processo.

As primeiras impressões do projeto foram relatadas pelos convidados, sendo algumas destacadas a seguir, conforme enfoque dado.

Alguns abordaram a importância de fortalecer o grupo que seria o coordenador do projeto.

Guabiroba - O projeto é bonito, grande, estou assustada, teremos que focar no trabalho do grupo, é importante fazer reuniões com todo o grupo para manter motivação;

Pupunha - Me sinto recompensado, trazer um grupo como esse demonstra alto nível, com os avanços no campo da ambientalização; o curso é algo estruturante dentro da universidade. (Memória de reunião, 28/03/2013)

Outros apontaram aspectos e resistências organizacionais que seriam enfrentados numa proposta como essa:

Guabiroba: Institucionalizar ao máximo os esforços e demandas; entrar na lógica da demanda universitária; [incluir] quem teoricamente pode ser contra, temos que incluir os dirigentes na proposta.

Pupunha: O objetivo [é] adequado, mas os desdobramentos são cheios de pedras, a coordenação terá que ser muito firme, e assertivos. Para nós na universidade tudo é pesquisa.

Hibisco: Estamos construindo uma ideia de EA na USP, com muitas peculiaridades. EA num espaço e tempo, e na USP, com tanta história, é um desafio pelo tempo e metodologia.

Umbu: Na USP tem os docentes, que estão acima, alunos, abaixo e no fundo os funcionários. O edital é positivo, a iniciativa de formação desse segmento importante da instituição, como mais um dos construtores dessa formação. A cúpula da USP vê de outra forma e iniciativas desse tipo são louváveis.

⁶¹ Cabe observar que, desde esse dia, as reuniões sempre foram animadas, com participação expressiva, trazendo o desafio, na mediação das reuniões, de dar limites a tantas interlocuções! Parecia que os atrasos de pauta e de finalização das reuniões eram mais uma consequência de um grupo caracteristicamente “falante” do que da facilitação não objetiva da facilitadora (que por vezes não era, mesmo).

Quinoa - Nós, funcionários, carregamos muito, e parabeno os organizadores, sendo funcionários pelo desafio de organizar o curso.

Inhame: Não conhecia o PAP e acho ambicioso. É um projeto muito democrático, para uma instituição pouco democrática. Temos que nos preparar e ter consciência disso, para não subestimar a forma da resistência. Eu creio na utopia porque a realidade me parece impossível. Me sinto motivada e ao mesmo tempo, tenho receio de não conseguir dar conta. (Memória de reunião, 28/03/2013).

Muitos elogios animadores à proposta foram feitos, seguidos de comentários sobre “projeto ambicioso”. Algo em aberto e ousado no projeto pareceu tocar parte dos convidados a tentar tal “aventura”, numa instituição tão grande e complexa. Para outros, pairavam dúvidas sobre tal ambição. Alguns não voltaram na reunião seguinte.

A manifestação de Inhame sobre a dificuldade que teríamos em desenvolver algo participativo, enraizado em uma IES hierárquica, onde os chefes e demais dirigentes não facilitariam que os servidores participassem dos cursos, possibilitou ao grupo uma provocação fundamental para quebrar um silenciamento sobre a sabida realidade da instituição. Um dos proponentes respondeu à colocação, afirmando que nenhum dirigente, naquele momento, negaria explicitamente apoio a um tema tão emergente como o da sustentabilidade.

Não deixou de ser irritante admitir a observação de Inhame, no sentido abordado por Pucci (2000), de ser um aspecto nodal e de difícil enfrentamento na organização antidemocrática das instituições de Educação Superior em geral. Essa professora não continuou no projeto, mas deixou um importante diagnóstico do funcionamento da universidade, ajudando o grupo como um todo a tomar ciência do que estava propondo.

Ferraro (2014) coloca em reflexão por que as universidades resistem em avançar com a agenda ambiental dentro “da própria casa”, ainda que melhorias pontuais se realizem. Segundo ele, nas IES, assim como em todas as organizações, “a questão ambiental não circunscreve uma agenda evidente, mas uma gama de agendas conservadoras ou transformadoras, radicais ou superficiais, secretas ou reveladas” (p.262), pautadas em geral pelo “espírito dominante do nosso tempo” (progresso material e tecnológico, da dominação e do utilitarismo dos humanos sobre a natureza), “com os ventos a favor”. E a questão ambiental, que demanda outra relação com a natureza e um repensar do sistema de produção, “rema contra a maré” (FERRARO, 2014, p.265).

Tal avaliação sobre a resistência que poderia vir dos dirigentes levou os organizadores, em consequência, a reforçar as estratégias de envolvimento dos dirigentes e chefias imediatas

no processo para que o projeto fosse realizado até o final, com adesão da instituição, destacando a “importância da superintendência articular junto aos dirigentes da USP o apoio à formação de seus funcionários e a liberação efetiva destes para participar do processo” (Memória do GT EA, 28 de março de 2013).

Importante destacar que foi nesta primeira reunião que surgiu a proposta de fazer um plano político pedagógico da formação, o PPP, com “3 dimensões da educação: difusa (por meio da imprensa e redes sociais), EAD e presencial; valorizando “o que já tem de infraestrutura dos campi para potencializar a formação dos servidores”; com a inclusão de “um repertório emocional/afetivo, importante no envolvimento dos participantes” e “estudar um formato da instituição, valorizar esta formação na carreira do servidor” (Memória do GT EA, 28 de março de 2013).

Nessa reunião, também foram organizados quatro subgrupos de trabalho entre os PAP1 para detalhar alguns temas e ações específicas dentro do projeto, quais sejam: educomunicação, educação a distância, desenho do processo e aprofundamento teórico. Cada subgrupo fez reuniões específicas, nas semanas que se seguiram, para dialogar sobre tais temáticas e trazer sugestões e incrementos ao projeto na reunião seguinte do GT EA, configurando uma organização ágil e participativa do coletivo.

4.1.2.1. Onde estão os conteúdos?

Na segunda reunião do GT EA (18 de abril de 2013), foi dado o informe de que o setor de recursos humanos da administração central declarou apoio ao processo. Ainda houve a apresentação dos subgrupos de trabalho, formados no primeiro encontro.

Chegaram três novos convidados, representantes de uma comissão de meio ambiente antiga da instituição. A intervenção de alguns desses novos convidados na reunião foi intensa, questionando desde o início a validade desse projeto, afirmando que o mesmo “não tinha conteúdos”. Comentários paralelos eram feitos denegrindo o projeto. Foi uma reunião tensa e exigiu cuidados na condução para que a apresentação das atividades dos quatro subgrupos (resultantes da deliberação da primeira reunião) não fosse prejudicada.

Joá:. Observou a falta de conteúdos nesta proposta de formação e dá sugestões sobre a necessidade de mudanças cotidianas no gerenciamento de resíduos da instituição (exemplos como tirar os copos descartáveis das máquinas de café, usar racionalmente os materiais etc.) (Memória 18 de abril de 2013).

Sem entrar nas possíveis motivações pessoais de algumas colocações (deveras incisivas) dos novos participantes, a marca dessa reunião foi a crítica de que era um “projeto sem conteúdo”. Desse grupo, um representante veio a várias reuniões seguintes do projeto. Essa crítica, embora negada e justificada pelo grupo, ficou latente e provocadora em muitos participantes. Inesperadamente, a resistência ao projeto iniciara-se no âmbito dos colegas atuantes na área.

Não podemos afirmar que a indagação desse professor não tenha sido num sentido conteudista, nem que a proposta inicial do projeto estava tão esclarecedora em termos de quais conteúdos seriam tratados durante o processo educativo. Talvez a apresentação de slides do projeto em reunião, que destacava a capilaridade e uma preocupação em incluir todos os números de servidores no esquema, tenha estimulado os novos membros presentes a pontuarem a ausência de uma robustez nos conteúdos do projeto.

A proposta inicial do projeto, no entanto, já continha a intenção de compor coletivamente um “cardápio de aprendizagens”, com conteúdos fundamentais da Educação Ambiental e práticas de sustentabilidade que deveriam ser desenvolvidas junto aos PAP2, 3 e 4 nos câmpus. Caberia aos PAP1 também desenvolver tal cardápio nas reuniões seguintes. Mesmo assumindo importância aos conteúdos já previstos, tal provocação do professor Joá levou o GT EA (sobretudo o subgrupo de aprofundamento teórico-metodológico) a se concentrar, nos encontros seguintes, nos conteúdos básicos que seriam abordados com cada PAP, do 1 ao 4. Afinal, uma formação socioambiental dentro da universidade demandava quais conteúdos específicos? Seriam os mesmos em cada fase da capilaridade?

Ainda na segunda reunião, ao final, foi apresentada pelo grupo uma indicação de conteúdos para os PAP2:

Gestão da mudança; planejamento ambiental e indicadores; universidades sustentáveis; estratégias preventivas para ações ambientais - não só reativas; como chegar na causa e raiz - técnicas de identificação de causa e efeito de problemas ambientais; aspectos organizacionais; educação ambiental; emancipação, participação (Memória 18 de abril de 2013).

Com relação aos técnicos e administrativos, também foi debatida a necessidade de incentivos e reconhecimento aos servidores para a participação, resumidos na memória como:

- Participação em eventos/congressos nacionais e internacionais – apresentando os resultados dos trabalhos; - Oficializar participação dos docentes e técnicos na participação dos PAPs 2 ou 3; - Organizar publicações – PAP; - Prêmios e honorarias; - Desenvolver os cursos em locais diferenciados (Memória 18 de abril de 2013).

Essa busca do grupo em valorizar os funcionários se dava, por um lado, no bojo do reconhecimento destes, ressaltando a importância de a universidade dar crédito e prestigiar o esforço de seu quadro de servidores. Parecia uma tentativa do GT EA de compensação da desvalorização institucional desses trabalhadores, que poderia ser tida como fortalecedora do Eu e da emancipação (ADORNO, 1995). No entanto, podem significar também um reflexo de um modismo de usar artifícios motivacionais para atrair as pessoas em troca da participação em processos de formação, deslizando numa perspectiva mercadológica, instrumental. Os prêmios, publicações e honrarias expressam, em certa medida, um chavão em reforços comportamentalistas, com promessas de ganhos nos currículos e no status acadêmico.

Ainda nessa reunião,

O grupo revisou os objetivos do processo de formação, acrescentando outros dois, quais sejam: Contribuir para internalizar a sustentabilidade na gestão universitária e; contribuir para uma mudança da cultura organizacional a partir de valores socioambientais pactuados, que devam estar presentes em documentos oficiais da Universidade. (Memória, 18 de abril de 2013).

Internalizar a sustentabilidade parece implicar numa transversalidade da sustentabilidade nas ações e planos de gestão, mas carrega também, no verbo, o perigo da imposição autoritária finalística da área ambiental sobre a gestão, minimizando a autonomia crítica e de práxis dos envolvidos, conforme Tassara, Tassara e Ardans (2013) alertam. Já o segundo novo objetivo, contraditoriamente, vem na direção democrática de pactuar valores para uma mudança de cultura na instituição.

A terceira reunião do GT EA (em 13 de maio de 2013) foi marcada pela abordagem do lugar da investigação nesse projeto e na metodologia da pesquisa-ação-participante, enfatizando o “potencial de múltiplas possibilidades de pesquisa do processo de formação”. A princípio foram visualizados “dois tipos de pesquisas: aquelas que envolvem o doutorado de Pana e outras individuais de pesquisadores participantes, desde o PAP1 ao PAP4 e outras que podem ser concebidas em coletivo, no PAP1” (Memória 13 de maio de 2013).

De todo modo, o tema pareceu não ecoar nesse momento inicial em que o GT estava mergulhado em múltiplas outras ações, definindo seu desenho, conteúdos, capilaridade e articulação institucional. Situação esta que se mostra no projeto PAP até o seu fechamento, embora tenham sido publicados relatos da experiência em alguns congressos nacionais e internacionais.

André (2001) discute que o tema da pesquisa em relação ao momento da prática é complexo porque pesquisa e ensino, apesar de se articularem em vários sentidos, se diferenciam. A prática teórica é diferente da prática do processo educativo. Por isso condições mínimas devem ser garantidas para que se concretize a pesquisa, como: formar-se para formular problemas e questões; selecionar métodos e instrumentos para observação e análise; formatar grupos de estudo no trabalho; reservar tempo e espaço para fazer pesquisa e ter acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

No caso do GT EA, percebia-se que não havia fôlego do grupo para planejar e discutir a questão da pesquisa, e, muito menos, pesquisar ao mesmo tempo que se desenvolvia o processo formativo.

Embora os participantes PAP1 e PAP2 fossem, em boa parte, docentes pesquisadores e técnicos com pós-graduação (diferente dos PAP3 e 4), eram absorvidos pelas demandas cotidianas operacionais e pedagógicas na formação dos PAP. Observa-se uma atmosfera reflexiva na prática do GT EA, mas sem aprofundamentos. Num processo de pesquisa, o ato de escrever, fazer questões de investigação e fazer análises rigorosas exigem atenção diferenciada, por isso o lugar da pesquisa no método da pesquisa-ação-participante do projeto PAP ainda deve ser cuidadosamente reservado, para que o método não se restrinja à ação-participante.

Nos meses seguintes, houve diversas reuniões dos subgrupos de planejamento (a partir de então reduzidos de quatro a dois), de comunicação / EAD e fundamentação teórica / desenho do processo. Alguns apontamentos e memórias dessas reuniões revelam um questionamento à aceleração do projeto e ao tamanho do público, apontam a necessidade de redução da carga horária dos PAP2 e ampliação de dois para quatro anos a duração do projeto (Memória da reunião do subgrupo desenho do processo / aprofundamento teórico, maio de 2013), que, no entanto, não reverberaram em mudanças concretas nos planos do projeto.

A reunião do subgrupo de “desenho do processo e fundamentação teórico-metodológica” teve como pauta principal “definir os conteúdos da formação para cada PAP”, do PAP1 ao 4 (Memória 27 de maio de 2013). Umbu, PAP1 participante desse sub-grupo, leu

um trecho de um artigo sobre ambientalização na universidade e extensão universitária⁶², no qual se discute a importância de reconhecer a dimensão complexa das questões ambientais e sociais, que envolve modelos de sociedade, e compreender o que é ambiente, avaliação, comunidade de aprendizagem, participação, dimensões políticas e éticas. O PAP1 Nogueira também destacou nesse momento “a relevância de aumentar não só o conhecimento, mas os valores sobre as questões socioambientais”, “desenvolver não somente conteúdos técnicos, mas as relações de afeto, na forma de abordagem, aspectos que tocam o coração” e a importância de darmos atenção à composição de conteúdos de diagnóstico socioambiental contemporâneos, no sentido de abordar com maior profundidade a insustentabilidade atual, para além dos jargões intensivamente mencionados nas mídias, mas não totalmente compreendidos pelas pessoas que não são da área, como mudanças climáticas (Memória, 27 de maio de 2013). Nesse momento, Fisális defende “traduzir o conteúdo de forma pedagógica, em valores éticos, valores mais profundos, estimulando a potência de ação”, enfatizando que “se não houver a apropriação desta dimensão, dificilmente haverá enraizamento das ações” (Memória, 27 de maio de 2013).

A definição dos repertórios conceituais, situacionais e operacionais por esse subgrupo passou pela reflexão sobre o que era esperado de cada PAP, desembocando na discussão de motivar o desejo de mudança na universidade, da importância de conteúdos reflexivos e da necessária democratização da gestão na USP (Memória, 27 de maio de 2013).

Após o amadurecimento em grupo dos conteúdos orientadores da formação, esses acordos foram apresentados numa revisão posterior do PPP (Quadro 6), articulando os eixos conceitual, situacional e de prática, bem como a quantidade de horas certificadas a cada PAP.

⁶² TONSO, Sandro. A ambientalização da universidade e a extensão universitária. Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades. p.65-69. 2011: anais. 3^o Seminário internacional de sustentabilidade na universidade. 17-19 de novembro de 2011. São Carlos – SP / Brasil. Coord. LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M.J.D.

Os cardápios de aprendizagem devem propor atividades em formatos variados, que desenvolvam o sentido lúdico, afetivo e estético dos educadores-educandos, para além de informações técnicas e objetivas, apresentando itens de diferentes naturezas: informativos (que tragam diversos tipos de conteúdos / conhecimentos) e formativos (que proporcionem a construção de metodologias, valores, percepções e atitudes do próprio educador em formação. O “cardápio de aprendizagens” também deve ser incrementado em cada região, a partir de demandas específicas da comunidade local. (TONSO, 2005 apud PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Os conteúdos tratados foram abordados em níveis diferenciados, de acordo com a duração das ações educativas, sendo os PAPs 1, 2 e 3 os que tiveram acesso ao maior número e profundidade de conteúdos (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Quadro 6 – Cardápio de aprendizagem de base: especificação dos repertórios conceitual, situacional e de prática dos PAPs no processo de formação socioambiental de servidores da USP

EIXOS PAP	CONCEITUAL	SITUACIONAL	PRÁTICA
PAP1	<p>EA crítica e emancipatória – princípios e fundamentos teóricos metodológicos</p> <p>Diagnóstico socioambiental – conceitos e ferramentas</p>	<p>Identificar lideranças nos sete câmpus;</p> <p>Identificar as principais demandas de formação socioambiental nos câmpus;</p>	<p>Concepção da proposta de formação de servidores USP;</p> <p>Formação de PAPs 2 – 135 nos sete câmpus</p> <p>Apoio para fortalecer os PAPs2 e instituir estrutura de apoio à formação continuada (secretaria, infraestrutura).</p> <p>Acordos de pesquisa coletiva</p>
PAP2	<p>4 MÓDULOS</p> <p>1. Educação Ambiental</p> <p>Pedagogia da práxis, intervenção educativa; políticas públicas; fundamentos da EA; Identidade; Diálogo; Comunidade; Potência de ação, utopia e felicidade;</p> <p>Emancipação; pesquisa-ação-participante.</p> <p>2. Degradação ambiental e Sustentabilidade</p> <p>A insustentabilidade na sociedade atual, mudanças climáticas; indústria cultural e consumismo.</p> <p>Visões de sociedade e sustentabilidade (conceitos e dimensões);</p>	<p>Diagrama socioambiental participativo:</p> <p>Identificar problemáticas e potenciais socioambientais nos câmpus da USP:</p> <p>- reunir o que já existe na USP de iniciativas socioambientais; (Comissões, equipes, projetos, programas, cursos de extensão/difusão etc.).</p> <p>Levantar as perspectivas de futuro nos câmpus - “Árvore dos sonhos”;</p> <p>Ferramenta inspiradora:</p> <p><i>MAPPEA</i> – linguagem metafórica sobre a obra <i>Os sertões</i>, de Euclides da Cunha.</p> <p><i>A terra, o homem e a mulher e a luta</i>.</p>	<p>Formação dos PAP3</p> <p>Tutoria aos projetos dos PAP3</p> <p>Exercício de diagnosticar o socioambiente do câmpus 4, juntos, durante um encontro intensivo.</p>

	<p>Sustentabilidade na universidade/ gestão pública; Indicadores; ciclo de vida dos materiais.</p> <p>3. Gestão Ambiental Planejamento ambiental Legislação em MA Diagnóstico socioambiental;</p> <p>4. Comunicação Produção de materiais; Registro e Sistematização do processo; Ferramentas.</p>		
PAP3	<p>2 MÓDULOS BÁSICOS: Módulo 1 –insustentabilidade na sociedade atual; indústria cultural e consumismo; sustentabilidade e EA Módulo 2 - Aprofundar a gestão ambiental em administração sustentável (compras, contratos e licitações, uso racional de materiais, sistemas virtuais etc.); gestão de resíduos; água, energia, áreas verdes, mobilidade e edificações sustentáveis e outros específicos poderão ser incrementados em cada localidade.</p>	<p>Levantar dados específicos de uma dada área da gestão para subsidiar a execução do projeto prático: Ex: diagnóstico de consumo de materiais na USP e legislação pertinente; mapeamento de produtos sustentáveis disponíveis no mercado brasileiro</p>	<p>Cursos e práticas na gestão universitária. Ex: Compras públicas sustentáveis (criação de normas, procedimentos e ferramentas que auxiliem estas compras)</p>
PAP4	<p>Terão acesso à parte de conteúdos de EA e gestão ambiental.</p>		<p>Serão estimulados a participar de aulas, exposições, exposições e em ações de gestão dos projetos. deflagrados/articulados pelos PAP3.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Plano Político Pe-agógico, 2013.

Os conteúdos planejados não são necessariamente os conteúdos realmente trabalhados em todo o processo, mas podemos apontar a partir dos temas indicados pelo grupo PAP1, baseado em referências de uma EA Crítica, que havia uma preocupação em apresentar elementos para se repensarem, de forma problematizadora, as questões socioambientais, como a abordagem da insustentabilidade na sociedade atual, indústria cultural e consumo, história da EA, visões de sociedade, política pública, emancipação. Observa-se essa abordagem nos itens dos PAP1 ao PAP3, ficando aos PAP4 uma limitação maior de conteúdos.

Podemos nos perguntar por que, diante da restrição de carga horária dos PAP4, priorizaram-se, no planejamento, conteúdos de cunho pragmático de gestão ambiental e não de fundamentos filosóficos, históricos e analíticos da EA. Talvez porque ainda entre os participantes do grupo coordenador, houvesse muitos gestores e profissionais das áreas tecnológicas, em que em geral, prevalecem muitas desconfianças com a filosofia e com a reflexão crítica. Também se vê, pelos objetivos do projeto, que resultados práticos na gestão ambiental dos câmpus foram esperados. Essa questão da relação entre gestão ambiental e EA é controversa não só nesse projeto, mas na área da EA em geral.

A gestão, que implica em modos de funcionar da universidade, vem tensionar e colaborar com a EA, quando seus procedimentos e normas são refletidos e ressignificados, possibilitando a consolidação de espaços educadores, com a transformação da realidade e das relações no trabalho.

Entretanto, embora concordemos que “os danos ambientais e as degradações da vida humana têm uma mesma origem”, implicando numa “mesma concepção de mundo, de desenvolvimento e de progresso humano baseados em valores como o materialismo, o individualismo, a competitividade, o mecanicismo, a fragmentação dos saberes, entre tantos que fundamentam a sociedade de consumo atual” (LUZ; TONSO, 2015, p.2), e que tanto a educação como a gestão trazem contribuições importantes para reverter tal quadro, há que reconhecer que tem prevalecido – nessa relação - uma valorização desigual que aponta para ações pragmáticas pontuais sob abordagens tecnicistas (em moda no mercado e propagadas pelo capitalismo) em detrimento de processos educadores continuados e coletivos, que oportunizem conscientização, aprofundamentos reflexivos e transformação pessoal, de mudança de atitudes e ampliação de visões de mundo.

Ainda com relação ao cardápio de aprendizagem, não foi expressada com detalhes no PPP a forma de tratamento dos diferentes temas, como seriam articulados dentro de um cardápio de natureza informativa e formativa. Em todo caso, é possível visualizar tais abordagens nos relatórios finais do projeto, com fotos e indicações de dinâmicas e jogos lúdicos de integração, socialização, de apresentação dos atores e câmpus, de expressão criativa e artística, círculos reflexivos, promoção de oficinas de análise crítica de recursos midiáticos, dinâmicas com paraquedas cooperativo, produção coletiva de fotonovelas etc.

Os câmpus, em suas localidades, introduziram temas novos, a partir de demandas específicas, tais como: metodologias participativas no câmpus 1, planejamento e diagnóstico ambiental no câmpus 5, visitas técnicas a iniciativas de gestão ambiental no câmpus 3, cesta itinerante⁶³ no câmpus 7, entre outros.

Também relacionado ao tratamento de conteúdo da formação, o grupo planejou montar “mochilas do educador”, estratégia conhecida do Programa Nacional de Formação dos Educadores Ambientais Populares no Brasil. A equipe de apoio organizou a solicitação de publicações impressas (livros, guias, CDs DVDs etc.) na área de EA, gestão ambiental e sustentabilidade em diversas organizações, secretarias estaduais e ministérios, bem como em projetos locais, para compor a “mochila”, cujo objetivo seria o de motivar os PAP (inicialmente os 1 e 2) a aprofundamentos na área.

4.1.2.2. A formação (centrífuga?) dos PAP1

O órgão proponente e o GT EA entendiam como importante e intrínseca ao processo a autoformação do grupo coordenador do projeto PAP. E na quarta reunião geral, tem-se um momento específico para isso, com uma aula dialogada conduzida por um docente convidado sobre Educação Ambiental. Nessa exposição, foi enfatizado que “o aprendizado de fazer política está longe da universidade” (Memória, 22 de agosto de 2013). “Temos que contribuir com a construção de currículos com capacidade de fazer política” (ibidem). E coloca questões para reflexão sobre conhecimento e formação a partir de

Hanna Arendt – como é que a gente combate a banalização do mal? Em que medida não somos coniventes e carimbadores do mal, ao permitirmos que as coisas aconteçam e só carimbamos? Como promover o diálogo das pessoas consigo próprios. O que é servir ao público? O que fazemos na USP repercute em todo o país. Ser dessa instituição já é um diferencial. Muitas pessoas se espelham nesta universidade. Assumir isso é assumir essa responsabilidade. Um

⁶³ Que era levada de mão em mão pelos PAP2 de uma unidade aos PAP2 de outra unidade afim de trocar experiências, conhecer diferentes espaços de atuação dos colegas e ações socioambientais em desenvolvimento.

programa de formação dos servidores deve estimular a percepção da responsabilidade. O diálogo, o estímulo ao pertencimento onde a nossa reflexão causa impacto e se exerce a cidadania planetária a partir do local. Isso leva à potência de agir, nossa alienação nos cega e temos que qualificar que o servidor valorizado faz a diferença... O séc. XXI é marcado pelo excesso de informação, como viabilizar o conhecimento diante de tudo? (Professor convidado⁶⁴, memória reunião 22 de agosto de 2013).

Foi importante momento no sentido de abordar o sentido do tema do “aprender fazendo” e seus complexos conceitos correlacionados (de potência de ação, diálogo, pertencimento, identidade, entre outros) e interfaces entre teoria e prática educadora. Esse professor e os conceitos abordados por ele representam fortes referências ao projeto.

O grupo também teve uma palestra com outra convidada⁶⁵, durante um evento internacional, de que cerca de dois terços do GT EA participaram, em maio de 2014. Nesse momento, a convidada expôs sua experiência em um coletivo educador no estado do Paraná, frisando a importância de fortalecer as iniciativas comunitárias e as dos PAP no processo. Uma terceira oportunidade ficou na tentativa de trazer um professor que abordaria Gramsci e sua influência na Educação.

Tal iniciativa de convidar docentes externos para dialogar sobre os conceitos fundamentais do projeto deveria ser repetida com frequência, mas isso não aconteceu como esperado até o final do processo no grupo PAP1. As reuniões eram sempre sobrecarregadas com outras demandas operacionais na pauta.

Embora parte do GT EA não reconheça uma formação processual pela experiência dos encontros, podemos identificar três perspectivas de formação concretizadas no período todo: diálogos temáticos com especialistas convidados (dois); as reuniões do grupo (ao todo 29); e presença nas palestras de convidados do processo de formação de PAP2, 3 e 4.

4.1.3 *A roda gigante da capilaridade*

A partir de reflexões tecidas nas primeiras reuniões de planejamento do GT EA, foi problematizada por Baru a compreensão do funcionamento da capilaridade, no sentido de: “Repensar a forma dos PAPs e redesenho de forma centrípeta. Existe hierarquia e não será negada, mas o que se quer é um processo autogestionado. Ele [PAP, no desenho atual do projeto] não está sendo demandado pela ponta”. (Memória, 22 de agosto de 2013).

⁶⁴ Prof. Dr. Marcos Sorrentino / ESALQ USP Piracicaba.

⁶⁵ Moema Viezzer, educadora e ambientalista, uma das coordenadoras da Segunda Jornada Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Esse PAP1 questionava a imagem que colocava no centro da capilaridade os PAP1 e propunha uma inversão de perspectiva. Ele entendia que a ordem do PAP1 ao PAP4 poderia ser invertida e ele, o PAP4, poderia ser acionado a partir das experiências já existentes “lá na ponta”, “nos seus locais de atuação”. Isso motivou no grupo um diálogo sobre o tema da hierarquia na instituição.

Baru: Mas eu acho que a estrutura base, como trabalhar isso, inclusive pensar também, aquele PAP4 com PAP4, pensar na troca não só base-periferia-centro, mas periferia-periferia. ...se for de dentro para fora é hierárquico.

Pana: Não é hierárquico, é momento de chegada...

Pupunha: Mas olha, eu acho que é uma questão de representação.

Hibisco: Isso, acabei de falar (risos).

Pana: Vamos tirar essa imagem da hierarquia. Volta só na [imagem] do Ministério do Meio Ambiente [referindo-se ao slide na apresentação], para eu comentar umas coisas... Pode ser que aqui num curso, num projeto de criar um sistema de compras públicas sustentáveis, esteja aqui envolvido um diretor da unidade, da área, ele chegou aqui ó. [indica o PAP3 ou 4].

Baru: Isso, termina outras...

Pana: Ele não quis, não se interessou, não participou desses outros PAPS e está aqui, porque às vezes ...a gente já enxerga as figuras de poder, né, hierarquia aqui. Mas não é de poder, é [momento de] de chegada, de responsabilidades, é diferente, não dá pra falar a palavra hierarquia.

Pupunha: Até pode falar. Por que ter medo da palavra hierarquia?

Pana: Mas eu acho que é diferente...

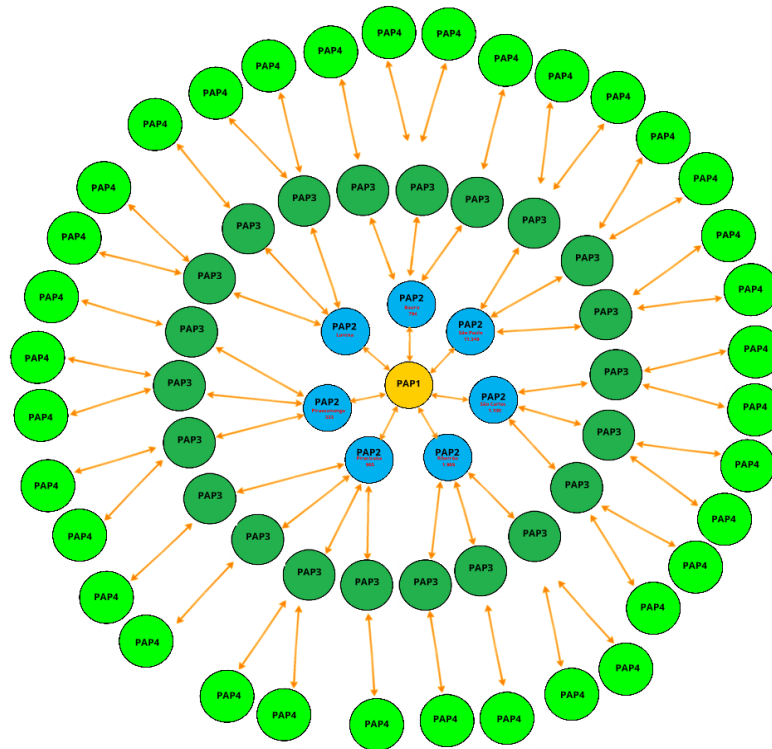
Pupunha: Mas é diferente, é... você tem razão.

Pana: Não é uma hierarquia.

Pupunha: É legal que [tenha] representações que mostram, ao mesmo tempo, a complexidade indo e vindo, mas também que não escondam que existe hierarquia, sim. Quem vai dar certificação não é o PAP4, quem vai dar certificação é o PAP1 (PAP1 e PAP2) né. Então, assim, existe hierarquia. Nós não vamos negar a existência de hierarquia, mas nós estamos construindo um processo que busca ao máximo estimular a auto-gestão, autonomia, a desconstrução de hierarquia que não tem sentidos, mas não vamos também negar que há um projeto que está sendo planejado por pessoas para outras pessoas se envolverem, ele não está sendo planejado lá na ponta; ele não está sendo demandado lá na ponta né, ele tá sendo planejado, o que tá escrito aqui. Então eu acho que há uma questão de representação que a gente pode ir aprimorando para representar melhor essa busca de envolvimento continuado de aprendizado contínuo tá lá na ponta etc. Mas não vamos negar também esse processo que tem uma um espraiamento a partir do centro. (Memória 22 de agosto de 2013)

A reprodução da proposta do MMA acontecia sob reconfigurações. Tentava-se traduzir a capilaridade em diversas perspectivas, não sem possíveis perdas. E os esquemas e adaptações vão sendo importados com improvisos, revisões, reconfigurações nas setas, relações e imagens.

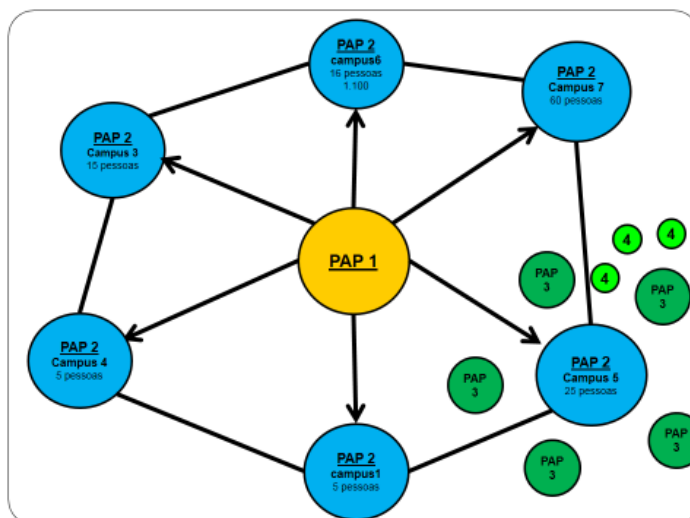
Figura 4 – Representação inicial do Sistema de Capilaridade



Fonte: SGA / esboço inicial das relações na capilaridade. Slide reunião 13/05/2013.

Num primeiro esboço esquemático da capilaridade, os subgrupos de PAP não se interconectam. Já o seguinte, apesar de apresentar problemas nas setas, ora unidirecionais, apresenta tais interconexões entre os PAP2.

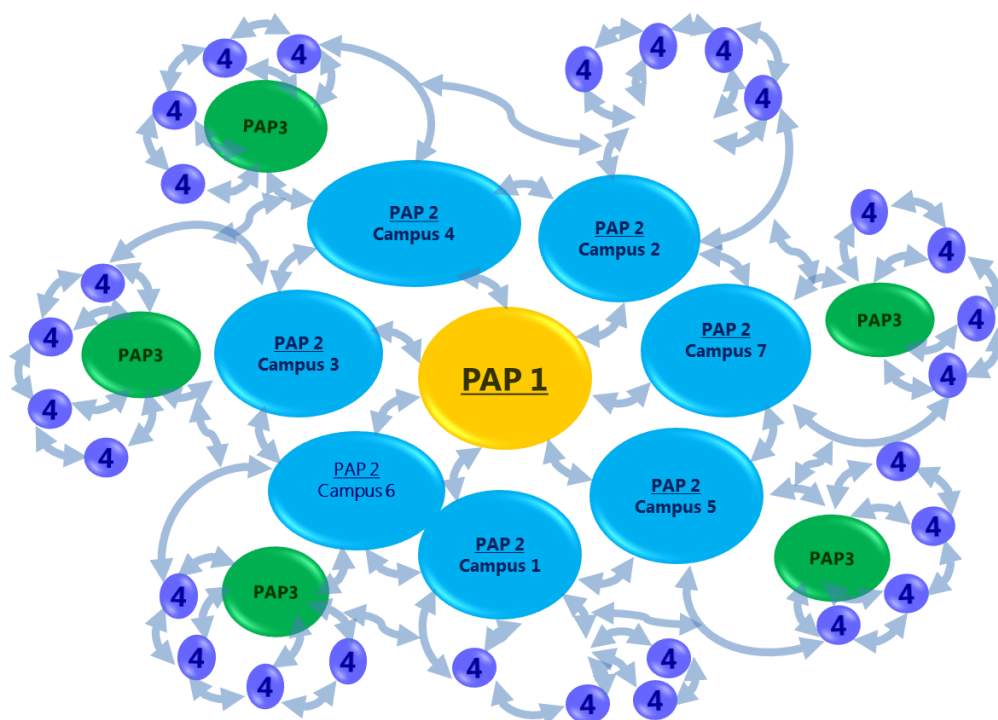
Figura 5 – Rascunho adaptado da representação de capilaridade



Fonte: SGA / Slide reunião com profissionais da tecnologia e informação, 26/08/2013.

Depois de alertado em reunião sobre os sentidos e direções das setas, sobre os sentidos de interação, alguns movimentos vão sendo recuperados pelo grupo, com a profissional contratada Ora pro Nóbis, que dominava bastante as técnicas computacionais, de desenho e os referenciais do Profea.

Figura 6 – Sistema de capilaridade adaptado de ProFEA, 2005.



Fonte: Ora Pro Nóbis, Esquema da capilaridade, apresentação em reunião de 23/10/2013.

A capilaridade era entendida como uma “ferramenta interessante”, “útil”, que levaria a um “envolvimento grande”, de servidores, com “aumento exponencial do número do PAP’s a cada nova etapa”, com “custos pequenos”. Permitia “integração, troca de conhecimentos, articulação”. (Memória do GT EA, 13/08/2015).

A “roda gigante” do funcionamento da capilaridade deu movimento e fez tudo girar em torno dela nesse projeto. A cada passo vemos como ela vai ganhando centralidade na expressão do mesmo, em seus documentos e relatos dos participantes.

4.1.4 *Tecendo parcerias e os tempos da instituição*

Desde o início do projeto buscava-se compor parcerias institucionais com órgãos da administração central relacionados à gestão de pessoal, tecnologia da informação e de formação de técnicos (como a Escola de Gestão, que veio a se tornar parceira direta, com representante participando da coordenação executiva do projeto).

Ainda foram realizadas diversas reuniões de articulação institucional pelos proponentes, no período de 2013-2015, junto às diretorias de unidades e prefeituras dos câmpus, a órgãos de comunicação social etc. para apoiarem localmente a realização e divulgação da formação dos servidores.

O grupo também tinha que lidar com a mudança de gestão que ocorreria em 2014. Diversas preocupações nesse sentido tomavam o grupo.

Pupunha: É apertado, politicamente é importante, que aconteça alguma atividade forte já, para amarrar as possibilidades de continuidade, eu acredito que... o que você desenhou aí.. é o mínimo possível. Menos do que isso, significaria sacrificar o início do processo com PAP2, mais do que isso, é enfatizar a comunicação para os 17 mil como foi falado aqui, há esse comunicado agora, via diretores, via jornal da USP etc... então a gente tá consolidando a proposta, com os 17 mil né... com a comunidade universitária inteira que [poderia] ver no jornal tudo... e tá começando o processo com o grupo menor, capilarização...

Hibisco: Tá informando e formando, vamos supor se dá pra fazer nesse sentido.

Capim Limão: É importante ter um cronograma, das atividades, cronograma de desembolso das verbas, né. Porque aí você está amarrando tudo isso, na próxima gestão. (Transcrição de reunião do GT EA, 22/08/2013).

Os tempos, prazos e mudanças na instituição permeiam o projeto, desde o início. Tais interferências geram incertezas sobre a sua continuidade e o ocupam de maneira a minimizar sua experiência. A burocracia na gestão pública exige um tempo de espera do controle de cada ação e a hierarquia exige diversas estratégias de articulação. Esses tempos controversos, diversos, lentos e acelerados, em relação com o cronograma das ações de formação, deixam

o grupo com falta de tempo para dedicar-se ao pedagógico e às relações com os PAP no processo.

Bondía (2002, p.23) discute que a falta de tempo é um dos elementos prejudiciais à experiência. “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”.

Na correria cotidiana de múltiplos afazeres, na velocidade e no excesso de informações, as vivências se tornam pontuais e fragmentadas (ADORNO, 1985).

Enquanto essas ações estratégicas eram alinhavadas, segundo as possibilidades políticas do momento, o grupo desenvolvia múltiplas ações paralelas e a revisão sobre o PPP.

Sobre a reconstrução coletiva do Projeto de Formação Socioambiental de Servidores da USP, Pana informa que recebeu retorno de três membros do GT para revisão do texto, que serão incorporadas. Como Umbu sugere mudança de objetivos dos projetos, isto terá que ser aprovado em reunião presencial do GT EDUCAÇÃO. O projeto revisado será encaminhado a todos assim que possível (memória, 19 de setembro, 2013)⁶⁶.

A participação dos membros do GT EA na composição do PPP foi pequena, restrita a alguns, diante da correria acadêmica.

4.1.5 A chegada da equipe de apoio

À esta época, uma equipe de apoio estava sendo formada em cada câmpus com estudantes bolsistas de cultura e extensão e estagiários custeados pela superintendência.

Oito contratos temporários de serviços de Educação foram efetivados por um período de três meses, tendo algumas renovações com as mesmas pessoas para apoiar a equipe técnica na coordenação executiva das ações. Para cada câmpus, o tempo tomado para conseguir contratar um profissional variou de três a nove meses. Ao todo foram efetivados seis bolsistas de cultura e extensão (10 h semanais de atuação), seis estagiários (20h semanais de atuação) e cinco educadores contratados (20 h semanais de atuação) para o projeto.

Cabe ressaltar a importância da equipe de apoio contratada para o projeto, sem a qual ele não teria chegado ao final do seu primeiro ciclo.

Esperava-se que pudessem se formar no processo, numa rica experiência pessoal e profissional.

FORMAÇÃO DA EQUIPE CONTRATADA – ESTAGIÁRIOS, BOLSISTAS E EDUCADORAS: Papel dos educadores contratados (ações propostas pela superintendência): organizar os encontros com PAPs2 no próprio câmpus em que atua; construir / organizar um referencial teórico de EA que

⁶⁶ Por fim, as sugestões de mudanças dos objetivos do projeto, colocadas por Umbu, não foram retomadas nas reuniões posteriores.

dê suporte em todo o processo; temas: universidade e sustentabilidade, Educação Ambiental, gestão ambiental, resíduos, mobilidade, energia, água, biodiversidade, organizar evento integrado de formação de PAPs2 no câmpus 4; organizar a “mochila do educador”, solicitando materiais em instituições e organizando aquelas [mochilas] doadas...; organizar uma lista inicial de docentes e técnicos da USP que podem ser convidados / acionados pelos PAPs2 para dar aulas e oficinas; produzir textos de divulgação da formação socioambiental na USP; acompanhar a elaboração da plataforma *moodle* no câmpus 7; produzir esboços de materiais didáticos durante o processo (Memória 19 de setembro de 2013).

A dependência do projeto à possibilidade de contratações temporárias também revela a demanda por mais profissionais na área de Educação Ambiental. A ampliação de equipe técnica, dedicada exclusivamente à EA, portanto, vem colaborar para que aperfeiçoamentos possam ser construídos na área.

4.1.6 *Setembro de 2013 e a comunicação do projeto*

Na reunião de 30 de setembro, os subgrupos de EAD e de comunicação apresentaram uma proposta de formação a distância para os PAP. Mas, tais ações foram avaliadas pelo GT EA e pelos próprios membros do subgrupo como inviáveis naquele momento. A demanda por tutores esbarrava na insuficiência de pessoal na equipe. Diante disso, o GT EA optou, de início, por desenvolver uma plataforma virtual que abrigasse todos os documentos do projeto, com acesso a todos os PAP1 e 2. Para tanto, foi adotada a plataforma *moodle*, já usada na instituição sobretudo na graduação. Institucionalmente foram buscadas diversas parcerias para a efetivação dessa plataforma, mas devido a mudanças organizacionais no setor de tecnologia e informação, exatamente neste período, ela foi inaugurada, de fato, apenas dez meses após o início do projeto. A plataforma veio a potencializar o processo comunicativo do projeto, facilitar a disponibilização de materiais, como uma ferramenta para eventuais demandas para educação a distância. A experiência de estruturar tal plataforma revela os percalços e a questão do tempo na instituição. A formação caminhava e a articulação para a abertura da plataforma se dava paralelamente, com iniciativas em três câmpus. Por fim, foi efetivada no câmpus 5, sob a supervisão da facilitadora.

Somente os PAP1 e 2 tiveram acesso direto à manutenção dessa ferramenta. Cada câmpus tinha um representante que participava da administração da plataforma, para que arquivos pudessem ser inseridos e /ou retirados. Destacamos que, dentro dela, também foi estruturado, pela equipe de apoio, um conjunto de 150 textos, livros, artigos científicos nas áreas de Educação Ambiental, gestão ambiental e sustentabilidade como parte do cardápio de aprendizagem para apoiar os PAP em seus aprofundamentos.

Curioso notar que, embora tenha sido muito demandada a sua criação, até o final do projeto poucos PAP fizeram uso dela. Os PAP1 tiveram que ser apoiados em seus cadastros pois estranharam a ferramenta e encontravam inúmeras dificuldades para se cadastrar e acessá-la. Não seria demais afirmar que a maioria dos PAP 1 e 2 nunca acessaram essa ferramenta durante o projeto. Eram recorrentes as cobranças de PAP1 e 2 por documentos, apresentações, textos e outros arquivos que já estavam compartilhados na plataforma havia tempos. O uso dela foi praticamente restrito à equipe de apoio.

Talvez a dificuldade geracional dos participantes tenha influenciado a subutilização dessa ferramenta. Mas parece que outro motivo está relacionado. O slogan da comunicação virtual, como ideia fácil nas sugestões em coletivos, efetivamente não se cumpre cotidianamente. Apesar de ser muito demandado pelos seus integrantes, seu acesso não é tão rápido, nem tinha uma renovação veloz de informações, como acontece em outras redes sociais.

Vale ressaltar que, em nenhum momento da formação, o GTEA debruçou-se a refletir sobre as contradições de uma educação a distância. Longe de uma condenação à tecnologia, Adorno (1985) e TÜRCKE (2010, p.290) alertam para as limitações das interações proporcionadas pelas ferramentas virtuais e pelos recursos midiáticos em geral. Nesse sentido, Walter Benjamin (2012) também aponta o empobrecimento da experiência quando é pautada mais pelo excesso de informação, de emissão de opinião e divulgação do que no colocar-se inteiro na travessia, no processo.

Pensando numa educação a distância, como ficam a fluidez de um diálogo ou de um debate entre diferentes perspectivas, as negociações e a condução de pactos coletivos, as interações de grupo?

Segundo TÜRCKE (2010), a comunicação foi intensificada e acelerada pela internet, porém a proximidade obtida permanece na condição de sucedâneo, “o contato do eterno começo - por meio do clicar do mouse - permanece como uma aproximação que não acontece realmente, ou seja, surfa-se ao redor, realiza-se o pré-prazer duradouro de uma satisfação continuamente ausente” (p.290). O autor alerta que “toda comunicação realizada por meios técnicos, da carta até a internet, tem caráter secundário, se originou como recurso para a superação da ausência e do isolamento e só logra êxito se partilhar da privação da qual ela nasceu” (idem, p.291). Uma pessoa que só se comunica dessa forma, por uma comunicação

secundária (canais técnicos), sem vivenciar a primária, “vive a tortura do isolamento” (ibidem). A proximidade instituída por tais aparelhos consiste meramente numa superação de distâncias espaço-temporais, redução e aceleração ao máximo dos limitados processos de comunicação, e isso não pode ser confundido com “proximidade humana”, no sentido de uma participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências. “E, para isso, necessita-se, o mais urgente possível, daquilo que as novas tecnologias desejam economizar ao máximo: tempo” (TÜRCKE, 2010, p.290).

O tema da comunicação foi ganhando espaço no PPP, sob o referencial da educomunicação, que implica uma ação comunicativa com base numa intenção educativa dialógica e participativa. O subgrupo de comunicação planejou promover orientação aos servidores envolvidos nos cursos para produção de material jornalístico como *releases* para a imprensa; criar espaços nas mídias da instituição direcionadas a públicos externos e internos para divulgar ações e notícias voltadas à sustentabilidade – rádio e TV ; criar uma estrutura de assessoria de comunicação junto à superintendência; manter uma equipe para sistematizar conteúdos (PAP, estagiários/jornalistas, profissionais contratados ou serviço contratado) e propor criação de um espaço para a sustentabilidade – programa, propaganda/mensagem/clipe educativo, vinheta. Para isso, indicou a necessidade de utilizar estruturas de produção de educação a distância já existentes nos câmpus (centros de informática e outros); contatar as assessorias de imprensa para veicular esses materiais; criar um portal/blog de sustentabilidade nos câmpus; formatar um jornal independente; pedir apoio de profissionais que já atuam na área. Outra iniciativa desse subgrupo foi o desenvolvimento da iniciativa “Sustentabilidade é”, que apresentou, no site do projeto PAP, diferentes respostas dos PAP2 à pergunta: “O que é sustentabilidade?”, associadas às fotografias dos servidores entrevistados.

O projeto estava grande, seu desenvolvimento trabalhoso, e era preciso garantir o início das intervenções junto aos PAP2 e “aparecer” na instituição, por meio de uma divulgação em massa, intensiva – insistiam os PAP1. Era preciso “existir” para todos da instituição, com urgência, para conseguir adesão dos gestores e dos PAP3 e 4 em seguida.

No entanto, os encaminhamentos institucionais não aconteciam conforme o subgrupo de comunicação esperava, porque dependiam de articulações com outros setores da instituição, envolvendo uma dedicação “voluntária” de seus servidores, dentro de um

orçamento reduzido. Também seria necessário contratar serviços de *webdesign*, sob orientação de alguém experiente na área. A equipe executiva e a de apoio já estavam sobrecarregadas com as questões administrativas e pedagógicas, ficando a comunicação restrita a divulgações “tímidas”, embora o esforço “de fazer chegar lá” fosse grande. Isso incomodava todo o grupo, que, ao mesmo tempo, não apresentava condições de se dedicar a essa dimensão. Algumas divulgações esporádicas eram feitas e um *release* foi elaborado para circular na imprensa dos câmpus, mas nunca foram suficientes, segundo o GT EA, para dar a conhecer o processo em suas intenções, em sua grandeza, em seu desenvolvimento e em sua avaliação de resultados do primeiro ciclo.

Hibisco: Tem algumas coisas que não são voluntárias, né... fazer um.. eu não conheço, mas nas conversas com a Guabiroba, né... fazer um release, assim, de reportagem não é uma coisa que a gente pega, “ah, então tá bom, vou fazer um favorzinho e ficar super bonito e tal”, é um profissional, é um recurso humano caro né..(Transcrição, 22 de agosto de 2013).

A queixa de que “o projeto não apareceu o suficiente para se fazer existir para a totalidade” era frequente. Sabendo que a indústria cultural não deixa de reinar no cotidiano universitário, são constantes as críticas de que os educadores não sabem mostrar o que fazem. Entretanto, ressalvada a importância da divulgação na área de Educação, cabe-nos indagar se tais queixas e preocupações não estavam mais orientadas por um entendimento alienado de que o projeto tem mais valor e existência desde que visto e sabido em larga escala, pela massa universitária. Em muitos momentos, percebia-se uma “concentração” do grupo (em termos de energia, deliberações, propostas e tempos) para ampliar a divulgação midiática do projeto (“devemos ficar em evidência”), levando o GT EA a uma distração de sua principal missão pedagógica na formação socioambiental de servidores.

Uma certa “obsessão pela novidade, pelo novo” (BONDÍA, 2002, p. 23) vem caracterizando a sociedade moderna e impedindo uma conexão significativa entre acontecimentos e a consolidação da memória, já que tudo se torna efêmero no ritmo da ânsia pela próxima notícia e imagem. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (ibidem).

E esse aspecto se reflete na Educação, na universidade e nesse projeto de formação. E a não realização dessa demanda pelo grupo, devido à falta de pessoas e habilidade para fazê-lo, no ritmo das ações, gerou muitas cobranças internas e frustrações.

Sendo objeto da formação a experiência humana socializada e ampliada por uma rica formação cultural autocrítica (ADORNO, 2010), cabe-nos atenção redobrada com as seduções e apelos do “estar sempre em evidência”.

Esse subgrupo - de comunicação - também colaborou na elaboração de uma proposta de publicação sobre o processo, elencando possíveis conteúdos, formato de escrita, tipo de linguagem entre outros aspectos e indagações, frisando que os capítulos não poderiam ultrapassar 10 páginas.

A proposta geral do livro foi concebida em coletivo, no GT EA, com capítulos iniciais dos PAP1, expondo o que é o projeto; seus referenciais em Educação Ambiental e resultados gerais, para, em seguida, serem apresentados os relatos das experiências dos e pelos PAP2 (com três páginas para cada subgrupo) e PAP3 (com uma página para cada subgrupo). Havia uma preocupação generalizada de que a linguagem não poderia ser rebuscada, pois “muitos servidores não estão acostumados com este tipo de leitura” e que “uma linguagem prolixa” deveria ser evitada (Memória de reunião do subgrupo de comunicação. 12 de junho de 2013). Um roteiro básico para pareceres foi estruturado pelos PAP1 para que estes pudessem fazer uma releitura colaborativa sobre os textos dos PAP2 e 3⁶⁷.

O subgrupo de comunicação também liderou a construção coletiva do logotipo e do desenho inicial do site do projeto, num processo participativo exigente. Nesse momento, os PAP1 se empolgaram com a possibilidade de construir a representação do projeto. Entre imagens e cores recorrentes nos logotipos da área Educação Ambiental (árvore enraizada num livro, mãos segurando o planeta; folhas verdes; pessoas de mãos dadas etc.) que surgiram como sugestões, cada um trazia suas expectativas de representação. Embora elaborados quase no final do cronograma do projeto, tanto o logotipo como o site vieram a ajudar numa divulgação mais profissional. Entre uma flor e uma roda de pessoas de mãos dadas, o grupo acordou uma proposta mista, que, por fim, veio a expressar a ideia de capilaridade. De certa forma, supera a hegemonia da cor verde na área ambiental ou de EA e transfere o destaque aos PAP, na capilaridade, do centro para a periferia.

⁶⁷ Neste momento, a publicação está em processo de editoração de seus 45 textos, 174 autores PAP1, 2 e 3, em 170 páginas.

Figura 7 – Logotipo do Projeto de Formação Socioambiental de Servidores Técnicos e Administrativos

Fonte: Relatório do Projeto 2014.

4.1.7 A hierarquia, a articulação com os dirigentes

O grupo PAP1 apresentou o projeto de formação oficialmente em reuniões de conselhos gestores (instância máxima de decisão num câmpus) dos cinco câmpus do interior e colheu sugestões de diretores e prefeitos, no período de outubro a dezembro de 2013. No maior câmpus, o projeto foi comentado em diversas reuniões de dirigentes. Dentre alguns apontamentos feitos por autoridades durante essas apresentações, destacamos: a importância de aumentar o quadro de servidores do órgão para não depender do trabalho de voluntários não especializados no assunto; distribuir bem as horas de formação para que a participação dos servidores não interfira no cotidiano de seu trabalho; ter informes sobre o projeto direcionados aos dirigentes, com maior objetividade⁶⁸.

Embora a demanda de aumentar a equipe técnica na área socioambiental na instituição também fosse sentida pelos PAP1 e órgão proponente do projeto, a preocupação em interferir na rotina do servidor expõe uma contradição com a perspectiva de transversalidade da questão ambiental no trabalho de todos, na ambientalização na gestão universitária como um todo.

Após informação aos dirigentes, esses servidores foram convidados para conhecer o projeto numa palestra em cada câmpus e nela preencher uma ficha de interesse. Tal formulário objetivava levantar o número de interessados e avaliar o currículo básico dos candidatos a PAP2. Depois disso, foi fornecida uma matrícula *on-line* para aderir oficialmente

⁶⁸ A objetividade se relaciona a ofícios enviados pela facilitadora com detalhamentos metodológicos do projeto PAP, parecendo não ser interessante aos dirigentes perder tempo com tais informes longos.

à proposta. Por sugestões de diversos servidores, optamos por condicionar na matrícula a ciência e aprovação do chefe imediato, no sistema virtual, no sentido de legitimar que não se tratava de um trabalho voluntário, mas articulado internamente e apoiado pela instituição. A intenção era a de que o chefe imediato tomasse conhecimento do projeto de formação e, ao mesmo tempo, legitimasse oficialmente a aprovação do servidor no curso, ciente das “saídas” do funcionário PAP2 de seu trabalho rotineiro

Fica evidente a vivência cotidiana da hierarquia na instituição, nos meandros do projeto, no tempo e tarefas que o grupo teve que dispor e realizar para levar a cabo todas as demandas, passando por diversos setores, autorizações, parecendo o grupo caminhar na lama, até os joelhos! Em cada passo dado, era articulada uma maneira de fazer o projeto não ser negado pela instituição, na consciência de que se não fosse assim, nada teria continuidade nesses moldes numéricos e de carga horária de formação.

Hibisco: Então, mas quando a gente recolhe essa manifestação de interesse, não é pra gente juntar com a carta da superintendência num foro pessoal ou por email na mão do diretor e ele que vai ser... fazer isso?

Moringa: Não, o diretor já recebeu essa carta da superintendência.

Hibisco: É? E aí vem na contrapartida a carta de manifestação e interesse.

Moringa: Acho que inclusive vocês vão mandar com os nomes dos funcionários convidados, entendeu?

Hibisco: E aí junta com a manifestação de interesse decorrente disso. A gente põe lá e o secretário...

Moringa: A gente põe lá nessa pasta de interesse do funcionário, para ciência do chefe imediato... [Tá pronto]... “ao senhor diretor para ciência do chefe imediato e funcionário”... porque tem que ter... de repente, não sei se a gente pode... burocraticamente, hierarquicamente eu não sei se a gente pode.. pedir primeiro para o diretor dar ciência e depois mandar pro chefe, acho que tem que ser ao contrário, o chefe dele tem que ter ciência e depois pro diretor.

Pana: Quem manda não é o diretor? Quem manda e define é o chefe?

Moringa: A subordinação direta é... é...

Umbu: É, mas... já mandaram a primeira carta? [Não]. Então a primeira carta vai pro diretor, é o superintendente que vai conversar com o diretor, a segunda é... continuando aquela conversa, agora já temos os nomes, então, continua ainda a conversa entre o superintendente com o diretor né.. pra manter o...

Pana: Até porque nós não temos estrutura, gente, prá atuar chefe a chefe.

(Transcrição de reunião de 30 de setembro de 2013).

Estava explícita a consideração do projeto sob o poder hierárquico do chefe. Soubemos de cinco casos (de um total de 130 inscritos, dos sete câmpus) de chefias que não autorizaram

seus funcionários subalternos a fazer a inscrição. A facilitadora e membros do GT EA tentaram esclarecer algumas chefias sobre a perspectiva metodológica do projeto, quando solicitados. E também orientaram alguns desses PAP2 a negociar com suas chefias, a explicar com mais detalhes o que era o projeto e quais benefícios poderiam ser trazidos para o setor em questão. Mas os PAP1 não procuraram diretamente os chefes, no receio de se caracterizar uma ingerência⁶⁹. Mediações foram feitas dentro de um limite de sobrevivência e autoajustamento da equipe PAP1 na instituição.

A questão da hierarquia e burocracia como cerne do funcionamento da USP é complexa e se relaciona com a sua história e relações político-econômicas na sociedade brasileira e no contexto mundial⁷⁰. Segundo Shozo (2011), sua fundação foi marcada por uma mentalidade mais capitalista e burguesa. Iniciou seus trabalhos sob a ditadura de Vargas (1937 – 1945), sofrendo uma tentativa (não concretizada) de seu fechamento (idem). No período de 1945 – 1964, a USP se expandiu “tanto na capital quanto para o interior paulista” em um momento relativamente democrático e de desenvolvimento no Brasil. (idem, p.14), mas na ditadura (1964 – 1985), passou por uma reforma universitária, com políticas de ciência e tecnologia vigorosas e a instauração de uma enorme burocracia “cerceando a liberdade tanto de professores quanto de alunos” (idem, p.15), influenciando “a produção científica e tecnológica” (idem, p.16) e o funcionamento da universidade desde então.

4.1.8 A constituição do Grupo PAP2

O grupo de PAP2 foi constituído segundo o critério de experiência na área socioambiental. Uma lista de pessoas com esse perfil foi elencado e convidado, por meio de

⁶⁹ Termo usado correntemente na instituição se referindo a quando alguém interfere na competência ou no poder de uma chefia, como um ato de intromissão não autorizada dentro da instituição com possibilidades de reações de advertência

⁷⁰ Apesar de inúmeras lacunas historiográficas da USP (praticamente, desde 1985 não existe obra de história sobre essa instituição), Shozo (2011, p.13) destaca o nascimento dela, graças ao esforço da chamada Comunhão Paulista, uma das representantes da elite paulista no seu segmento mais intelectualizado. Do ponto de vista mais amplo, resultou do esforço de modernização promovido desde os meados do século XIX pelos fazendeiros de café do estado de São Paulo, imbuídos de uma mentalidade mais capitalista e burguesa. Na sua concretização, pesou muito a ocorrência da Revolução de 1930 e da Revolução Constitucionalista de 1932. A USP nasce num contexto político mundial turbulento, na primeira metade do século XX, com a ocorrência de duas guerras mundiais e transformações políticas significativas em muitos países, em favor dos regimes autoritários. E no Brasil, inicia o período de Regime Militar (1964 – 1985), que provocou uma série de tensões na USP, marcadas por greves, cassações de professores críticos, algumas resistências veladas de gestores e reivindicações dos alunos, na defesa de ampliação das vagas, da melhoria do ensino, da democratização da universidade; em críticas ao “estado de exceção, na ordem internacional estabelecida” (idem, p.14), sendo muitos líderes estudantis e docentes “presos, desterrados e até assassinados” (ibidem).

ofícios aos seus dirigentes. Tais ofícios enviados pela superintendência também solicitavam mais indicações, aos dirigentes de unidades e prefeituras, de servidores experientes na área socioambiental para comporem o grupo PAP2 (Relatório parcial do projeto, 2014).

Este critério foi usado com a intenção de garantir um processo de formação de maior qualidade, a partir dos acúmulos já consolidados dos PAP2, para, a partir disso, oferecer mais subsídios de aprimoramento junto aos PAP3 e 4. Uma sugestão manifestada em um conselho gestor, por uma representante de funcionários, foi que pelo menos nos momentos seguintes as inscrições pudessem ser abertas aos servidores interessados, de forma mais democrática.

O critério de escolha dos PAP2 foi intensamente debatido no GT EA, incluindo preocupações com os dirigentes.

Saião: Ô, Pana, da seleção dos PAP2, só uma orientação, é... tive pensando se alguns que já fizeram curso de especialização com a gente né, tanto aqui com o câmpus da capital, quanto lá no interior, é... Teríamos poucos. No câmpus 6 são 10, 15, depois no câmpus 1, 2,3... enfim, essas pessoas, como é que você vê, que vocês veem? Seriam re-chamadas? Naquelas listas focais?

Taioba: Naquela lista a gente incluiu, também.

Pana: Como PAP2, já fizemos um curso de 360 horas, com práticas né.

Saião: Eu tinha até visto de outra maneira: como eles já fizeram um curso de 360 horas, já fizeram as ações, já trabalharam 10 anos [Pana: Já tão cansados?] – Não por isso, mas tentar dar oportunidade para outras pessoas que tão chegando, com novos ânimos, com a gente acaba às vezes sempre nos mesmos... acho que eventualmente um ou dois, que se sabe, assim, continue empolgadíssimo, tal, sim... mas, se não, acho que dar a oportunidade para outros.

Taioba: Mas no câmpus 3 eles procuraram porque eles viram que é uma possibilidade de eles retomarem esse trabalho e darem a contribuição deles nesse processo. Se institucionalizarem no tema. ... Eu vejo assim, que é bom, mas é um risco, porque daí também se a gente abre muito, muitas pessoas querem, e se elas não têm a possibilidade, pode ser que elas...

Umbu: É, ontem eu tava pensando nisso, na ideia de ...uma pré apresentação... uma apresentação da proposta... [Saião: Muito bom!] né... porque aí ela vai servir tanto pro sujeito ver se ele se enquadra como [o PAP] 2, ver também se não fala: “Não, eu vou ser [PAP] 3, que eu quero algo .. mais focado...” [Saião: Interessante isso...]. Convidaríamos todos os agentes, todos membros de comissão USP Recicla, todos os membros... pelo menos o presidente das comissões de treinamento, que é algo que é... pelo menos precisa saber que a USP pretende fazer algo pra atingir todo mundo, então cada unidade tem sua comissão internamente. São 90 sujeitos aí que estão indicados né... a Caxi tava falando.

Caxi: É, acho que, assim, existia essas comissões de treinamento, agora a Escola USP pediu que os diretores indicassem pra cada unidade um facilitador de capacitação, então seria interessante dessas pessoas serem avisadas.

Umbu: Então a gente poderia ter essa apresentação e já colocando mais ou menos esses critérios né? “Ô, a prioridade a gente vai querer é...”. Uma unidade que tem 10 departamentos é melhor que tenha um de cada departamento, não venha 10 pessoas do mesmo departamento, os outros ficam esvaziados, é... a mesma coisa repetir..

Açafrão: dezoito do câmpus 1, a gente já conversou sobre isso, e você já me explicou e eu já entendi, mas é... eu .. volto a manifestar que eu acho que os dirigentes precisam [dar] palpites, é... mas não pode ser opcional, eu não posso, mesmo que vocês me deem um critério de... tudo voluntário, [no] horário de expediente, não pode ser assim.

Umbu: Por isso que eu estava falando que um dos critérios é a aprovação da direção ...

Açafrão: Mas a aprovação é parte da solicitação do funcionário para participar de uma coisa que é institucional, então, eu entendo que, sendo institucional, os dirigentes ... precisam buscar e pedir, motivar seus funcionários a participarem. É o contrário, então... Não o funcionário: "Ó, eu posso fazer parte?". (Transcrição, dia 22 de agosto de 2013).

Em aceitação à hierarquia existente na instituição, apontada por Açafrão, o grupo assumiu como condição a aprovação do dirigente, que tem poder de decisão sobre a dispensa de um servidor para fazer um curso. Também pelo fato de ser um processo de formação pensado para ser executado durante o expediente do trabalho, no trabalho, pelo trabalho, com anuência e apoio institucional. Mas vários critérios foram entrecruzados no processo, como indicação de alguns servidores experientes na área pelos PAP1; solicitação aos dirigentes que indicassem mais nomes, se necessário, e incorporação no grupo de pessoas que se manifestassem interessadas (desde que assumissem o compromisso exigido a um PAP2). Isso propiciou alguns avanços no sentido de uma ampliação do acesso, com palestras abertas sobre o projeto, aceitação e avaliação de manifestações de interesse.

Foram indicados inicialmente pelos PAP1 e dirigentes dos câmpus cerca de 120 servidores que já coordenaram ou coordenam comissões correlatas (de gestão de resíduos, Cipa, vetores, ética, meio ambiente, resíduos químicos, treinamento de funcionários etc.) e / ou que atuavam diretamente na gestão da segurança do trabalhador, no tratamento de resíduos, na Educação, na Educação Ambiental dos câmpus etc.

A formação dos PAP2 foi a mais intensiva e exigente para os PAP1, com maior carga horária (130 horas no total). O planejamento inicial de 100 horas de formação desse grupo PAP foi acrescido de 30h no segundo semestre de 2014, após avaliação de uma prorrogação necessária devido ao período de greve⁷¹ e da implementação do programa de demissão voluntária de servidores na instituição.

Por fim, os PAP3 e 4, tidos como as pessoas da instituição que (em geral) menos tiveram contato com a questão socioambiental ou com a Educação Ambiental, foram os que

⁷¹ As categorias dos funcionários e dos docentes deliberaram um período de greve no primeiro semestre de 2014 em resposta à medidas tomadas na instituição, em função de uma anunciada crise financeira das universidades estaduais, incluindo a redução do quadro de técnicos e administrativos com um plano de demissão voluntária.

experenciaram, contraditoriamente, menor carga horária de formação nesse projeto, incluindo uma nova redução no momento de revisão do cronograma.

Tabela 5 – Carga horária de formação dos PAP após revisão do GT EA

PAP Carga horária	PAP1	PAP2	PAP3	PAP4
Atividades Presenciais	100h reuniões do GT EA e outras atividades	40h + 24h II encontro integrado de PAP2	20h- participação no curso dado pelos PAP2	Redução da carga horária de atividades, de 10h para 2 a 8h
Práticas monitoradas no local de trabalho	Não estimado e calculado	60h + 6h 2 encontros com PAP2 nos câmpus de origem	Redução da carga horária de intervenção para 8h e ampliação das horas de preparação para 12h	-
TOTAL	Variável, em torno de 180 h	130h	40h	De 2 a 8h

Fonte: elaborado pela autora com dados do Relatório, 2016

4.1.8.1. Encontros nos câmpus de origem

Após a matrícula dos PAP2, foram promovidos de um a dois encontros em cada câmpus com os respectivos inscritos, tratando de uma apresentação do projeto, da acolhida dos participantes e de um diálogo inicial sobre as principais iniciativas de gestão e Educação Ambiental dentro da instituição. Esperava-se que um diagnóstico prévio de cada campus desse subsídio aos PAP2 para a definição de seus projetos de intervenção. E, por isso, esperava-se que os planos de intervenção, em fase de elaboração, focalizassem o enfrentamento das lacunas (na gestão ambiental) identificadas nas etapas anteriores, bem como contribuíssem para o enraizamento da sustentabilidade em cada localidade (MEIRA et al., 2014).

A partir disso, foi estabelecido um vínculo inicial com e entre os PAP. No segundo encontro em cada câmpus de origem, foram desenvolvidos pelos PAP2, em subgrupos, diagnósticos socioambientais prévios sobre as unidades, com o intuito de valorizar as iniciativas socioambientais já existentes e levantar lacunas e as principais problemáticas a serem enfrentadas.

As principais lacunas identificadas em intensidades e locais variados foram: desperdício de materiais ou água e energia; necessidade de fomentar o reaproveitamento de mobiliário, equipamentos, utensílios de uso cotidiano; problemas no gerenciamento de diversos resíduos, presença de focos de criadouros de dengue em determinados setores; necessidade de aprimoramento do tratamento de efluentes dos campi, ausência da inserção socioambiental no planejamento do uso do solo dos campi (falta de metas ambientais); ausência de captação de águas pluviais e de aproveitamento de águas de reuso; ausência de aproveitamento de luz natural e energia solar nas edificações; necessidade de maior consciência e engajamento ambiental da comunidade universitária e; deficiência de comunicação e integração entre as iniciativas socioambientais existentes; caracterizando-as como ações pontuais e isoladas. (SUDAN et al., 2015, p.6).

No entanto, a superficialidade dos diagnósticos realizados por um lado, e a verificação de algumas dificuldades político-administrativas para a resolução de alguns problemas, por outro, levaram diversos grupos a optar por intervenções completamente independentes das informações levantadas.

Somaram-se ao total 24 horas de encontros presenciais com palestras e vivências participativas com os PAP2, no período de 2013 a 2014, em cada câmpus de origem, sob coordenação dos PAP1 locais. Os temas mais abordados junto a esses grupos, nos câmpus, foram: metodologias participativas, mapeamento socioambiental, gestão e planejamento ambiental, educomunicação e seminários de estudos de artigos de Educação Ambiental em comum, indicados pelos PAP1, além de atividades demandadas localmente, com visitas técnicas (a aterros sanitários, centrais de triagem, sistemas agroflorestais, museus, parques com vegetação nativa etc.) e outras ações integradoras, tais como a criação de listas virtuais de discussão e construção de página na rede social *Facebook* (MEIRA et al., 2014).

4.1.8.2. O primeiro encontro intercâmpus de PAP1 e PAP2

Sob muitas expectativas, em dezembro de 2013, por três dias, os PAP2 e PAP1 de todos os câmpus se reuniram no câmpus 4 (que tem estrutura de alojamento para todos) em um evento de imersão e formação concentrada (24h de carga horária). A organização prévia e o momento do evento foram tão intensos, em termos pedagógico, administrativo e estratégico, que é difícil retratar integralmente todos os aspectos envolvidos.

A programação incluía a abordagem de conteúdos críticos do repertório conceitual e a expectativa de convidados “referências” na área. A conferência de abertura foi sobre:

Educação Ambiental, sustentabilidade e universidade⁷²; com uma mesa-redonda – Provocações sobre a insustentabilidade na sociedade atual⁷³; Indústria cultural, sociedade do consumo e capitalismo: reflexões para se pensar a construção de sociedades sustentáveis⁷⁴; Crise civilizatória, insustentabilidade e mudanças climáticas⁷⁵. Também foram aplicadas dinâmicas de integração e jogos cooperativos; uma oficina teórico-prática em subgrupos, um painel sobre sustentabilidade, gestão ambiental e universidade: boas práticas e desafios⁷⁶ e construção da forma de trabalho dos PAP2 nos câmpus; avaliação do encontro e encaminhamentos (Relatório do projeto, SGA, 2014).

O evento contou com cerca de 180 participantes, sendo: 80 PAP2 do câmpus 7; 30 do câmpus 5; 25 do câmpus 3; 20 do câmpus 6; 15 do câmpus 4; 11 do campus 1 e três do câmpus 2, além de toda equipe de apoio e PAP1.

Uma equipe de imprensa da instituição esteve presente no evento e elaborou diversas abordagens com os palestrantes, com os organizadores do evento e com os PAP2, produzindo pela primeira vez uma vídeo-reportagem do projeto.

Nesse evento, também foram entregues, para os grupos de participantes de cada câmpus, “diários de bordo” coletivos⁷⁷ que circularam pelas “mãos dos PAP” no alojamento e nas atividades educativas, como forma de estimular a escrita, a reflexão e alternativas de avaliação e registro do projeto.

Vivenciar três dias juntos, imersos num lindo câmpus rural, foi envolvente para a maioria. Os dois encontros desse tipo, realizados no âmbito do Projeto PAP, foram diferenciados porque proporcionavam a troca de experiências entre realidades diversas, integravam pessoas e experiências do interior e da capital, com atividades de várias naturezas, em alojamentos coletivos, alterando a rotina do servidor público.

⁷² Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina de Moura Carvalho.

⁷³ Com a mediação de Msc Renato Morgado / Imaflora.

⁷⁴ Prof.ª Dr.ª Valquíria Padilha / FEARP – Câmpus USP de Ribeirão Preto

⁷⁵ Prof. Dr. Antônio Nobre / Inpe.

⁷⁶ Prof. Dr. Miguel Cooper / ESALQ – Projetos e Ações Socioambientais, Política de Resíduos da USP e planos diretores ambientais nos câmpus; Dr.ª Ana Maria de Meira – Programa USP Recicla: 20 anos na Universidade de São Paulo; Msc Elisabeth Lima / PUSP-C – Ações da Divisão Técnica de Gestão Socioambiental; Intervalo; Rosane Aranda – Busca pela sustentabilidade na EESC São Carlos.

⁷⁷ Sugeridos por Guabirola, em referência à pedagogia Freinet.

Na avaliação do evento realizada pelo GT EA, observa-se o entusiasmo dos organizadores pela interatividade e pelos resultados construídos até aquele momento, mas, ao mesmo tempo, havia manifestações de receio pela dimensão do evento, pelas responsabilidades da iniciativa e pela dificuldade de atender às expectativas dos PAP2.

Taperebá: Eu acho que foi, assim, um desafio e tanto, tanta gente de todos os campi né... a gente tinha representante em termos da instituição, de funcionários é a primeira vez, teve o curso de especialização lá atrás. Mas foi... mais restrito né... eu acho, né... foi um grupo menor, né... e, então, assim, eu vejo que a própria ideia de conseguir alcançar um número maior de participantes dentro dessa capilaridade, que nos outros casos também não teve, então, a oportunidade de conseguir envolver mais funcionários entre o processo, e acho que aqui tá uma valorização desse funcionário, eu acho que, sabe, foi uma oportunidade de as pessoas se sentirem também valorizadas, de se conhecerem, de trocarem experiência..

Caxi: Cada uma tem uma realidade de tempo, enfim, ali foi bem tranquilo, a viagem foi tudo bem, pessoal falando super bem, empolgado né... com as próximas etapas, então eles estão esperando né...

Murici: Eu tenho um relato interessante pra fazer também, porque acho que poucos tiveram a oportunidade que eu tive, que foi de ler todas as fichas de registro individual, todas as fichas de avaliação “que bom, que pena e que tal”, e todos os cadernos de anotação por câmpus, tive essa oportunidade de ler tudo que foi escrito durante o evento, e, assim, ao contrário do que alguns falaram, tiveram várias críticas, tiveram várias... sugestões, tiveram várias dúvidas e dificuldades mesmo, dos PAP2, que às vezes eles não tiveram um momento oportuno pra colocar isso pra poder falar isso e tiveram sim.. eles têm essas dúvidas, eles têm essa ansiedade de o que que vai ser feito de prático daqui pra frente, o que... “Eu vou virar um professor de Educação Ambiental? Ou não é nada disso?”... eles têm essas dificuldades, sim, só que o mais interessante disso tudo é que num balanço geral de tudo que foi falado, tudo que foi escrito, o positivo é muito maior, foi muito mais forte, apesar de todas as dificuldades, foi muito legal, e “eu quero continuar”, “meu desejo é continuar e fazer esse projeto ir muito mais além”. Teve gente que ainda colocou, “eu quero que tenha o PAP50, nesse projeto”... (risos) . Mandar mais um gás pra gente continuar lutando, continuar tentando, sabendo das limitações, das dificuldades, mas temos que ser fortes e continuar. (Transcrição de reunião do GT EA, 05 de fevereiro de 2014).

Também era preciso acolher cada PAP, para que cada pessoa não ficasse despercebida num grande coletivo homogeneizado, conforme alertou Pupunha.

Pupunha: “Isso é discussão de estratégia, como é que... em 10, em 15, em 20 nós damos conta de fazer uma acolhida individualizada,... porque se nós queremos [que] esses 180 acolham depois 2 mil, 3 mil, sei lá, como que vai com a capilaridade, nós precisamos que esses 180 se sintam empoderados... E isso ainda a gente vai ter que aprender a fazer, não tem receita pronta”. (Transcrição de reunião do GT EA, 05 de fevereiro de 2014).

Posteriormente, refletindo sobre o evento, Meira e outros (2014) apontam que o Encontro Geral de 2013 contribuiu, principalmente, para: a) conhecimento sobre o próprio grupo e aprofundamento sobre a proposta pedagógica; b) início do fortalecimento do grupo como uma formação de comunidade de aprendizagem; c) elaboração de um cronograma comum a todos os câmpus (MEIRA et al., 2014).

4.1.8.3. Retomada dos ânimos e a preparação dos cursos para os PAP3

No início de 2014, havia um clima de incertezas sobre o projeto devido à crise financeira e à mudança do reitor e demais autoridades envolvidas⁷⁸. O projeto continuaria com os novos gestores?

Também era anunciada uma crise financeira na instituição que viria interferir sobremaneira no projeto, nos meses seguintes, e provocar uma grande alteração em seu cronograma.

Conforme já detalhado, o Projeto PAP previa que os PAP2 deveriam planejar e executar intervenções educativas para outros servidores – os PAP3. Para tanto, os PAP2 se organizaram em subgrupos (de até seis pessoas) por proximidade entre unidades de um mesmo câmpus ou por temas afins. De modo geral, todos foram fomentados a se reunir interunidades para que a troca de experiências fosse potencializada. Escreveram o projeto a partir de um roteiro proposto pelos PAP1, em função dos repertórios previstos no PPP (objetivos, repertório conceitual, situacional e de prática educadora), seguidos de uma programação detalhada e especificação do público. Deve-se ressaltar que o roteiro pedia que os projetos apresentassem uma coerência com princípios dialógicos, participativos e emancipatórios de EA.

O anúncio da crise orçamentária, o lançamento do programa de incentivo à demissão voluntária (PIDV)⁷⁹ para os servidores técnicos e administrativos e a deflagração de uma longa greve desse segmento exigiram, na revisão do cronograma do projeto, a prorrogação da atuação dos PAP2 junto aos PAP3 para 2015. Alguns PAP1 e 2 aderiram à greve e participaram de protestos, assembleias e ajudaram a organizar ações ambientais dentro dela. As atividades educativas do projeto foram suspensas nesse período, em consideração à mobilização do segmento. Esse contexto provavelmente interferiu na desistência de muitos PAP. A insegurança dos PAP1 sobre as condições de continuidade do projeto foi considerável nesse período.

Ao final do primeiro semestre de 2014, embora o projeto já tivesse apoio do novo superintendente de gestão ambiental, o contexto universitário ainda não permitia o início das intervenções junto aos PAP3. Assim, o GT EA optou por ampliar as horas de formação e de

⁷⁸ A mudança de gestor na instituição acontece de quatro em quatro anos, tendo, em geral, como consequência, mudanças do quadro de dirigentes, que ocupam cargos comissionados, de confiança.

⁷⁹ <http://jornal.usp.br/universidade/usp-inclui-mais-1057-servidores-no-plano-de-demissao-voluntaria/>.

tutoria junto aos PAP2, promovendo um novo encontro geral intercâmpus (de 22h) e mais encontros nos câmpus de origem (somando 8h), prorrogando novamente as intervenções dos PAP2 junto aos PAP3.

Por um lado, mudar o cronograma representava uma positiva ampliação de prazos para os participantes, que desenvolviam muitas atividades ao mesmo tempo. Mas, essas situações de revisão de cronograma e de flexibilização feitas em outros momentos pelo grupo, eram, por vezes, desgastantes para alguns membros. Quinoa sempre trouxe essa questão para o GT EA:

“Ter o cronograma bem definido pra todo período, acho que isso ajuda muito, do que de uma semana pra outra... ou alguns dias... fica mais complicado, durante aquela pressão ... de vestir a camisa, de se eu priorizo isso, eu vou ter que abrir mão de outras coisas... eu considero que faltou, assim, [um cronograma fixo] pra gente conseguir caminhar mais.” (Transcrição de reunião do GT EA, 05 de fevereiro de 2014).

Singularidades vão despontando no processo; os grupos PAP1 em cada câmpus vão se fortalecendo, incorporando outros professores e técnicos colaboradores e aprendendo ao fazer junto aos PAP2. Diversos outros docentes dos câmpus também foram convidados como tutores de projetos de PAP2 ou como professores palestrantes, colaboradores.

Por exemplo, o câmpus 7 deflagra uma “cesta participativa” que passou a circular pelas unidades dos participantes. Tal cesta continha caderno para anotações sobre impressões ambientais, uma “caixa de sugestões” e ouvidoria, um pen drive para armazenamento de fotos e textos etc. A dinâmica de funcionamento da cesta era que cada grupo PAP2 agendasse um encontro com outro grupo, de outra unidade. Tal dinâmica gerou eventos inusitados, piqueniques com cafés da amanhã e círculos de diálogo em diversas unidades participantes, justamente no câmpus maior e mais urbano de todos. Em tempos de comunicações com intenso uso de internet e redes sociais, esse movimento ecoa alternativas na instituição.

O início de 2014 também foi marcado pelo começo das tutorias dos PAP1 aos PAP2, os quais estavam elaborando os seus planos de intervenções junto aos PAP3. Em alguns poucos casos, os PAP2 convidaram outros docentes da instituição para serem seus tutores e orientadores em seus projetos de intervenção. A tutoria se dava por meio de reuniões individuais, por subgrupos de PAP2 ou coletivas (com todos os PAP2 de cada câmpus, com dinâmicas interativas, estimulando-os a escreverem e relatarem suas primeiras ideias de projetos, a trocarem experiências e ouvirem sugestões dos colegas. Diversas inseguranças

emergiram nesse momento e, por isso, buscava-se desenvolver uma acolhida das dificuldades desses servidores durante os encontros em grupo.

Os PAP2 tiveram certa dificuldade para finalizarem a redação dos projetos, e isso pode estar relacionado à falta de experiência em construir textos por parte dos profissionais envolvidos, inclusive aqueles de nível educacional básico (SUDAN et al., 2015). Após alguns acertos e reformulações, chegou-se a 33 propostas conforme se vê no Quadro 7.

Quadro 7 – Projetos de intervenção educadora dos PAP2

TEMA GERAL	n.	TÍTULO DO PROJETO PELOS PAP2 ¹	CÂMPUS
Água	1	Água: risco de escassez	5
Água e resíduos	2	Água e resíduos na formação da identidade ambiental dos servidores do câmpus 3	3
Consumo	3	Compras sustentáveis: Reflexões sobre aquisições de bens e serviços junto aos servidores técnicos e administrativos da Prefeitura do câmpus 5	5
	4	Educação para o consumo sustentável e gerenciamento de resíduos nas unidades do câmpus 6 ⁸⁰ – Subgrupo 1	6
	5	Educação para o consumo sustentável e gerenciamento de resíduos nas unidades do câmpus 6 – Subgrupo 2	6
	6	Consumindo (n)a universidade	7
Educomunicação	7	Vídeo - Reflexão e ação ambiental	5
	8	Educomunicação para sustentabilidade socioambiental no câmpus 6	6
Educação ambiental e gestão ambiental	9	Educação Ambiental continuada na formação dos funcionários do câmpus 3 : Educação para a Sustentabilidade	3
	10	Educar para transformar: O cenário ambiental câmpus 1	1
	11	Pesquisa-ação-participante: um olhar sustentável sobre água, energia e espaço físico no câmpus 1	1
	12	Um despertar para os aspectos socioambientais no dia a dia dos grupos de servidores	3
	13	Trilhas ecológicas - Um olhar ambiental sobre o câmpus 4	4

⁸⁰ Como a regra para o desenvolvimento do curso era de no máximo cinco pessoas, o grupo deste campus, que já tinha preparado em mais pessoas, se dividiu em dois sub-grupos no momento da execução.

TEMA GERAL	n.	TÍTULO DO PROJETO PELOS PAP2 ¹	CÂMPUS
	14	Curso Sustentare: o valor de um ambiente sustentável de hoje e de amanhã. Projeto PAP3	5
	15	Caminhos para a universidade sustentável	5
	16	Formação em sustentabilidade para a reflexão e ação dos funcionários de uma faculdade do câmpus 5	5
	17	A "reforma do pensar" como via de conscientização e sensibilização em Educação Ambiental	7
	18	Consciência e sensibilidade - Arte e educomunicação para a sustentabilidade	7
	19	A sensibilização para o pertencimento à universidade como estímulo para ações em sustentabilidade e educação ambiental	7
Laboratórios	20	Sustentabilidade em laboratórios do câmpus 3	3
Mobilidade	21	Refletindo sobre a mobilidade no câmpus 6: rotas alternativas e novos caminhos	6
Poluição	22	Agrotóxicos: usos e perigos à saúde e ao meio ambiente	5
	23	Poluição ambiental: O que isso tem a ver comigo?	7
Poluição	24	Ambiente limpo, Ambiente vivo	7
Resíduo	25	Banco de reagentes	5
	26	Rejeito sim, resíduo não!	2
	27	Gerenciamento do resíduo químico no câmpus 4: Informação, identificação, armazenagem e descarte	4
	28	Participação socioambiental na gestão de resíduos através das exemplificações do tratamento de lâmpadas fluorescentes e eletroeletrônicos	7
	29	O papel da sustentabilidade na área administrativa - câmpus 3	3

TEMA GERAL	n.	TÍTULO DO PROJETO PELOS PAP2 ¹	CÂMPUS
Sustentabilidade na administração	30	Formação em liderança sustentável - Uso racional de papel no câmpus 4	4
Uso do solo	31	Mapeamento das fragilidades e potencialidades das áreas naturais do câmpus 6 - Área 2	6
	32	Construindo o futuro – Edificações sustentáveis	6
	33	Uso e ocupação do solo nas “áreas 1 e 2” do câmpus 6	6

¹ Alguns títulos de cursos foram parcialmente alterados com a troca de nomes de câmpus por números.

Fonte: Relatório do projeto, 2015.

4.1.8.4. O segundo encontro intercâmpus de PAP1 e PAP2

Em dezembro de 2014, foi promovido o segundo encontro geral de PAP1 e PAP2 de todos os câmpus, com 22 horas de atividades distribuídas em três dias e participação de 120 pessoas e, destas, 90 eram PAP2. Os objetivos do evento eram: propiciar a apresentação dos planos de intervenção já elaborados pelos PAP2 e fornecer alguns repertórios teórico-práticos em Educação Ambiental, sustentabilidade e gestão ambiental que subsidiassem os PAP2 em suas ações futuras. A programação do evento envolveu: acolhida, visita técnica, conferências sobre Educação Ambiental Crítica e Emancipatória, práticas de sustentabilidade nos câmpus, exibição de vídeos, atividades lúdicas e culturais e a entrega das 130 “mochilas do educador” com publicações diversas⁸¹.

Foi um evento marcante de aprofundamento temático com as conferências, de trocas de experiências e maturação dos projetos, diante da manifestação anterior de inseguranças dos PAP2. Para os PAP1 e equipe de apoio, o evento contribuiu para criar sinergias e fortalecer as interações.

Destacam-se desse evento as apresentações dos 37 projetos iniciais⁸² dos PAP2 (em salas temáticas, em pôsteres), num interessante formato de colaboração de docentes pareceristas da área, convidados para uma interação presencial. Nesse momento, cada grupo de PAP2, embora tenso, devido a muitos deles não estarem acostumados com aquela situação, pôde colher sugestões e críticas para suas intervenções planejadas. A atividade representou, para alguns, uma superação individual e, para outros, um exercício colaborativo de superação de uma certa tradição, considerando que tais docentes se dedicaram a avaliar projetos de gestão e EA de servidores técnicos e administrativos. Um lampejo aqui se viu de emancipação na aproximação entre docentes e técnicos em uma situação muito diferente do

⁸¹ Publicações cedidas gentilmente pela Prof.ª Dr.ª Eda Tassara, que coordenou um processo de formação de educadores ambientais populares num coletivo educador de São Paulo. Complementar às publicações, haviam uma camiseta e um *bóton* do projeto para identificação das ações educativas nos câmpus. Na palestra, a professora enfatizou que “a mochila é menos importante que o encontro das pessoas, que a troca de experiências. O que é bom precisa ser definido no coletivo. A mochila é um dos produtos, que é um pedacinho de uma porção de outras coisas que não apareceram. A mochila é apenas um mimo, para vocês se lembrarem de que há muitas coisas além dos silêncios que a gente não vê. É uma lembrança para vocês. Espero que seja produtora de muitas palavras ditas por muitas pessoas e de formas diferentes (Prof.ª Eda Tassara, Relatório do projeto, 2014).

⁸² Ao final, com revisões e desistências, foram escritos 33 e efetivados 31 projetos.

que ocorre cotidianamente na instituição, apesar de haver o risco de, eventualmente, algum docente ter sido tradicional.

Em síntese, durante cerca de um ano – de dezembro de 2013 a dezembro de 2014, foram desenvolvidas junto aos PAP2 as seguintes ações sequencias:

- a) Convite a alguns servidores para participar como PAP2;
- b) Palestras nos câmpus para apresentar o projeto, acolher pessoas que ainda não haviam sido indicadas e aplicar uma ficha de interesse;
- c) Divulgação da matrícula *online* a toda comunidade;
- d) Encontro com os PAP2 matriculados em cada câmpus de origem para apresentar e discutir os objetivos, método, conteúdos e outros detalhamentos do projeto e levantar lacunas sobre as questões socioambientais do câmpus;
- e) Encontros com os PAP2 em cada câmpus de origem para estudos teóricos e elaboração de um diagnóstico socioambiental prévio nas unidades dos participantes;
- f) Realização de um Encontro Geral intercâmpus de todos os PAP2, em dezembro de 2013;
- g) Encontros de tutoria (com PAP1 e docentes convidados) no primeiro e segundo semestres de 2014;
- h) Realização do segundo Encontro Geral intercâmpus de todos os PAP2,, em dezembro de 2014;

4.1.9 *Finalmente, a chegada dos PAP3*

Depois de várias prorrogações de prazo devido às questões organizacionais da universidade (PIDV, greve dos servidores, mudança de gestão com troca de cargos de confiança etc.), em 2015, foram abertas as inscrições para os servidores interessados em participar como PAP3.

O contexto de crise financeira da instituição, que já vinha sendo vivenciado, não deixou de impactar essa fase, com novos cortes nas finanças do projeto. A inscrição no Programa de Incentivo à Demissão Voluntária, que resultou no desligamento de 1472 servidores, ocorreu simultaneamente com a abertura das inscrições dos cursos para os PAP3⁸³. Notava-se um desânimo geral entre os servidores, já que o cenário do ambiente de trabalho ia se desconfigurar e alguns poderiam ficar sobrecarregados em seus setores.

Além desse contexto da IES, também observamos outros fatores que poderiam estar relacionados à falta de inscrições nos cursos dos PAP2 para PAP3. Diversos servidores interessados se deram conta da obrigatoriedade de uma atividade prática no curso e

⁸³ Até o momento do encerramento desta tese, já foram demitidos por esse programa cerca de 3 mil servidores, próximo de 20% do total.

desistiram de participar. Aliado a isso, a desconfiança manifesta de alguns servidores em cursar um processo coordenado por um “colega de trabalho que não era especialista”, também interferiu. Em alguns cursos, a fragilidade de informações apresentada na ementa, no cronograma, temas ou palestrantes também pode ter levado a um baixo índice de inscritos.

Devido a essas condições, o período foi muito tenso para os PAP1 e PAP2. Mas, apesar da dificuldade para conseguir grande número de inscritos nessa fase, o GT EA sempre seguiu o planejamento inicial para atingir toda a comunidade de servidores. Estas e outras condições resultaram que, das 2330 inscrições esperadas, foram efetivadas apenas 700. Esse período representou, portanto, um momento do ajuste do sonho com a possibilidade real do projeto dentro da IES.

Passada a ansiedade das inscrições, foi um momento emocionante para os PAP2 e PAP1. O início das práticas parece ter renovado os ânimos de todos. Uma riqueza de interações e aprendizagens! Houve PAP2 que percebeu a complexidade da proposta somente nesse momento.

Era hora de receber os PAP3 e desenvolver a prática planejada. Por um lado, o trabalho em equipe revelou seus desafios e observamos alguns conflitos internos entre alguns subgrupos de PAP2.

Tais intervenções ocorreram simultaneamente nos câmpus, de março a junho de 2015. Dos 37 cursos esperados de PAP2, 33 foram planejados e 31 efetivamente desenvolvidos: quatro no câmpus 4, cinco no câmpus 3; dois no câmpus 1; seis no câmpus 6; seis no câmpus 5, sete no câmpus 7 e um no câmpus 2.

Foi adotada uma diversidade de estratégias educativas como: visitas técnicas, aulas expositivas, círculos de diálogo, organização de exposições, debates sobre filmes e vídeos, análises de banco de dados, oficinas práticas (compostagem etc.), entre outras.

Temos que lembrar que, nesse mesmo semestre, os PAP3, enquanto ainda participavam como cursistas dos PAP2, fizeram suas intervenções junto aos PAP4. Optou-se por assim conduzir, mesmo parecendo um contrassenso de excesso de ações e cronograma acelerado, justamente porque parte do GT EA teve receio de que o envolvimento dos participantes não se manteria até a volta das férias para promover suas atividades. Buscou-se aproveitar a empolgação gerada pelas vivências dos PAP2 e PAP3 para que todos aplicassem

seus exercícios, suas “breves” intervenções. A própria coordenação executiva estava exausta nessa jornada.

Com relação às intervenções dos PAP2, foram destacadas como “interessantes”, “emocionantes”, “com muito engajamento”, “de diferentes modos e perspectivas”; “com parte do grupo inseguro e inexperiente”; “com dificuldade de apoio dos chefes imediatos”. Os PAP2 foram “o elo para manter o processo vivo e animado” e “representou equilíbrio entre sonho e possibilidades concretas”. “Os objetivos junto aos PAP3 foram satisfatórios”; pois “despertaram novas lideranças”; com “temáticas variadas e muitas delas motivadoras” (Memória de reunião, 13 de agosto de 2015).

4.1.10 Intervenções a todo vapor com os PAP4

As intervenções de PAP3 para PAP4, realizadas nos sete câmpus, principalmente entre maio e agosto de 2015, totalizaram 127 iniciativas e movimentaram a instituição em termos socioambientais por meio de atividades como: palestras, oficinas práticas, visitas técnicas, trilhas interpretativas, diagnósticos participativos e outras.

Dentre elas, destacamos algumas para se ter uma ideia do processo: oficinas práticas de reciclagem de materiais (de papel, de resíduos orgânicos e compostagem, de confecção de arte com sucata, de aproveitamento máximo de alimentos), visitas técnicas a iniciativas de gestão ambiental (a parques ecológicos, cooperativas de triagem, aterros sanitários, estação de tratamento de água e esgoto, sistemas de compostagem), palestra e roda de diálogos sobre mobilidade sustentável, água e escassez, trilhas interpretativas, gestão de resíduos sólidos no câmpus, diagnóstico do consumo de papel, plantas daninhas, aves, falcoaria e sustentabilidade em ambientes danificados, reuso da água de retrolavagem dos filtros; reuso da água dos aparelhos de ar condicionado; reciclagem de embalagem de agrotóxico, escassez de água e ações pela qualidade da vida; aulas sobre a história da ocupação de um dado câmpus; workshop sobre aquecedor solar com demonstração do processo total; oficina de composição fotográfica aplicada à educomunicação; áreas naturais do câmpus; reciclagem de resíduo de gesso odontológico para diversas aplicações; pensando o arquivo digital no câmpus; banco de produtos químicos; olhares para a sustentabilidade no câmpus; saúde, bem estar e uso racional de produtos de limpeza (Relatório do projeto, SGA, 2016).

Um dos câmpus acompanhou e tutorou de perto cada ação. No entanto, os demais não atuaram dessa forma. A grande quantidade de atividades impediu os PAP1 e PAP2 de

acompanhá-las integralmente. Foi um momento em que surgiram dúvidas e divergências entre os PAP1 sobre a obrigação ou não desse acompanhamento presencial em cada ação dos PAP2 e 3. Na última reunião do GT EA, o não acompanhamento foi apontado como uma falha no projeto, por ter faltado “participação de PAP1 durante todo o processo, de PAP2 com PAP3 e PAP4 e assim por diante”, pois “o suporte técnico aos grupos PAP2 e PAP3 poderia ter sido maior” (Memória do GT EA, 13 de agosto de 2015).

Identifica-se que esse aspecto merece uma reflexão oportuna (não realizada até hoje) dentro do GT EA, sobre autonomia, tutoria e emancipação, já que esse acompanhamento presencial pode significar tanto um cuidado motivador como uma tutela de vigia e de manutenção da “menoridade” dos PAP na capilaridade.

Com relação à intervenção dos PAP3 junto aos PAP4, foram “mais trabalhosas e exigiram mais das equipes PAP1, PAP2 e de apoio envolvida”; os PAP3 “tiveram problemas em executar e passar [conhecimentos] ao PAP4 pela limitada bagagem de técnicas e conhecimentos”; “dificuldade em conseguir tempo disponível para preparar as intervenções”; com dificuldade para “mobilizar as pessoas para participarem”. “Podemos identificar várias intervenções muito interessantes, pertinentes, inovadoras... Também é possível observar algumas intervenções pobres, pouco inovadoras, precárias... Sendo que a maioria pode ser classificada entre estes dois extremos”. A experiência foi descrita como “muito difícil pelo pouco apoio institucional”; com “fatores desestimuladores: greve, PIDV, prazos em relação ao tempo do projeto e tutoria sem condições de acompanhar de perto as atividades desenvolvidas pelos PAP”. (Memória de reunião, 13 de agosto de 2015).

4.1.11 Avaliação do projeto e resultados gerais

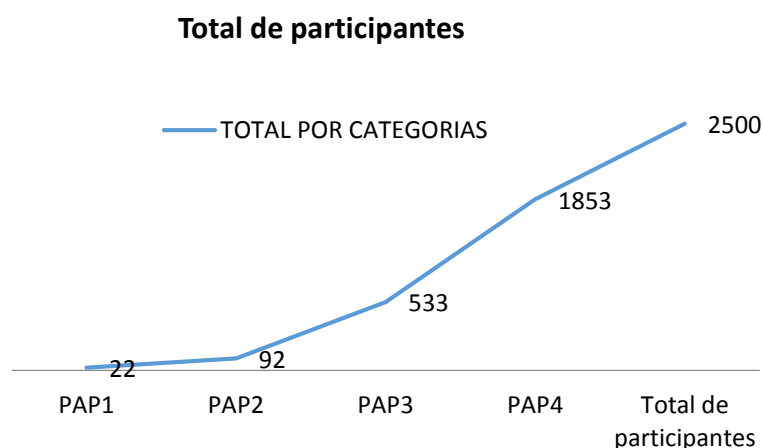
A avaliação do processo foi realizada de forma permanente, ao final de cada atividade ou após um conjunto delas, de forma dialogada, verbal ou escrita. Mas, de forma sistematizada e padronizada nos câmpus, foram aplicadas as seguintes avaliações: ao final dos dois eventos integrados dos PAP2 (dez de 2013 e 2014); sobre o projeto como um todo, em dez/2014, no formato de um questionário individual; avaliações parciais nas atividades específicas de cada câmpus e avaliação final de cada curso de PAP2 e das intervenções de PAP3. As análises das avaliações ainda estão em curso pelo grupo PAP1 e têm sido publicadas em eventos e em parte dos capítulos do livro do projeto, em fase de finalização. Em agosto de

2015, também foi desenvolvida uma avaliação geral do projeto, respondida pelos PAP1 em seu último encontro coletivo do projeto.

O projeto foi apontado pelos PAP1, em diversos momentos, como “inovador”, de “formação continuada no trabalho”, de um público “diferenciado”, em que “todo mundo aprende: os servidores aprendem, nós aprendemos e os alunos, os estudantes, os estagiários”. Afirmou-se que sua definição “não cabe na caixinha do lattes” (Guabiroba, Transcrição de reunião do GT EA, 05 de fevereiro de 2014).

Em termos quantitativos, o grupo destaca a promoção de 31 cursos presenciais de (40h) sobre socioambiente promovidos pelos 92 PAP2. Participaram desses cursos 533 PAP3. As ações de Educação e gestão Ambiental dos PAP3 somam 127 intervenções, com a participação de 1853 PAP4 nos sete câmpus envolvidos. O total de participantes desse rico processo foi de 2500 pessoas, com conteúdos e estratégias diferenciadas, no período de 2013 a outubro de 2015. Também se anunciam como produtos do projeto o site, os conteúdos da plataforma virtual e um livro, no prelo (ROMERO et al., 2016).

Gráfico 1 – Sobre a quantidade de PAP participantes do projeto, por categoria



Fonte: Relatório da SGA, 2016.

Entre os resultados apontados, são citados: envolvimento de funcionários de diversas funções e de chefes; reconhecimento por parte da comunidade universitária da importância da continuidade do processo; a superação, para alguns PAP2, da dependência dos coordenadores para fazer suas ações educadoras – afinal foram desafiados a experimentar essa autonomia, tanto na sua elaboração quanto na execução de uma ação educadora. Também observaram que alguns servidores, em contato com outros câmpus e áreas,

ampliaram suas visões sobre a própria estrutura organizacional da universidade e suas dinâmicas internas. Entre os conhecimentos científico-acadêmicos adquiridos, encontram-se aqueles relacionados à gestão ambiental, Educação, sociedade, cultura, Psicologia e ação social. A participação engajada de muitos servidores em reuniões e experiências vivenciais do processo também é destacada. A maioria dos grupos coordenou as atividades com muita responsabilidade e organização na preparação e execução das intervenções educativas (SUDAN et al., 2015).

Com relação às dificuldades encontradas, destacaram: o desafio de manter os participantes envolvidos até o final do processo, diante de diversas questões individuais, burocráticas ou do contexto de crise financeira da referida universidade, afetando a disponibilidade dos servidores para participarem do processo formativo. Ainda apontaram a necessidade de maior aprofundamento de alguns conceitos da EA e gestão ambiental; a manifesta insegurança dos PAP2 na elaboração de projetos participativos, dificuldade de superação de modelos tradicionais de ensino. Em relação à dimensão de infraestrutura, aparecem como problemas o frágil apoio às ações dos PAP em algumas unidades; desistência de parte dos participantes; falta de infraestrutura e financiamento para a execução de algumas ações sonhadas, entre outras (idem, 2015).

A pesquisa-ação-participante é visualizada na participação engajada de servidores em reuniões e experiências vivenciais; na preparação e execução das intervenções educativas e nas reflexões tecidas no processo; na adesão à proposta e colaboração dos servidores.

Não obstante as dificuldades, pela experiência inovadora e de tamanha complexidade, entendemos que as ações desenvolvidas, até o momento têm demonstrado o protagonismo dos envolvidos, engajamento, empoderamento, o diálogo de saberes e o reconhecimento gradual da potência de ação, objetivando a transformação dos modos de ver e estar no ambiente universitário (SUDAN et al., 2015, p.10).

Na última avaliação coletiva do projeto⁸⁴, em reunião do GT EA, os PAP1 apontaram que: ser PAP1 “possibilitou formar e formar-se”; foi “uma difícil missão”; representou “uma experiência enriquecedora e desafiante”; de “muita responsabilidade”; num processo “bonito”, “prazeroso”; “inédito”, “cheio de surpresas”; que o GT EA foi “um grupo muito heterogêneo e rico”; “extremamente focado para fazer as atividades acontecerem”; apesar

⁸⁴ Aplicada em 13 de agosto de 2015, a partir de uma ficha dissertativa com 14 itens, com anonimato dos respondentes.

da dificuldade de “acertar agenda e problemas com deslocamento”; Houve “reuniões proveitosas”; com “discussões importantes, que merecem aprofundamento”; sendo o GT EA “de fundamental importância para a manutenção do foco e ritmo do caminhar” (Memória de reunião, 13 de agosto de 2015).

A tutoria serviu para “guiar e orientar os servidores menos envolvidos com a temática”, “com discussões e aprendizado”; foi “uma decisão definitiva para se atingir os objetivos”; sendo “muitos grupos mais autônomos”, outros mais dependentes. No entanto, ressaltou-se que se deveria: “pensar em formas de melhor promover a autonomia”. (Memória de reunião, 13 de agosto de 2015).

Com relação à capilaridade, avaliaram que: “serviu para que houvesse a possibilidade de atingir pessoas que talvez não pudessem ter acesso a muitas informações”; que amplia a “percepção do entorno e com isso criou novos vínculos entre servidores, departamentos, unidades e campi; mas traz o desafio de garantir a formação das pessoas que entram nas etapas finais”; que foi “uma estratégia que ofereceu várias contribuições, no entanto talvez não seja a mais apropriada para o contexto aplicado (funcionários de uma grande instituição pública com dinâmicas específicas)” (Memória de reunião, 13 de agosto de 2015).

Os PAP1 apontaram como outras importantes questões do projeto a avaliar: “investigar como continuar animando o processo coletivo na USP”; “pouco recurso financeiro disponível”; “questões subjetivas e pessoais dos participantes também foram influenciadoras”; “ser mais objetivos”; “cuidado com o cronograma”; “rever carga horária”; “ausência de clareza nos indicadores de avaliação”. (Memória de reunião 13 de agosto de 2015).

Sobre o instrumento de avaliação aplicado nessa última reunião do GT EA, Bonzanini et al. (2016) afirmam:

Foi possível observar que, embora o grupo PAP1 seja composto por especialistas nas áreas de educação, educação ambiental, sustentabilidade e áreas afins, considerados especialistas nas áreas do projeto, o processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento educacional do grupo, ampliando suas experiências e sua própria maneira de lidar com a diversidade da universidade. A participação no projeto estimulou as responsabilidades éticas, pois valorizou o envolvimento dos diferentes participantes, a partir de uma proposta pedagógica centrada na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de uma capacidade de avaliação constante sobre seu próprio processo e envolvimento efetivo de todos os participantes.

A certificação foi emitida pela Escola de Gestão e Superintendência de Gestão Ambiental, aos PAP1, 2, 3 e 4. Esse aspecto foi intensamente discutido pelo GT EA, considerando que, para os servidores técnicos e administrativos, esses comprovantes devem pontuar na movimentação da carreira funcional. No entanto, para os docentes, permanecia o dilema de se dedicar a um projeto, que, apesar de relevante, não é comumente valorizado para seus respectivos currículos e, por isso, seria importante que (para os docentes PAP1) fossem emitidos certificados como Coordenação de Formação, num enquadramento múltiplo das dimensões de extensão, ensino e pesquisa.

Dália: Eu já tive coisas que começaram como extensão, viraram pesquisa, ou coisas que eram da pesquisa e eu parti do extensão e trouxe pro ensino, a educação ambiental é assim... com esses múltiplos olhares... mesmo na educação ambiental não é comum esse processo construído de forma participativa. Então acho que a gente deveria, nos meios de comunicação da própria entidade tentar mostrar esse viés de ter todas essas grandes dimensões aí da universidade... essa identidade que é algo que envolve ensino pesquisa extensão... e muito mais né... formação... (memória de reunião 30 de setembro de 2013).

4.1.12 Considerações sobre a experiência do Projeto de Formação

Após essa retomada parcial do processo vivido pelos PAP1, permeada de fatores diversos, objetivos e subjetivos, como saber se foi uma experiência emancipatória? Como identificar elementos nesse sentido? Luz e Tonso (2015) avançam nesse aspecto com a proposição de seis aspectos que devem estar presentes nas práticas críticas e transformadoras em Educação Ambiental e podem ser tomados como indicadores qualitativos para avaliá-las:

- a articulação da dimensão técnica com a dimensão social;
- a participação dos educandos na escolha dos saberes e conteúdos prioritários;
- os conteúdos do trabalho pedagógico que dialoguem com a realidade socioambiental local;
- a identificação dos educandos com a comunidade a que pertencem;
- a ação coletiva e
- o papel da avaliação na ação educativa. (p. 6)

Tais indicadores, quando tensionados com a experiência do Projeto PAP, de forma geral e com a Teoria Crítica, nos dão elementos para tentar responder a essas questões, ainda que não de forma definitiva.

Quando o Projeto PAP inclui conteúdos e atividades que propiciam explicações e reflexões acerca das causas dos problemas ambientais, tais como as conferências sobre indústria cultural e capitalismo, crise hídrica, mudanças climáticas, a insustentabilidade na sociedade atual etc., com técnicos especialistas que possuem um referencial amplo e crítico,

demonstra uma busca por relacionar a degradação ambiental (em seus diferentes aspectos técnicos) com o modo de produção (dimensão social), inclusive quando alguns deles ponderaram sobre as limitações de reversão das mudanças climáticas e da crise hídrica pela via tecnológica. Nesse bojo, também foi observado o tratamento, embora de forma mais difusa e inconsistente, do tema da técnica e sua relação com a dimensão social. A todo momento buscava-se valorizar o saber científico (e sua colaboração na ambientalização da própria “casa”, a universidade).

Quanto à “participação dos educandos na escolha dos saberes e conteúdos prioritários”, isso ocorreu, prioritariamente, nas atividades formuladas pelos PAP2 e PAP3, embora uma programação básica tenha sido esboçada pelos PAP1. O saber popular ou não científico estava valorizado implicitamente na priorização da formação ao público de técnicos e administrativos da universidade, que não são os pesquisadores da instituição e nem considerados como “os produtores do saber”.

As principais decisões do Projeto PAP foram deliberadas entre os PAP1, sendo que a participação dos PAP2, 3 e 4 foi mais restrita. Tanto que o método da capilaridade, da ação-participante, a carga horária de formação, o número máximo de pessoas por subgrupo de PAP2 e algumas metas numéricas, foram condições não negociadas em todos os coletivos. No entanto, a participação dos PAP na escolha do tema da ação educativa, na elaboração do plano de ação, na responsabilização pelo desenvolvimento da formação junto a outros grupos PAP, no exercício do aprender fazendo e refletindo em coletivos, indicam que o Projeto PAP fomentou, em sua proposta e desenvolvimento dentro da USP, autonomia e liberdade (embora com limitações) num sentido crítico, transformador, emancipatório.

Reconhecer, em algum momento, as “características locais, as especificidades culturais, produtivas, organizacionais, por meio de um mapeamento ou diagnóstico” (LUZ, TONSO, 2015, p.6) é um parâmetro indicativo do diálogo dos conteúdos do trabalho pedagógico com a realidade socioambiental local. No Projeto PAP, a promoção do diagnóstico socioambiental dos câmpus foi planejada e realizada no início do processo, com a intenção de motivar a superação das lacunas e problemáticas das realidades locais. Tais diagnósticos prévios constituíram-se em objetos de reflexão, em todos os câmpus, com níveis diferenciados de aprofundamento, mesmo não levando à superação das contradições na instituição.

Insistir nos diagnósticos apurados da realidade é não permitir que um conceito fique no nível da aparência (como a teoria tradicional funciona) e buscar compreender as conexões com os processos sociais reais (HORKHEIMER, 1983). Daí a importância de resgatar a dinamicidade da história e as relações sociais, os conflitos, as rupturas na Educação Ambiental em processos educativos para compreender e atuar perante processos alienantes e manipuladores, enfrentando a semiformação presente nesse campo.

Luz e Tonso (2015) incluem a identificação dos educandos com a comunidade a que pertencem como um indicador de EA Crítica e Emancipatória, aspecto esse vislumbrado no Projeto PAP, nos resultados publicados pelos PAP1 (MEIRA et al., 2014; SILVA, 2015; BONZANINI et al., 2016; ROMERO et al., 2016), mostrando indícios de fortalecimento de grupos e laços entre os servidores, assim como uma ampliação da percepção destes sobre a complexidade e diversidade dos câmpus envolvidos, seus níveis de organização e de relações de poder.

A ação coletiva, como sexto indicador, tem como parâmetros: “a relação com o outro, individual e coletivamente”, numa relação dialógica e solidária de criação de saberes e trocas, promovendo “a capacidade de lidar com os conflitos, reconhecer e valorizar as diferenças, avançar a partir das contradições, gerando novas interações, novas proposições” (LUZ, TONSO, 2015, p.7). O Projeto PAP propiciou a formação de 31 coletivos educadores de PAP2 e pelo menos 100 de PAP3, por períodos determinados, no desafio da convivencialidade solidária, de sair do individualismo, no dinamismo do fazer juntos, frente a frente com as diferenças.

Cabe, no entanto, considerar a dialética da coletividade, que, ao defender a participação, a reflexão crítica e o diálogo, também está arriscada a atuar de forma autoritária e ideológica. “O indivíduo isolado que não é levado em conta pela ordem pode perceber de tempos em tempos a objetividade de maneira menos turva do que um coletivo” (ADORNO, 1973, p.44). Nesse sentido, garantir exercícios de autorreflexão crítica como “fermento da experiência espiritual” (idem, p.53), dentro dos coletivos educadores constitui-se como antítese da semiformação que pode ser propagada nos processos de formação socioambiental de servidores públicos.

O exercício da vivência exigente no GT EA, num projeto de três anos, animados na perspectiva dialógica, no incentivo a participação, trouxe possibilidades de amadurecimentos

sobre as contradições que apresentamos nas relações de poder e de autoridade, e as superações que ainda temos que conquistar. Alguns conflitos e afastamentos ocorreram, mas esse coletivo amadureceu e seguiu firme em seus propósitos.

A avaliação qualitativa em EA Crítica, que, para Luz e Tonso (2015, p.7), “inclui as subjetividades em suas prioridades e evita a classificação por meio da atribuição de notas ou conceitos”, acontece de forma processual e permanente, com base nos objetivos educativos e na reflexão sobre a prática, possibilitando adequações, mudanças e melhorias. Uma conduta reflexiva e de avaliação perpassou de forma continuada e participativa todo o Projeto PAP, principalmente entre os PAP1, e foram desenvolvidas diversas ferramentas e dinâmicas neste sentido.

Ao retomarmos Bondía (2002, p.24), e considerarmos que “experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, soando como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, o projeto aqui pesquisado tem grande relevância em sua insistência em “acontecer” dentro da universidade, anunciando a Educação Ambiental como possibilidade de uma rica experiência para cada pessoa de sua comunidade.

Até aqui, vimos alguns elementos do Projeto PAP a partir de sua reconstrução processual, mesmo que parcial. Na subseção seguinte, buscar-se-á aprofundar alguns deles.

* *

4.2 A dialética da emancipação e da formação socioambiental no projeto PAP

Nesta segunda parte de apresentação dos resultados, continuaremos buscando responder: “Quais são os elementos potencialmente emancipatórios emergentes da tensão entre o vivido e o proposto nesse projeto?” e “Em que tais elementos contribuem para a revisitação da emancipação na EA?”. E, especificamente, cumprir o objetivo de “analisar os elementos emergentes do projeto em seu processo de desenvolvimento, sua avaliação periódica e coletiva pelos PAP1”.

Para tanto, apresentaremos e discutiremos duas grandes categorias com subcategorias correlatas, definidas a priori, na interlocução dos temas centrais do projeto e das fundamentações da Teoria Crítica. Nesse contexto, apresentaremos uma subcategoria

emergente das múltiplas leituras exploratórias sobre o *corpus* textual de análise, a dos “não docentes”.

Partiremos da desmontagem necessária do texto pela via da unitarização, em movimentos hermenêuticos espirais de interpretação (MORAES, 2003). Para tanto, a desconstrução textual foi feita por uma localização das palavras-chave na Educação Ambiental e no tema da emancipação, no *corpus* de análise. Lembramos, no entanto, que os significados de significantes (como a emancipação, autonomia e liberdade) estão implícitos nos diálogos e na forma do grupo coordenador de funcionar, sem necessariamente ocorrer a manifestação da palavra em si. Daí ressaltar o que Adorno (1996) aponta sobre os limites aprisionantes de certos métodos, que dispensam dedicação a categorizações que empobrecem a análise e minimizam ou aniquilam a experiência em questão. Nesse sentido, apresentamos outros excertos que, embora não mencionem diretamente as palavras-chave, são esclarecedores na discussão da respectiva categoria.

4.2.1 *A dialética da emancipação no Projeto PAP*

Uma das categorias – definida a priori – que se relaciona ao objeto central da tese é a dialética da emancipação. A definição dessa grande categoria deu-se, primeiro, porque o foco desta pesquisa é a temática da emancipação em sua relação com a EA; segundo, devido à interlocução do foco de pesquisa com a anunciação da coordenação do projeto institucional de uma formação no sentido emancipatório. Em terceiro, porque entendemos que a base teórica aqui adotada – Teoria Crítica - pode contribuir com o avanço dessa discussão em EA.

Para compor um metatexto sobre esse tema, foram localizadas no *corpus* da pesquisa expressões relacionadas à emancipação. Além da palavra emancipação, acrescentamos na busca termos em torno de EA Crítica e Emancipatória, autonomia e liberdade, escolhidas por terem uma correlação direta com “emancipação” no âmbito da Teoria Crítica. Assim, pudemos identificar momentos em que se discutiam diretamente tais conceitos, sempre observando em que contextos e intencionalidades se davam.

4.2.1.1. Educação Ambiental Crítica e Emancipatória

Nas centenas de páginas de transcrições e memórias de reuniões de PAP1, o termo “Educação Ambiental Crítica e Emancipatória” aparece seis vezes, com variações (Educação Ambiental Crítica/ EA Crítica / [...] críticas e emancipatórias de EA). Uma citação se repete com

outro excerto que contém a palavra “autonomia”. Ela é enunciada, no primeiro deles, como referencial teórico do projeto e posição política do GT EA com relação ao processo de formação socioambiental de servidores da instituição. Nas primeiras reuniões e nos documentos iniciais do projeto, a Educação Ambiental Crítica e Emancipatória é citada como marco conceitual que deveria constar no PPP.

Pana: Então, para o PAP1 o grupo discutiu que precisa ter formação em Educação, o que é essa Educação Ambiental, Crítica e Emancipatória que a gente fala? E conhecer ferramentas de diagnóstico socioambiental. Tá?... Posso passar para o conceitual dos outros? Aqui eu listei o que é o situacional do PAP1, e o que seria a prática do PAP1 e a certificação, depois vocês podem olhar melhor e corrigir. [Para] o PAP2, quatro módulos, um total de formação de 40 horas, né... um módulo de Educação Ambiental, onde seriam abordados Pedagogia da práxis, intervenção educativa, políticas públicas, fundamentos de EA, identidade, diálogo, comunidade, potência de ação, utopia e felicidade, emancipação, pesquisa ação participante, “só” isso. (Risos). (Transcrição reunião do GT EA, 22 de agosto 2013, grifos para análise).

O grupo discute em vários encontros a escolha de conteúdos, fase a fase (dos PAP1 ao 4). Os risos denunciam a percepção quanto à sobrecarga que seria trabalhar tantos temas em 40 horas de encontros presenciais.

No primeiro grupo focal, a pesquisadora solicitou que os participantes discorressem sobre alguns termos, entre eles Educação Ambiental Crítica e Emancipatória:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA:

Fisális: Transformadora.

Cambuci: Paulo Freire.

(risos)

Quinoa: O interessante é... quando a gente trouxe, é... quando nós fizemos o *call*, que um dos participantes...ele falou que o que mais tinha marcado ele foi a forma de ver qual seria a forma eminente à questão do *call*, a forma educativa, isso então tinha que... já tinha ouvido falar, já tinha visto outras situações... mas quando veio esta questão da participação, da emancipação, foi muito importante para ele essa iniciativa... (e ter Paulo Freire dentro desta proposta, né), eu acho que é um pouco disso que a Aguapé colocou, que o ambiental é só o início né, com a questão sem o social, e quando você traz isso tudo junto, aí começa a dar, sei lá, uma cara diferente para o processo. (Transcrição grupo focal, 08 de abril de 2015, grifos para análise).

A emancipação aparece, neste excerto, ligada à transformação, a Paulo Freire e a um chamado diferenciado, a uma forma educativa participativa, associada ao socioambiental.

O educador Paulo Freire é uma referência na Educação Crítica e Popular, sobretudo na América Latina, responsável pela difusão dos círculos de cultura, da Educação libertária e transformadora de realidades injustas e opressoras. Também afirma que a Educação é um ato político e que, por isso, os sujeitos de sua própria história devem ser protagonistas de sua conscientização (FREIRE, 2011). Segundo Tonso (2005), esse autor e suas reflexões têm forte

interferência na EA brasileira e em suas propostas de coletivos educadores, como uma resistência ao individualismo e às desigualdades sociais, propagados em nossa sociedade. Loureiro et al. (2009) apontam que a dimensão da transformação – parte da EA crítica, emancipatória – emerge da Pedagogia crítica e da Teoria Crítica de interpretação da realidade social, com referencial em Marx. Nesse sentido, também identificam Paulo Freire (junto com Demerval Saviani) como principais contribuidores à Pedagogia crítica, por sua abordagem de Educação libertadora, dialógica, problematizadora das relações sociais de exploração e dominação.

Diversos membros do GT EA foram influenciados por experiências ambientalistas e de Educação Popular, o que pode explicar a influência de Paulo Freire nas pessoas do grupo e no projeto como um todo. Mas ainda se percebe, em parte do grupo (tão heterogêneo), uma influência do “nome” sem a apropriação devida dos conceitos debatidos por ele.

Em um quarto momento, uma participante demanda apoio e reconhece que há questões específicas sobre EA que requerem aprofundamento:

Moringa: Então, para nortear exatamente o trabalho...

Dália: Mas a leitura desses três textos já não está, de certa forma... porque os três textos, eles têm uma igualdade de estar investindo na Educação Ambiental Crítica Emancipatória, uma coisa... eu acho que tão dando uma certa linha.

Moringa: Sim, mas não seria importante ter uma norte um pouco mais consolidado de... Alguém... ter formação na área para auxiliar?... Sabe, dá um... aquele empurrãozinho, aquela moldada nas formas de trabalho... (Transcrição da Reunião do GT EA, 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise)

Um quinto excerto que também está associado a uma aparição de autonomia, envolve a mesma solicitação de auxílio explicitada pela PAP1 Moringa. Embora houvesse muitos PAP2 com pós-graduação, alguns deles anunciavam inseguranças para escrever e desenvolver um projeto educativo em EA e, por isso, pediam orientações e parâmetros. Então, em uma reunião do GT EA, é proposto um roteiro orientador aos PAP2, que incluía várias questões como alternativa ao formato rígido de “roteiro padrão”.

PLANO DA INICIATIVA EDUCACIONAL SOCIOAMBIENTAL DOS PAP2 - ORIENTAÇÕES PARA A TUTORIA...

Objetivo:

- Lembrar alguns elementos pactuados no projeto político pedagógico da formação socioambiental dos servidores da USP, garantindo aspectos comuns nas diferentes fases do processo formativo;
- É apresentado algum suporte teórico de fundamentação do projeto?

- A proposta está pautada em concepções críticas e emancipatórias de EA? Isto é, ela propõe estratégias que apontam a educação como caminho para mudanças mais profundas, para autonomia dos participantes, para o fortalecimento das ações individuais e coletivas, para o diálogo e construção de novas possibilidades conjuntas? Ou estão focadas apenas em mudanças de comportamento individuais e em treinamentos informativos unidirecionais?
- Os objetivos estão definidos e são coerentes com a proposta e com os objetivos gerais do PPP?
- Os procedimentos/estratégias metodológicas estão descritas? Estão focadas em processos formativos, além dos informativos?
- Estão previstas estratégias de acompanhamento da formação dos PAP3?
- Estão previstas estratégias de registro e avaliação do processo? (Memória de reunião, 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise).

Podemos indagar sobre o papel de roteiros no processo de emancipação individual e coletivo. No contexto desse projeto de formação, esse roteiro foi preparado para apoiar de os servidores técnicos e administrativos na difícil tarefa de escrever um plano de ação educadora. Associado à pergunta “a proposta está pautada em concepções críticas e emancipatórias de EA?”, há uma delimitação do termo, especificando que essa vertente busca “mudanças mais profundas, para autonomia dos participantes, para o fortalecimento das ações individuais e coletivas, para o diálogo e construção de novas possibilidades conjuntas”. E indica, numa demonstração crítica, que não estaria afinado a essa proposta o foco “em mudanças de comportamento individuais e em treinamentos informativos unidirecionais”.

4.2.1.2. Emancipação

Das 13 aparições da palavra emancipação no *corpus* de análise, cinco⁸⁵ referem-se à consideração dessa temática em listagens de conteúdos importantes de serem abordados no processo de formação dos PAP1, 2 e 3.

Em um deles, o termo se associa com “estratégias que permitam a participação coletiva”.

Devemos também preencher a metodologia... de emancipação, devemos apresentar estratégias para os PAP2 que permitam a participação coletiva. Este “como fazer” deve refletir uma perspectiva teórica. (Memória reunião, 19 de março de 2014, grifos para análise).

Outras três aparições sobre emancipação estão no excerto a seguir, quando Quinoa fala em liberdade; Fisális, em autonomia, e Umbu aponta a interação entre as duas, resultando num “desafio necessário, urgente”.

⁸⁵ Uma ocorrência do termo emancipação faz parte do mesmo excerto de EA Crítica e Emancipatória, tratado anteriormente.

EMANCIPAÇÃO

Quinoa: Liberdade.

Fisális: Autonomia.

Umbu: É... essa, com a anterior, vou falar, um desafio necessário. Dá uma... vou detalhar: desafio é dificuldade, e a questão da necessidade, que precisa, é urgente...

Pupunha: E que é caminhada, né ...é caminho, você não fica assim: é uma dádiva...

Taioba: Acho que, para mim, essas palavras se misturam muito, sabe, neste momento que a gente está vivendo. Porque se percebe que... elas, pra gente, também se tornaram um jargão, porque a cada apresentação que a gente vai fazer a gente usa muito, mas... não é que são jargões, elas fazem muito sentido, na verdade, e uma coisa que a gente tem percebido e que deixa a gente muito feliz, na realidade, aqui no câmpus, que a gente tem visto [é] que as pessoas têm se apropriado e que a gente não está mais tão sozinhos, que tem muito mais gente que agora se vê muito mais potente, que vai em frente, e é muito interessante [ver] pessoas que antes tinham vergonha e que agora vão em frente e conseguem falar e conseguem se apropriar e as pessoas estão conseguindo entender muito mais este processo. E elas também estão preocupadas, os PAP2, em... que os PAP3 não tenham a mesma angústia que elas tiveram com o entendimento do processo, então, talvez isso facilite. Talvez simplifique, mas talvez facilite... esse processo.

Cambuci: É um pouco da emancipação... de se sentir capaz de poder dar o próximo passo... (Transcrição grupo focal, 08 de abril de 2015, grifos para análise).

O apontamento de emancipação como caminhada e construção, que se realiza no processo, retoma Adorno (2010), que entende que a emancipação social não é dada e nem é fixa. É conquistada e viável de nos acontecer. Mas sempre arriscada a retrocessos. O autor a identifica, em nossa sociedade atual, como instantes fugazes, embora potenciais de transformação, que podem ser construídos, sempre sob ameaça de serem absorvidos pelo pragmatismo, pelo produtivismo e pela competitividade acadêmicos, pelo superficialismo da indústria cultural, pelos interesses do mercado, do capitalismo, que a obstaculizam.

A emancipação é associada, por Cambuci, a uma potência, a uma força interior que pode ser desenvolvida, que propicia uma ação autônoma. Essa força interior, entendida por Adorno (2010) como “firmeza do Eu”, é necessária ao processo de emancipação. Na sociedade capitalista, ao contrário, por mais que o indivíduo pareça confiante na competitividade individualista permanente com os outros, seu Eu contém uma fraqueza inerente à formação burguesa, exatamente para que, com forças subtraídas, se conforme, se adapte, não resista e não estranhe as mazelas do capitalismo (idem). Mas, ao mesmo tempo, Adorno (2010) adverte que a busca do fortalecimento do Eu não pode se transformar em um enfoque subjetivista, reducionista, que ignora as condições objetivas da educação.

Duas outras ocorrências referem-se ao excerto do diálogo da pesquisadora com o GT EA sobre sua pesquisa, já explicitado em outra seção.

Uma outra ocorrência associa a emancipação com identidade, sendo esta última mais relacionada à autonomia que cada território (câmpus) teria no projeto. Afinal, o projeto teria uma “face” intercâmpus, de toda a instituição, ou teria características específicas em cada câmpus?

Emancipação; Responsabilidade; rever o que se pretende com as relações/territórios: identidade da instituição? Identidade câmpus? (Memória **27 de maio de 2013, subgrupo de aprofundamento teórico e metodológico**, grifos para análise).

A questão da autonomia dos grupos de PAP (2 e 3) dos câmpus foi problematizada em vários momentos no GT EA, sempre que isso se chocava com os acordos ou diretrizes coletivas, que nem sempre eram consenso e/ou plausíveis para determinados câmpus.

Um trecho explicita a retirada da palestra sobre Educação e emancipação da programação do evento integrado de formação. A memória da reunião não desenvolve os argumentos motivadores da exclusão. Como observadora participante, a pesquisadora retoma que, diante de tantos temas, o grupo entendeu que a palestra sobre Educação Ambiental já abordaria conteúdos variados, incluindo o tema da emancipação.

- Apresentação da programação;
- Adaptação do horário sugerido;
- Retirada da palestra proposta sobre Educação e emancipação (Memória de reunião, 19 e 20 de agosto de 2014, grifos para análise)

Entretanto, não parece haver uma intenção ou inquietação do coletivo PAP1 em aprofundar essa questão – da emancipação - no processo de formação. De fato, o grupo aborda (de forma rápida/superficial) a temática da emancipação em poucos momentos do planejamento e, em geral, quando proposto pela facilitadora. Teria sido esse tema tratado sob outras significações não associadas diretamente às palavras aqui selecionadas? Em alguns casos, sim, mas o *corpus* de análise não apresenta debates consistentes nesse sentido. Seria porque os PAP1 já possuem esses repertórios há muito tempo, com debates “superados”? Com certeza isso se explica para alguns do GT, mas não para sua maioria. Em diversos relatos e avaliações, os PAP1 apontam a necessidade de aprofundar a reflexão teórica. Por outro lado, o grupo participou de muitos debates sobre uma EA Crítica, nos encontros intercâmpus de todos os PAP2.

De todo modo, observa-se que não é uma lacuna somente desse projeto ou grupo, pois não se trata de tema de fácil estudo ou compreensão (GOERGEN, 2010b). Adorno (1995), em sua época, infelizmente válido para a realidade atual, identificava a ausência da emancipação na literatura pedagógica. Os conceitos de “crítica” e de “transformadora” são mais detalhados nas pesquisas e produções teóricas em EA do que o tema da emancipação.

Para Loureiro (2007), sem dúvida, a emancipação é fundamental numa EA Crítica e Transformadora, pois trata-se de sua finalidade. E, ao responder a indagação sobre o que a emancipação tem a ver com a EA, o autor aponta que, em primeiro lugar, a emancipação e seus pressupostos indicam uma nova forma de se relacionar com a natureza, no sentido de que somos entes biológicos em relação com o mundo, transformando-o e sendo transformados nessa interação, numa série de mediações, dependentes da cultura, do espaço-tempo e de condições próprias à vida no planeta. Esse novo patamar implica, para o autor, em evitar reducionismos de uma concepção dualista, com cisão entre razão e emoção, entre humano e natureza. A vida antecede a nós e continuará mesmo sem a nossa espécie. Assim, da mesma forma que seria equivocado tratar a emancipação como livre de qualquer condicionante social, o seria tratá-la como independente da compreensão do ser humano como parte da natureza. Em segundo lugar, a emancipação na EA implica na assunção da reflexão crítica e autocrítica, do exercício político e da participação da transformação das condições societárias (de destruição, exploração, degradação).

Entre os resultados de Zerbini (2008) sobre afinidades e identidades nos discursos da EA emancipatória, são destacados a exigência da coerência entre o discurso do educador ambiental e suas posições sociais, sendo a EA emancipatória um projeto de vida e não só acadêmico, com espírito de autocrítica. O sentido de emancipação é algo que vai se construindo, com características próprias, é processo coletivo, múltiplo, com movimento, integrado entre teoria e prática, que se manifesta em atitudes e posturas, tem algo de reflexivo, no diálogo com o outro; é relacionado à autonomia, à desocultação da causa de desejos, à liberdade (capacidade de agir no mundo, participação de regras de convívio).

4.2.1.3. Autonomia

Autonomia, para a Teoria Crítica, envolve indivíduos ou coletivos portadores de condições de escolha sem tutela ou coerção, com independência para pensar e agir para buscar transformação.

A palavra autonomia foi observada em 13 excertos do *corpus*. Um excerto se repete ao da emancipação e cinco se referem à tomada de decisões sobre o site do Projeto PAP. Um excerto relaciona-se ao fato de cada câmpus ter autonomia para escolher seus temas para aprofundamento, como o exemplo a seguir.

Formação teórica dos PAP2 (10 horas)

- Cada câmpus terá autonomia para decidir o melhor formato para sua formação teórica ao longo de setembro e outubro.
- Cada câmpus deverá compartilhar o formato de tal formação por e-mail antes da próxima reunião. (Memória da reunião, 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise).

Em outro excerto, a palavra é usada para recomendar que os grupos de PAP de cada câmpus apresentem suas próprias propostas de atividades.

Sugestão de encontros:

- Os encontros terão formato em comum, mas a autonomia local deve ser trabalhada. Dois ou mais câmpus podem se juntar para executar atividades.

(Memória da reunião, 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise).

A palavra autonomia também é usada em um texto sobre o que é ser PAP1, feito um ano após o início do projeto, quando o GT EA já tinha uma vivência maior como grupo, demandado pela situação de dedicação variada de seus membros. Embora uma parte dos PAP1 já fizesse “tudo isso”, principalmente os que estavam presentes nesse encontro, a leitura do texto em reunião gerou reações espontâneas e risos (desesperados?) dos participantes.

O que é ser PAP1 no processo formativo dos servidores da instituição?

O presente documento busca expressar um pacto de responsabilidades entre todos os que se dispuseram, e se dispuserem oportunamente, a atuar no processo formativo dos servidores da instituição, como Pessoas que Aprendem Participando – PAP1. Esse processo, caracterizado como permanente e continuado, adota como princípio a Pesquisa Ação Participativa, no sentido de colaborar na construção de uma Universidade Sustentável que educa e se educa para a sustentabilidade socioambiental. O grupo PAP1 é o primeiro conjunto de pessoas que atua como Círculos de Diálogos ou Comunidades de Aprendizagens Participativas, buscando multiplicar por toda a Universidade a educação comprometida com a sustentabilidade socioambiental. Ele se constitui em instância original e deflagradora de processos que buscam capilaridade em toda a Instituição, constituindo-se, portanto, como referência sobre a qual recai a responsabilidade de ser exemplar, dando o testemunho daquilo que se propõe aos demais. Os PAP1, objetivando contribuir para o delineamento e aprimoramento de todo o processo formativo, se comprometem com os pontos a seguir: Participar de reunião ordinária mensal e das imersões semestrais de aprofundamento; Comprometer-se com a realização das tarefas definidas nas reuniões dos PAP1; No campus onde atua (está lotado), contribuir para convidar e envolver ativamente os tutores e palestrantes colaboradores e para articular os tutores com os PAP2; promover encontros presenciais dos PAP2; contribuir para que as atividades de EaD e Educomunicação tenham a sua repercussão no campus otimizada; contribuir no gerenciamento das atividades e na orientação de bolsistas, estagiários e voluntários; Colaborar na elaboração da Política Ambiental da Instituição; Monitorar a

participação dos PAP2, 3 e 4, por meio de registros e sistematizações da equipe de apoio do Projeto, colaborando com as informações necessárias para a emissão de certificados de participação; Participar da produção coletiva de estudos, pesquisas, artigos, textos e publicações sobre todo processo formativo; Contribuir para a produção de materiais didáticos e atividades de EaD e educomunicação socioambiental destinados aos PAP 2, 3 e 4; Promover a autonomia dos servidores da instituição, de maneira que assumam as atividades educadoras voltadas à sustentabilidade socioambiental na Universidade e na Sociedade (Memória de reunião, 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise).

A partir desse excerto, identificamos uma tensão entre promover a autonomia dos servidores diante da obrigatoriedade de ser um PAP1 compromissado com inúmeras tarefas. Talvez a autonomia do grupo GT EA não estivesse *pari passu* com a utopia da autonomia na EA ali colocada.

Ao mesmo tempo, quando o grupo menciona a autonomia, a circunscreve numa grande utopia, da implantação da sustentabilidade socioambiental na universidade.

Dos 46 participantes do GT EA (PAP1 e equipe de apoio), no período de 2013 a 2015, uma pequena parcela teve significativa presença em todo o processo. A compreensão sobre o papel dos PAP1 era retomada de tempos em tempos, num processo de construção e reconstrução de novas compreensões diante da dinâmica do projeto. O “vai-e-vem” dos membros do GT EA era um dilema de difícil resolução, pois diversos interessados não puderam participar de todo o seu longo processo, mas trouxeram importantes contribuições enquanto estiveram presentes.

Também há implicações institucionais sobre o papel de cada um dentro de um coletivo educador. Como técnicos da instituição, os participantes do projeto possuem delicada posição, “nessa dialética do poder e participação” (TASSARA; ARDANS, 2006, p.64) e uma necessidade permanente de articular suas condutas aos impactos relacionais do trabalho. Autonomia, liberdade, posições políticas e autoridade se entrecruzam no cotidiano da instituição. Assim, “é mister não se iludir a respeito do verdadeiro papel democrático transformador dos participantes” (p.64), pois “alguns desses atores, ou dessas instâncias, são ou estão integradas por ‘representantes’ de instituições dos mais diversos tipos e presença na sociedade” e submetidos “aos imperativos da instituição que representam” (p.64), com grau suspeito de autonomia e criticidade (ibidem).

Nesse sentido, podemos repensar no grau de autonomia que tinha o GT EA. O mesmo tinha autonomia para recriar e conduzir o projeto? Para tomar decisões? Para gerenciar as

finanças? Para se manifestar? Há muitos membros que atuaram intensivamente no projeto, mas cujas vozes não se encontram nas transcrições do *corpus* de dados.

A “não participação” das pessoas num processo coletivo também se relaciona às individualidades que se expressam de forma diferenciada. Muitas ausências e silenciamentos dentro do GT EA expressam a complexidade da participação e das inter-relações num coletivo. Segundo Tassara e Ardans (2006, p.69), vários fatores estão implicados nos silêncios de cada pessoa presente, entre eles: a) falta (escamoteamento) de informações, retirando do sujeito a possibilidade de articular “operações cognitivas” para efetuar uma análise a uma dada temática (p.68); b) a “alienação por ignorância” (quando o sujeito não tem uma formação cultural) ou “alienação por impedimento psíquico” (relacionada “a perdas psicossociais e afetivas ocorridas ao longo do processo de socialização dos sujeitos”, prejudicando elos e vínculos sociais). Tais singularidades pedem intervenções diferenciadas e multiprofissionais, no sentido de promover uma “desconstrução (desmonte) racional de processos avaliados como sustentadores” de tal quadro de alienação política no coletivo. Tal processo vem colaborar no “esclarecimento crítico e na transformação da *falsa consciência* em uma consciência veraz do real ou uma consciência crítica” (ibidem, grifo do autor).

Mas, além da perspectiva individual, a sobrecarga de responsabilidades dos atarefados, da vida acelerada, do “tempo corrido”, dos “cronogramas apertados”, dos excessos de informação e ilustração, da precarização do trabalho etc. é parte da sociedade capitalista, e de suas instituições que nos enredam numa roda viva de um produtivismo acadêmico, de um excesso de ações e funções, em uma correria que minimiza as experiências e maximiza os negócios lucrativos com o aparelhamento do Estado.

A relativa autonomia executiva do projeto e do GT EA era mediada por Pana e Taioba, servidoras do órgão proponente. Isso, por um lado, lhes dava um poder de controle das ações do projeto (com decisões autônomas e, por vezes, impositivas). Por outro lado, esse controle gerava uma sobrecarga exaustiva a essas educadoras e uma situação até certo ponto conveniente aos demais atarefados participantes.

Taioba: Bom, com relação aos aprendizados, eu também acho que é essa aprendizagem pessoal que acho que para mim é muito forte, porque eu acho que eu sou muito centralizadora em muitas questões e acho que isso que a Fisális falou é importante, ter alguém, mas ao mesmo tempo, acho que eu tenho uma dificuldade de largar o grupo porque, conforme eu vou sentindo que as pessoas vão tendo autonomia nesse processo, eu acho que me dá mais confiança, mas eu sempre fico, quando ela fala: “Taioba”... eu acho que não é a Taioba, eu acho que sempre tem alguém, o Cambuci, o Manjuba, a Chuchu, que a gente sempre coloca

junto para tentar apoiar os grupos porque, embora seja um processo autônomo, eu entendo que alguns caminhos a gente pode ajudar os grupos para que errem menos, alguns caminhos que a gente já conhece, mas eu tenho muito receio de centralizar alguns processos, acho que, por esse excesso de cuidado. (Excerto 12 –Transcrição Grupo focal, 04 de maio de 2015, grifos para análise).

A tutoria dos PAP1 aos PAP2 e dos PAP2 aos PAP3 foi programada para dar suporte aos PAP na missão de formar outras pessoas na capilaridade, num reconhecimento da complexidade pedagógica envolvida.

Tal insegurança manifesta pelos PAP2, em desenvolver sozinhos uma prática, era acolhida e trabalhada nessas reuniões de tutoria com docentes convidados ou com os próprios PAP1 do campus. Mas talvez essa tutoria tenha ultrapassado fronteiras em eventuais grupos e/ou momentos, em que, na insegurança e ansiedade de alguns PAP1, se transformou em “conduzir a situação pelos PAP2, para que estes errassem menos” (Taioba). Nesses casos, talvez a tutoria tenha se transformado em “tutela”, que obstaculariza a saída da “menoridade”, segundo Kant (1985) , indicando que os PAP não tinham autonomia para agir e pensar por si mesmos.

A autonomia está diretamente relacionada à emancipação, para a Teoria Crítica. Mas não sem um contato dialético e complexo com a autoridade. Será por uma devida interiorização, apropriação e rompimento com ela, que o sujeito poderá superar o estado de menoridade, fortalecer sua identidade e se tornar pessoa emancipada psicologicamente (ADORNO, 1995). Nesse sentido, Adorno alerta para uma “falsa” ou aparente autonomia que podemos atribuir às pessoas, e aqui, em nosso caso, aos PAP, do 1 ao 4, quando as intervenções “independentes” escondem alguns aspectos como: o afastamento ou impossibilidade do acompanhamento dos PAP1 junto aos demais no processo ou um mero cumprir tarefas pelos PAP2 e/ou 3 para conseguirem aprovação no curso, revelando uma emancipação ilusória.

A autonomia era também tensionada dialeticamente na insegurança dos servidores (ao ter que planejar algo para outros servidores) ao mesmo tempo em que se vibrava por protagonizar uma ação educadora junto aos colegas de serviço. A sombra insegura da responsabilidade dessa preparação e execução (“muitos desistiram por causa disso”, ecoava em algumas reuniões de PAP1), em relação ao brilho de ser protagonista de uma intervenção, estava presente o tempo todo. Isso também exigia que a pessoa revisasse todo seu processo de formação calcado na reprodução e na passividade de assistir aulas. Por isso, muitos PAP

podem ter ampliado sua autonomia, que não se constrói sem o fortalecimento do Eu (ADORNO, 1995), quando provocados pelo ato de coordenar uma intervenção educadora, tendo que dar um salto qualitativo da dificuldade inicial de se manifestar publicamente e expor suas próprias ideias e avaliações; planejar e atuar coletivamente na promoção de um curso e se aprofundar no tema foco.

A reflexão autocrítica sobre a autonomia dos PAP 2 e 3 e seus significados merece ser investigada na avaliação do projeto, que ainda está em curso, por alguns membros do GT EA.

4.2.1.4. Liberdade

A liberdade implica na libertação de algo concreto, em um contexto real; dentro da história e da natureza. “Refere-se à eliminação de limites por meio da ação e do conhecimento gerado pelos agentes sociais (práxis) com o objetivo de ampliar as possibilidades pessoais de realização e o potencial criador humano” (LOUREIRO, 2007, p.160). Na sociedade contemporânea, ser livre significa romper com as formas de expropriação material (exclusão social e desigualdade de classe) e de dominação e com os preconceitos de etnia, gênero ou qualquer outra identidade cabível em uma cultura. (ibidem).

Mas não é, todavia, um processo apenas interno, o que seria individualismo, falsa liberdade, isolamento e esquecimento do outro, da sociedade e do mundo. A liberdade se realiza nas relações, como seres coletivos que somos, na existência de uma cultura. Associada a ela está a democracia - também parte do ideário de emancipação - e em seu conceito pressupõe-se a capacidade de definirmos as regras de convivência social e responsabilidade na relação; implicando em sair da comodidade em prol do bem comum. (LOUREIRO, 2007).

A liberdade, sempre em relação com o fortalecimento da autonomia de pessoas e grupos, se manifesta na ação política, na práxis cotidiana em busca de um bem viver coletivo para uma vida mais feliz (ZERBINI, 2008).

Dos sete excertos que incluem a palavra liberdade, um apresenta também referência à autonomia, três envolvem a escolha de temas para os projetos e ações em cada câmpus. Dois outros abordam a construção coletiva do logotipo e do sítio do projeto.

Guabiroba: Não, gente, eu não me incomodo mesmo, e posso falar com a empresa e tentar alguma coisa, o meu medo mesmo é... agora eu vou ter que me empolgar com a empresa e agora vou ter que ter um pouco de liberdade, porque senão a coisa não desengata e fica tentando fazer uma coisa que...

Taioba: Porque a gente fica tentando com a logo[marca] para pôr no site...

Pana: É que logo é duradouro também, vai, e é a única reunião que tratou disso. (Excerto 1, Transcrição da reunião, 20 de agosto de 2014, grifos para análise).

O grupo de comunicação estava empenhado em produzir um logotipo em que todo o coletivo “se enxergasse”. Mas também reclamava mais liberdade para decidir sobre ele, já que haviam sido convidados a liderar o processo junto à empresa contratada para desenhá-lo e agora o subgrupo de comunicação estava sendo discordado em suas ideias pela facilitadora e pelo GT EA. Antes dessa reunião, o grupo de comunicação havia trabalhado bastante na elaboração do material, acreditando ter mais autonomia do que sentiram ter a partir desse momento. O conceito de liberdade nos ajuda a entender que ela não existe fora das relações, dando a cada um o poder de fazer o que quiser, mas ao contrário, nos desafia a realizá-la no exercício da busca, da convivencialidade, da transformação de realidades adversas.

O uso do termo liberdade se relaciona, e muitas vezes se confunde, com o termo autonomia. Os excertos seguintes apontam para a liberdade associada à definição dos temas da formação de PAP2 e sobre a liberdade dos PAP3 fazerem seus projetos de intervenção.

Fruta-Pão: E se a gente acordar 8 horas coletivas, um dia coletivo e um dia de cada câmpus né?... Não é melhor? [Ao] invés de ser tudo junto, daí a gente tem uma liberdade dos temas por câmpus, e as necessidades das pessoas. (Excerto 4, Transcrição 05 de fevereiro de 2014, grifos para análise)

Pana: Cada câmpus decide a sua formação teórica de PAP2, certo, tudo bem, cada câmpus tem a liberdade de definir isso. (Excerto 3, Transcrição da reunião de 20 de agosto de 2014, grifos para análise).

Muitos conteúdos foram elencados e desenvolvidos segundo demandas de cada câmpus envolvido, e isso configurou uma riqueza de ações, dinâmicas e parcerias locais. Mas a possibilidade e os limites dos PAP em decidir sobre temas e encaminhamentos específicos de cada câmpus foram várias vezes questionados nas reuniões do GT EA. Por vezes, a facilitadora enfatizava procedimentos de acompanhamento de cada câmpus com a justificativa de garantir os acordos coletivos construídos no GT EA. Às vezes, alguns grupos de PAP dos câmpus tomavam decisões diferenciadas dos acordos coletivos, com a justificativa de demandas locais ou específicas e a defesa de uma determinada autonomia. Tais divergências constituíam-se momentos de tensão no grupo.

O próximo excerto enfatiza a importância de priorizar a abordagem educativa dos projetos dos PAP (conforme já discutido na seção anterior), diante de uma forte tendência dos grupos PAP de desenvolverem ações pragmáticas de gestão ambiental (de implantação de

sistemas e equipamentos de controle de uso de materiais), mais do que priorizar a educação das pessoas.

Pupunha: É da ação dele com PAP3. ... por isso que a gente costuma dizer que é uma intervenção educadora, ... não é qualquer projeto, é um projeto que tem uma finalidade educadora, agora... eu acho que deve dar liberdade, se o cara quiser ... olha... entender... sozinho. (Excerto 5, Transcrição 19 de março de 2014, grifos para análise).

Essa ponte da gestão ambiental e da EA é marcante nesse projeto e isso não é um problema em si, mas uma oportunidade para a gestão ambiental na relação. Oportunidade essa possibilitada por um processo de conscientização e de transformação pessoal, de mudança de atitudes e ampliação de visões de mundo que a Educação se propõe a fomentar. E mais que isso, trata-se de uma oportunidade de perceber a indissolubilidade dos componentes da gestão ambiental aos da EA, pois “os danos ambientais e as degradações da vida humana têm uma mesma origem”, implicando numa “mesma concepção de mundo, de desenvolvimento e de progresso humano baseados em valores como o materialismo, o individualismo, a competitividade, o mecanicismo, a fragmentação dos saberes, entre tantos que fundamentam a sociedade de consumo atual” (LUZ; TONSO, 2015, p.2).

O excerto seguinte, sobre o relato de um processo de ambientalização curricular de uma escola de engenharia, é interessante ao apontar que a mesma instituição ora obstaculariza projetos transformadores, ora os potencializa. Diversas iniciativas resistem e trazem importantes resultados educativos e ou de melhorias na gestão ambiental da instituição, driblando a razão instrumental que seleciona tudo por sua utilidade (PUCCI, 1994). Não há uma cultura homogênea dentro de uma complexa instituição como a universidade, embora possamos afirmar que seu funcionamento seja hegemonicamente pautado por uma razão instrumental.

Quinoa: É, ela falou que começou com um projeto deles, na época não conseguiu, ficou lá parado, por conta disso eles foram fazer um curso de gestão, ela e mais duas colegas, e fizeram uma outra proposta de gestão em cima disso, e aí apresentaram [em outro setor]... e quando ele [um professor] falou: “Olha, eu vou levar isso pra [minha faculdade]”, então, nesses últimos quatro anos, o grupo teve que ...com 25 por cento das disciplinas ambientais, e é lógico que você fala assim: “É pouco”. Ela falou para gente: “Já é muito”, porque ... tem toda essa resistência com os professores, ...então, quer dizer, tem essas oportunidades da gente lidar com essa questão, dos órgãos públicos e de níveis superiores e que te dá[dão] essa liberdade. (Excerto 7, Transcrição Grupo focal, 08 de abril de 2015, grifos para análise).

Diversos aspectos de nossa sociedade, como o individualismo, o pragmatismo, a glorificação da heteronomia e a ideia de adaptação/ajustamento – também presentes na

cultura organizacional da universidade, anunciam a falta de liberdade e os muros que temos que transpor para vivenciar e chegar à emancipação individual e coletiva.

Diante da afirmação de Adorno (1995), de que a nossa liberdade já está reprimida em uma sociedade administrada, é imprescindível indagar qual era a liberdade e a autonomia do projeto nessa instituição e da própria instituição no estado e no Brasil.

Num primeiro momento, poderíamos afirmar que, com pouca liberdade e reflexão crítica na universidade, a emancipação está obstaculizada. No Projeto PAP, a maior criticidade esteve na priorização de um público entendido como “aquele que executa” num sentido dialógico e, com possibilidades para criarem seus próprios projetos educativos em coletivos educadores, sempre em tensão com as chefias locais. Lembrando que as condições necessárias à formação das pessoas - autonomia e liberdade – estão submetidas às estruturas em sentido heteronômico, impedindo a formação emancipatória.

A liberdade encontra “dificuldade de se realizar diante de sua condição revolucionária que se opõe a um sistema hegemônico de concentração de poder, para o qual a mobilização das pessoas representa um perigo concreto” (ZERBINI, 2008, p.167), aspectos estes que alimentavam os receios do GT EA na relação com os dirigentes da instituição, na troca de gestão do próprio órgão proponente e nas mediações que tinham que fazer para enfrentar obstáculos da burocracia, da hierarquia e centralização de poderes.

Os pressupostos da emancipação - a autonomia e a liberdade – não podem ser entendidos, no entanto, como absolutos, como uma felicidade estática e única. Adorno (1995) os aponta como processos contraditórios na história, vinculados a uma sociedade e a uma determinada época. A emancipação está sempre dependente de um contexto, superando relações e estruturas na dinâmica da vida e do espaço-tempo (LOUREIRO, 2007).

A emancipação vem romper os ciclos de alienação e ideologia como motores da naturalização dos processos sociais; “emancipação, autonomia e liberdade se entrelaçam como única coisa” (Zerbini, 2008, p.167)

De forma geral, ao finalizar esta subseção, pudemos identificar que a questão da emancipação é anunciada no projeto, mas não é debatida com profundidade em seus documentos e reuniões de coordenação. Não significa que esta não tenha sido aprofundada em alguns momentos do projeto, como nos encontros nos câmpus de origem e nos eventos intercâmpus dos PAP2, como foi observado. Momentos estes que se mostraram preciosos na

formação dos próprios PAP1, ao terem a chance de ouvir e compartilhar saberes com os palestrantes convidados. No entanto, mergulhos teóricos ainda necessitam ser aprofundados na área de EA (GOERGEN, 2010b).

4.2.2 *A dialética da formação socioambiental dos servidores*

A segunda categoria central é a “dialética da formação socioambiental de servidores”, por envolver as questões pedagógicas e de Educação e suas interfaces com o aspecto socioambiental no projeto. São subcategorias a própria formação socioambiental, pesquisa-ação-participante e a capilaridade, que representam pontos nodais do Projeto PAP, e implicam visões de como as pessoas aprendem, de como ocorre a produção do conhecimento.

O termo formação socioambiental aparece 55 vezes no *corpus*, sendo 33 vezes relacionada ao título do projeto nas memórias do *corpus*; seis vezes associada aos objetivos do projeto; quatro vezes abordando conteúdos e demandas dos câmpus, três vezes com referência à infraestrutura do projeto de formação; uma vez indicando a EAD como potencializada da formação e oito vezes indicado seu significado, sua finalidade, conforme excertos apresentados seguir.

FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Quinoa: Tá começando a complicar...

(risos)

Ariá: É o nosso objetivo.

Aguapé: Eu achei bem interessante esta palavra quando eu vi mais a fundo o que ela é, porque ela mexe com o social também, e eu acho que as pessoas que entram no PAP, elas acham que a gente tá só com ambiental, elas querem só o... ah, vamos fazer só o resíduo, vamos reagir outras coisas ambientais, e as pessoas, quando começam mesmo a ver o que é, elas começam a ver que a gente também quer, ah, com a parte social né, a gente também tá preocupado com outra parte também né, com as pessoas, trabalho em grupo né, com o jeito como ela está trabalhando, não só com a cooperativa, ajudar com o problema ambiental que a cooperativa desenvolve, mas também preocupado com o que ela faz, como as pessoas lá dentro estão vivendo. É, eu acho interessante porque a maioria das pessoas não sabem disso, todo mundo que a gente conversa com elas estão preocupadas com o resíduo, e não com a parte social né, daquilo. Que aquilo reflete na sociedade.

Fisális : É uma coletividade.

Cambuci: É a palavra, socioambiental. (Transcrição, grupo focal 08 de abril de 2015, grifos para análise).

A partir dessas falas, a formação socioambiental remete a um objetivo, a uma ligação das problemáticas ambientais a uma perspectiva social, a uma coletividade. No PPP esta parece estar estruturada nos repertórios conceitual (conteúdos que serão colocados em

pauta), situacional (na execução de um diagnóstico socioambiental na universidade) e da prática (elaboração e execução de ações educativas e de gestão ambiental nos câmpus envolvidos).

Numa perspectiva crítica de formação em EA (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2006; TONSO, 2010; CARVALHO, 1998, 2001; LAYRARGUES; LIMA, 2011), aponta-se a importância do desenvolvimento de uma postura crítica frente à sociedade atual e sua relação depredatória, utilitarista e instrumental com a natureza e, junto com isso, a exploração do ser humano pelo ser humano. Por isso, os conteúdos mínimos de uma formação crítica precisam debruçar-se sobre o funcionamento do sistema econômico hegemônico e suas mazelas.

O diagnóstico prévio realizado pelos PAP2, como repertório situacional, fomentados pelos PAP1, promoveu o levantamento de iniciativas pré-existentes nos câmpus e de lacunas de gestão ambiental nesses locais. O passo seguinte de dissecação de tais questões, e porque assim o são dentro da instituição, não foi dado, minimizando o desenvolvimento de uma consciência verdadeira sobre por que as problemáticas são mantidas e reproduzidas. Tanto que repetidas queixas dos servidores se referem às soluções técnicas que já possuem para certos problemas identificados, mas que nunca puderam ser implementadas.

A atividade de diagnóstico significava, para muitos PAP, ouvir as lamentações dos servidores. Um potencial emancipatório do diagnóstico socioambiental da instituição acabou por ser minimizado pela demanda de novas tarefas, como a de elaborar um projeto de intervenção educativa. Isto gerava um ciclo de superficialização, devido aos imperativos da prática e dos prazos emergenciais.

O planejamento das intervenções com inspiração em tais lacunas (problemáticas socioambientais diagnosticadas) não se efetivou para parte dos PAP2. Muitos grupos preferiram fazer intervenções sobre outras temáticas diferentes⁸⁶. Aí talvez também esteja a percepção de parte dos PAP2 sobre a impossibilidade de resolução de certas lacunas na instituição, à qual se ajustaram. Anos de trabalho na instituição vão estimulando (e exigindo) uma autopreservação individual.

Aprofundar as discussões na fase do diagnóstico também representava, para alguns PAP1, um excesso de “filosofia”, desnecessária diante de uma tumultuada demanda de ações

⁸⁶ Como oficinas de reaproveitamento e reciclagem de embalagens recicláveis junto a laboratórios com resíduos perigosos.

e de tempos corridos. Retomando Adorno (2010, p.42), “O espírito positivista do tempo é alérgico à experiência filosófica”.

Concordando com os teórico-críticos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; PUCCI, 1994) de que não é possível desenvolver um diagnóstico aprofundado sem uma análise crítica ao capitalismo, fica a dúvida se o processo de formação socioambiental atingiu esse ponto crítico, pois percebe-se que esse tema não foi tocado diretamente pelo grupo PAP1, em seu processo coletivo de planejamento e avaliação. Dos três breves excertos do *corpus* que envolvem a palavra “capitalismo”, um deles se refere a uma observação de uma professora que propõe não abordar a ação educativa por essa via, pois um caminho “do meio” devia ser buscado.

Para Adorno (1985), um diagnóstico rigoroso da sociedade é fundamental para constituir base para uma crítica adequada, aspecto este que foi abordado nos encontros integrados de todos os PAP2, no câmpus 4, mas não efetivamente dentro do GT EA.

A defesa da realização de um diagnóstico rigoroso do presente, das contradições do funcionamento e reprodução do capitalismo, considerando sua história, é o que sustenta, segundo os teóricos críticos, a identificação dos obstáculos colocados à emancipação social. Se não, nos rendemos à semiformação. Segundo Adorno (2010), o sujeito semiformado, quando não entende a realidade, fica isolado em sua alienação e conformismo, experienciando o potencial destrutivo da semiformação.

Ao fazer dos bens culturais fetiches e pensar maniqueisticamente (ou salva ou condena), tenderá a propagar irrefletidamente os slogans verdes (ZUIN; ZUIN, 2012) e os comportamentos individualistas, culpabilizadores e de consumo sustentável na Educação Ambiental. A ordem social é mantida segundo os princípios e mecanismos do mercado, nesse ajustamento “verde” da formação.

Nesse sentido, a Teoria Crítica faz pensar se a formação socioambiental desses servidores foi semiformação.

Por um lado, observa-se que reflexão crítica – considerada por Adorno como a antítese da semiformação - ocorreu em muitos coletivos e momentos, embora não tivesse sido marcada por aprofundamento autocrítico e de um rigoroso diagnóstico da sociedade. O *corpus* de análise não revela momentos de reflexão crítica e autocrítica, de forma geral, sobre a sociedade, sobre o sistema capitalista, sobre as causas das relações autoritárias da universidade. A liberdade e a autonomia do projeto estavam limitadas desde o início e muitos

aspectos não puderam ser desenvolvidos pelos grupos, conforme intencionado. Por outro lado, a relevante intenção do grupo em democratizar a formação socioambiental dentro da própria universidade não pode ser desconsiderada diante de uma crítica de pesquisa. O projeto representou uma resistência contra os treinamentos e manuais frequentemente adotados na formação do quadro de servidores “não docentes”. A mobilização geral provocada por esse projeto, com fomento à autonomia e protagonismo na instituição, gerou curiosidade entre servidores, pelos conteúdos abordados e pelo formato dialógico, e a expectativa de muitos em poderem participar da próxima etapa.

4.2.2.1. Pesquisa-ação-participante ou Pessoas que aprendem participando

A pesquisa-ação-participante em seu significado pouco foi discutida no *corpus* de análise, aparecendo quatro vezes de forma sucinta, conectadas aos excertos de: capilaridade; a uma especificação do termo como método do projeto de formação; à tradução de “PAP” e a “pessoas que aprendem participando” (que foi mais usado para explicar o projeto durante seu desenvolvimento). Os termos “aprender fazendo” (que apareceu dez vezes) e “pessoas que aprendem participando” (que apareceu 12 vezes), serão tratados conjuntamente neste item, pela estreita relação com a pesquisa-ação-participante no âmbito do projeto de formação.

O significado de “aprender fazendo” é adotado pelo projeto no sentido de:

Pupunha: E por último é a trilha do aprender fazendo. Que nos potencializa para o agir. No campo da EA, a gente vê muitos projetos de horta, viveiro, que são singelos, ou mesmo de lixo, que é o mais comum, né? De pegar lixo, tudo, e que faz sucesso, e você fala “poxa, porque faz sucesso? Ele é tão banal, o projeto, ele não leva a nada além”, porque as pessoas põem a mão na terra, as pessoas fazem e elas veem o resultado. Que coisa mais gostosa que [é] ver uma [planta] brotando, nascendo, “eu vi a semente, eu pus na terra, a semente cresceu”. Então, isso tem um impacto numa sociedade onde a gente não faz nada, não vê resultado, no papel está, estamos numa fábrica de copo que a gente vê o copo saindo no final, a gente está trabalhando com conhecimento, mas às vezes o resultado das nossas ações demora uns dez, 15, 20 anos para a gente ver o impacto dele, trabalhar com essa perspectiva, né? Da educação pelas práxis, do aprender fazendo, é muito importante (Transcrição de reunião, 22 de agosto de 2013, grifos para análise).

Está explícita uma premissa de que uma prática anima os sentidos, o contato com resultados imediatos possibilita reflexões e a continuidade da busca por transformações maiores.

Nesse sentido, Baru expõe a ânsia dos PAP2 em ir para a prática.

Baru: Apesar da leitura ter sido fraca, a gente tinha pedido a leitura dos textos, mas... a gente percebeu que... é... difícil a gente pedir ainda mais três textos, não tão fáceis... relativamente

longos... então era muito material, são pessoas, acho que não teve tanto... é... sentar e ler,... numa nova área [digi]tal,... mas eles estão bem... dessa ânsia de pragmática, de estar intracampo, aprender fazendo e não só participando,... na prática mesmo, ... não só intelectual e sentar e ler o livro, mas ir para campo e botar o projeto em prática, PAP2 quer já... fazer... sentir, ele quer... mudar as coisas... interessante por outro lado tem que baixar um pouco... às vezes ... parando um pouquinho eles... e... depois... ir para os PAP3 ... (Transcrição, reunião 19 de março de 2014, grifos para análise).

Tal excerto expõe uma contradição do PAP1 sobre “a leitura de textos” como passiva e a prática como “ativa”, a que provoca aprendizagens sem a necessidade da tensão com a teoria. Por outro lado, relata um comportamento de PAP2, recorrente no processo, sobre a pressa, ansiedade e cobrança em ir direto para a prática, intervir, como que ignorando, evitando mergulhos teóricos. Ao mesmo tempo que demonstravam insegurança em agir (em outros momentos), os PAP2 ansiavam por ir logo à prática e negavam as leituras.

O número de ações foi grande no período do projeto. Fez-se muito. Na afirmação de que sempre se aprende ao fazer algo, buscamos compreender “o que é que se aprende-fazendo”, segundo o GT EA.

Para o grupo, havia a possibilidade de não estar consciente do que é que se aprende.

Umbu: É... eu acho que a gente tá fazendo exercícios de aprender fazendo, mas não fizemos, aí foi o momento de consolidar o que a gente vinha fazendo e aprendendo. (Transcrição, reunião 19 de março de 2014, grifos para análise).

Interessante reflexão ocorreu sobre o que não se aprende. A partir de uma analogia com a doença da esquizofrenia⁸⁷, Umbu aponta o que a instituição “não aprende fazendo”, “não aprende com o que ela faz”, expressando uma dissociação, uma cisão e incoerência internas. No lugar social legitimado como “produtor de conhecimentos”, não se “internalizam” seus próprios resultados.

Umbu: É, eu queria falar um pouco antes, que é o fato, ou essa proposta dentro de uma instituição, e uma instituição grande. Então, eu sempre achei que precisava dar uma atenção para o fato, diferentes de outras experiências coletivas, é... essas estavam se dando numa situação de educação corporativa, sei lá, dentro de uma corporação, dentro de uma instituição, e essas pessoas que aprendem participando, também são pessoas que estão trabalhando, não é, e estão regidas por todo um sistema de hierarquia, de disciplinamentos. Então, traz um ingrediente novo para essa situação. Que muitos já vivenciaram, de coletivos... talvez a gente foi no peito levando isso, mas talvez a gente nunca tenha colocado um óculos apropriado para

⁸⁷ Clinicamente, a esquizofrenia se apresenta de maneiras muito distintas com as seguintes características: a incoerência do pensamento, da ação e da afetividade, o afastamento da realidade com um dobrar-se sobre si mesmo e predominância de uma vida interior entregue às produções fantasmáticas (autismo), uma atividade delirante mais ou menos acentuada e sempre mal sistematizada. (acesso em junho, 2016 disponível em: <<http://freudexplicablog.blogspot.com.br/2008/10/freud-explica-responde-esquizofrenia-na.html>>).

tentar esmiuçar essa situação, e essa situação fica mais difícil, complexa, são distintas, mas elas estão presentes na situação d[est]a instituição, porque ela não é uma instituição simples, no meu ponto de vista é uma instituição que está doente, ela está esquizofrênica... A própria estrutura dela, não tem uma cabeça, você tem eventualmente uma liderança, geralmente autoritária, que se impõe, mas a forma como ela é estruturada é um democratismo, mas não é, é uma situação estranha, ela não consegue criar um corpo consistente do que que ela quer, são os arranjos, acho que lembra um pouco até a situação do próprio governo... vamos colocar governo, que talvez seja um pouco diferente, por exemplo, de uma instituição privada, onde a possibilidade de definir claramente, definir que as metas, e ir atrás, talvez seja mais fácil ...um dos problemas é que não é uma instituição que aprende fazendo, eu acho até um absurdo teoricamente uma instituição de formação, de conhecimento, mas o conhecimento que é gerado na instituição, não ensina para instituição... então o processo dentro de uma corporação, onde as pessoas estão participando e aprendendo, também estão submetidas a isso e essa mesma instituição, é complexa, é difícil, e está num momento mais difícil ainda, ...então essa instituição é esquizofrênica, sei lá qual é a depreciação que eu devo dar, porque ela não tem uma identidade clara, e não aprende com o que está acontecendo, e aí vai... cabe mais cuidado de dizer o que ela quer ou o que ela não quer, e essas pessoas que aprendem participando estão mais submetidos mais na situação de acatar alguma coisa, do que conseguir deliberar e dar rumos...

Pupunha: Agora, eu não tenho uma visão tão pessimista...

Umbu: Não, mas ela não é pessimista, pelo contrário, ela é otimista, porque o contexto é muito difícil, e nós avançamos muito. E é também ... crise ser uma oportunidade, então esse processo está avançando e ele abre muitas brechas, então ele abre muitas possibilidades, e coloca cunhas, nessa situação, e abrindo portas (Transcrição grupo focal, 08 de abril de 2015, grifos para análise).

A cegueira da racionalidade instrumental, tratada por Adorno (1985), se faz evidente na universidade que não aprende com o que faz. Reprodutora dela, a universidade saboreia seus próprios prejuízos e se fecha na competitividade produtivista de mercado e empobrece experiências.

Mas brotam e resistem muitas experiências alternativas potenciais que podem colaborar na integração das dimensões cindidas do “aprender fazendo”. Colocar seus servidores, de diferentes funções, setores e câmpus, para conversar e trocar experiências sobre a questão ambiental na instituição, representou uma negação do isolamento competitivo.

Taioba: Eu acho que, assim, tem uma coisa também que a instituição permita ... que depois de uma maneira ingênua, como uma simples informação de procedimentos da natureza, porque se de fato ela olhasse esse processo como a gente vê, e como a gente pensa que ele deva ser, de formação, de transformação, de apropriação, e de criticidade, ele fica subversivo em relação à universidade, eu acho que se de fato eles pudessem fundamentar o que está por trás, talvez a universidade...

Quinoa: Eu acho que está começando a incomodar, eu acho, acho que tem pessoas que estão se sentindo incomodadas.

Pana: Vocês acham que incomoda em que aspecto?

Quinoa: Eu acho que não dá para, por exemplo, uma fala lá, “Eu não vou liberar meu funcionário, porque agora ele tem um monte de coisas para fazer, então não dá, tem política disso, tem política daquilo, sabe, e agora meu funcionário tem mais o que fazer”, por exemplo essa foi uma das falas que eu ouço lá, e assim, num dos cursos, por exemplo, lá do câmpus 6, ela tem feito muita coisa, os funcionários, muitas comissões na área ambiental, tem um funcionário que teve que discursar com o chefe, e insistir com o chefe para autorizar a participação dele, dizendo que era... proposta da universidade, então você vê que tem alguns funcionários, assim, participando de uma forma mais, de levar, de contar o que está acontecendo, de divulgar, então, não é só uma dúvida, é uma proposta para a instituição como um todo, eu acho que isso começa a ganhar força, eu penso.

Alguns participantes do grupo focal compreendem que o conceito de “aprender-fazendo” perpassa o “conflito”; a “práxis” e “aprender sobre a área ambiental”:

APRENDER FAZENDO

Ariá: Conflito.

(risos)

Pupunha: Práxis.

Aguapé: Eu penso em todas as dificuldades que foram enfrentadas para que isso acontecesse, né. Servidor para próprio servidor da instituição que nunca foi tão valorizado dessa forma, né, a gente ter um espaço para que os outros, para que os servidores aprendam sobre aquilo que a gente quer ensinar, sobre a área ambiental, que também não é valorizada, eu acho que pelas dificuldades que... eu penso que o processo já ganhou só por começar. Em ter o espaço para começar, entendeu, que é difícil. (Transcrição de grupo focal, 08 de abril de 2015)

Vê-se que o grupo coordenador do projeto PAP estabelece uma relação entre práxis e o aprender fazendo em diversos momentos. Essa transposição conceitual, não refletida pelo grupo no corpus da análise, merece algumas observações.

Duarte (2001) aponta que expressões de métodos ativos - “aprender fazendo”, “learning by doing”, “aprender a aprender” - tem influências e origem no movimento escolanovista, “na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (idem, p.35). E tais lemas aparecem em um importante documento da área educacional: no relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors et al, 1998)⁸⁸. Em tal documento foram destacados quatro pilares da educação para o século XXI: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para Duarte (2001), a partir desses pilares propaga-se quatro posicionamentos valorativos questionáveis, intimamente associados: “1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por

⁸⁸ idealizado na década de 1990 por organismos internacionais, no Movimento de Educação para Todos (MEPT), como um pacto entre governo e empresários, representando os interesses do mercado com diretrizes do banco mundial para a educação em países em desenvolvimento, pautados nas metas do milênio (Freres et al, 2010).

outras pessoas; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (idem, p.37); 3) a atividade do aluno deve ser dirigida pelos seus próprios interesses e, 4) a educação deve preparar os alunos para enfrentarem os processos acelerados de mudança na sociedade, o dinamismo de informações e a provisoriedade dos conhecimentos (DUARTE, 2001). Sob tais parâmetros, esse autor entende que o “aprender a aprender” é apresentado “como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (idem, p.36), esvaziado de crítica e distanciado do conceito de práxis (concebido por Marx), por tratar-se de “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (idem, p.36), num ativismo pragmático que motiva um suspeito fazer autônomo para preservar a ordem social já estabelecida.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p.36)

Por outro lado, o conceito de práxis em Marx, retomado por Konder (2015, p.115), enfatiza sua dimensão revolucionária e subversiva, “como atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva” (idem, p.115), transformando-se a si mesmos para poderem alterá-la. “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (idem, p.115).

A escola de Frankfurt também retoma a discussão sobre a práxis e a rígida separação que a sociedade contemporânea estabelece convenientemente entre teoria e prática, num pensar descolado da vida, da realidade, num agir isento do compromisso de teorizar, como se as coisas não pudessem ser diferentes do que são (HORKHEIMER, 1983).

Adorno (1995) enfatiza que por mais que critiquemos a razão absoluta, não podemos abandonar o rigor do pensamento, fundamental para uma práxis coerente. Esse mesmo autor nos chama a atenção por sua resistência em fornecer respostas práticas, negando o imperativo da ação que sufoca o aprofundamento teórico, aspecto este que reverbera na

dificuldade de leitura dos PAP e da equipe coordenadora em encontrar chances para aprofundamentos teóricos em seu coletivo.

A práxis se mostra, na maioria das vezes, para Adorno, “como um pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora” (ADORNO, 1996, p.11).

Criticando uma perspectiva de “fazismo” e atuando nessa fissura entre o pensar e o agir, “o ponto de vista crítico é aquele que faz com que o mundo como deveria ser, seja parte do mundo como ele é hoje. Por outro lado, é também aquele comportamento que enxerga na realidade elementos que impedem a realização dessas potencialidades” (BRANDÃO, 2015, p. 142). Nesse sentido, ao olharmos para a universidade numa perspectiva de “universidade melhor”, uma universidade educada socioambientalmente, uma universidade sustentável, que pode vir a ser, abre-se a chance de enxergar, neste exercício, os obstáculos existentes que impedem que esse potencial seja alcançado pela prática, pela ação.

Não é possível afirmar que o projeto PAP tenha se efetivado na ausência da criticidade e da consciência de práxis, buscada nos encontros de PAP1 e no processo como um todo, em diversos momentos de formação dos PAP2 e em várias intervenções questionadoras, inovadoras. O aprender fazendo, associado a práxis por esse grupo, também pode estar associado à conceitos da educação ambiental popular na latinoamérica, que pressupõe a participação do sujeito na ação, na transformação da realidade, na reflexão sobre o que se faz e da possibilidade da aprendizagem em uma prática que não deve ser automatizada. Entretanto, a disparidade conceitual na literatura entre “práxis” e “aprender fazendo”, não observada pelos coordenadores do projeto PAP, revela, por um lado, um deslize da intencionalidade crítica anunciada, que pode ter minimizado o potencial transformador das práxis implicadas pelo projeto.

Considerando que toda práxis contempla uma atividade mas nem toda atividade é uma práxis (KONDER, 2015), a práxis do grupo coordenador se fez atividade irrefletida em alguns aspectos.

Da pesquisa-ação-participante, visualiza-se a ação-participante de forma intensiva no desenvolvimento da capilaridade, dos projetos dos PAP2 e 3 na instituição. Entre as ações do projeto, buscou-se problematizar as lacunas existentes; propor/executar algumas possibilidades de soluções no campo da gestão ambiental; desenvolver a reflexão coletiva

sobre a prática, mostrando evidências de trabalho colaborativo entre câmpus universitários e seus atores.

A ação, para não escorregar no “fazismo”, caracterizado por um automatismo imediatista não reflexivo, necessita de um permanente movimento autocrítico individual e coletivo. Na medida em que uma ação-participante fomenta o planejamento, a reflexão sobre as intencionalidades, o aumento do nível de consciência de pessoas e grupos sobre o que se faz, poderá colaborar como antítese de um “fazismo” sempre arriscado a acontecer.

Já o sentido de uma ação emancipatória é entendido por Tassara e Ardans (2006b, p.63) como:

A ação de ser (fazer) parte de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores (convocados de cima e de fora, meros receptores das consequências das políticas públicas), mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos. Sob tal perspectiva, é relevante compreender que, perante problemáticas socioambientais, a educação ambiental deve, para produzir mudanças na consciência ambiental (atos de significação sobre o socioambiente), ultrapassar aspectos meramente reivindicativos dos participantes dos coletivos.

A dimensão da participação na ação, para os autores, se faz presente no ato de “se fazer ou ser parte ou, ainda, de se associar” (TASSARA; ARDANS, 2006b, p.63), exigindo o reconhecimento do outro e de si mesmo, como legítimos na vida social, responsáveis pela construção dos caminhos e rumos da sociedade, “que visa ou não atingir um fim pré-estabelecido ou identificável” (idem, p.62).

No primeiro caso, a participação se conduz estrategicamente como um meio para a consecução de um fim ou de um projeto. No segundo caso, na impossibilidade de que a finalidade da participação possa vir a ser identificada, ela se apresenta como um fim em si. Nesta última configuração, haveria duas possibilidades: uma em que aparentemente não se conseguem apreender os propósitos da participação e outra em que os propósitos da participação são a sua própria constituição como dimensão política democrática. Esta última se denomina participação política direta dos cidadãos (TASSARA; ARDANS, 2006, p.62).

Vislumbra-se que tal projeto universitário propiciou *participação* sob dois sentidos. Um primeiro como um meio para ampliar a noção, a discussão e as práticas educadoras e de socioambientalismo na instituição. E num outro sentido, também motivou a participação como um fim, numa instituição que não a fomenta, de forma geral, em seu modo de funcionar.

Com relação à dimensão da pesquisa, do início ao final do projeto, parece ser “marginal”, pouco abordada. A pesquisa-ação-participante, anunciada como princípio metodológico, parece se desenvolver sem “a pesquisa” no termo. Observa-se uma relação desproporcional entre os três aspectos, ou talvez aconteceram mesmo em momentos diferentes, desenvolvidos pelos mesmos atores. Talvez a pesquisa esteja subentendida para o grupo PAP1 no fato de se fomentar, pelo projeto, reflexão sobre as ações realizadas.

Há que se reconhecer as especificidades do campo da pesquisa diante do empirismo. Os devidos estranhamentos e aprofundamentos teóricos, exigidos numa pesquisa, na maioria das vezes, não se concretizam simultaneamente ao desenrolar de processos educativos, por falta de “fôlego” e tempo dos envolvidos, embora ambas impliquem uma permanente autonomia reflexiva crítica e comprometimento político.

O grupo coordenador do projeto sucumbiu a este risco (GATTI, 2008), pois não fez pesquisa durante o processo, enquanto grupo. O percurso do GT EA parecia seguir mais uma experiência em espiral, em que certas questões do planejamento, tomada de decisão e avaliação dos resultados da ação ou encontros com fatos novos são trabalhadas e retornam ao grupo em momentos, intensidades, profundidade e formatos variados, sem uma devida objetivação dos conhecimentos produzidos. Podemos encontrar instantes reflexivos mais intensos, com estranhamentos mútuos que colaboravam no exercício da autocrítica.

Na conjunção dessas dimensões, da pesquisa, da ação e da participação, Tassara e Ardans (2006, p.63) ainda ressaltam que a “pesquisa-ação-participante” implica, necessariamente

Um trabalho de condução de procedimentos voltados para a produção de uma reflexividade crítica de seus participantes (autoquestionamento dos pressupostos das próprias opiniões e ações), que seria o único recurso permitindo sustentar, na condução e através dela, a participação real na pesquisa-ação, estendendo-a para outros grupos e coletivos (multiplicadores), e tornando-as – participação, pesquisa-ação e reflexividade – irreversíveis.

Por fim, Moringa, Capuchinha e Açucena enfatizam seus processos de formação no projeto, que não estavam restritos aos PAP2, 3 e 4, mas, ao contrário, ocorriam intensamente a todos os seus coordenadores, nas relações e reflexões, como pessoas que também aprendem participando.

Moringa: Eu aprendi que eu tenho muito que aprender, e aprendi também a respeitar as experiências que nós temos porque somos muito diferentes de cabeça mesmo, não só na formação básica, nossa e universitária, mas na nossa formação de vida mesmo, na nossa vivência mesmo... e aprendi que eu tenho que ser mais tolerante e que eu realmente não sei nada e que para isso eu tenho que estudar bastante ... e é uma área que eu gosto mas que infelizmente não é a minha área dentro da universidade (transcrição do grupo focal, 04 de maio de 2015).

Açucena: Eu sinto que temos três níveis de aprendizado, tem o pessoal ... das dificuldades que a gente sente, inerente a nossa própria personalidade, “será que eu consigo?”, “será que eu tenho capacidade?”, “será que eu consigo me comunicar com o outro?”. E tem muito a parte de relacionamentos, porque a gente vê muito a dificuldade do outro, como que a gente pode ajudá-lo, como que a gente pode motivá-lo mais a... essa parte, para mim foi a mais, digamos que foi muito gratificante porque o contato com o outro, a formação de uma comunidade (transcrição do grupo focal, 04 de maio de 2015).

Capuchinha: E aprende mais sobre Educação Ambiental mesmo, porque no fim eu acabo indo em, o pessoal do PAP2 até brincou comigo, aí no fim você vai formar em todos os cursos, não é, porque você vai em todos, e assim, não todos, mas quase todos eu vou, então, assim eu escuto palestra de um monte de gente, eu participo de um monte de atividade, então, assim, é esse aprendizado mais conceitual que eu tenho tido, é, e um aprendizado pessoal, assim, porque aprende a trabalhar em grupo, e porque eu sou muito individualista, eu gosto das coisas meio metódicas, gosto das coisas do meu jeito (transcrição do grupo focal, 04/ de maio de 2015).

4.2.2.2. Capilaridade

O conceito de capilaridade teve grande expressão no Projeto PAP e por isso foi aqui priorizado, no sentido de nos debruçarmos na análise de seu potencial emancipatório.

Destaca-se, em sua definição, uma premissa do fomento à autonomia dos PAP, um engajamento participativo no processo, o entendimento de que se aprende no processo de vivência prática com protagonismo e, por isso, está embutido o compromisso em desenvolver uma prática educadora junto a diferentes pessoas. É um entrelaçamento conceitual com o termo PAP, de “pessoas que aprendem participando”.

O termo capilaridade aparece em 40 momentos do *corpus* de análise. Aparece relacionado a: apresentação das características do projeto em reuniões (cinco ocorrências); como metodologia para se atingir a meta de chegar a todos os servidores da instituição (cinco); demanda de tutoria aos PAP (duas); como metodologia de empoderamento dos PAP (sete); experiência prévia de diversos PAP1 com tal metodologia (duas); avaliação sobre o seu impacto no projeto (três); relacionada ao que é ser PAP1 (uma); como uma forma de apresentar o projeto e todas as suas informações no site (três), no livro (duas) e no logotipo (uma); discussão sobre o seu significado (seis) e associada a pesquisa-ação-participante (duas). Destes, destacaremos aqueles que nos possibilitam importantes reflexões.

Importado do Profea , esse conceito, que encanta a todos logo de início, chama a atenção principalmente por duas forças em seu conceito: a primeira está na sua arquitetura, que implica na democratização da EA dentro da instituição, para a sua totalidade, envolvendo e responsabilizando a todos pela questão socioambiental. A segunda força motriz de sua proposta é a implicação de um empoderamento de cada participante para que ela se efetive.

Dália: Exatamente... agora você materializou essa analogia, a gente trabalha com a arquitetura da capilaridade, o capilar, o que é? O capilar é um fio condutor, mas, o que nutre... que é nossa seiva, então, como é nossa seiva, o que a gente precisa para manter a identidade do grupo, para a construção dos coletivos? Isso é o empoderamento e apropriação dessas questões e para as pessoas se darem conta de questões que são relevantes, e que fazem parte da sua vida, para que elas possam se apropriarem e perceberem isso (Transcrição de reunião, 08 de abril de 2015).

A capilaridade pressupõe uma ação educadora de cada PAP no seu ambiente de trabalho. Sua proposta traz um imperativo de ação, entendendo que esta propicia algo diferente ao servidor durante sua formação socioambiental. Um imperativo que anuncia a importância da autonomia e, em nosso caso, da liberdade de escolha do tema do projeto e da forma de desenvolvê-lo, que os PAP tiveram no processo. Essa ação também envolve, fase a fase, percolar e enraizar o tema socioambiental para outros grupos, para outras pessoas. Envolve também a formação de novos laços, ligações que podem vir a gerar um novo sentimento de pertença de cada PAP na instituição.

CAPILARIDADE

Fisális: Laços... ligações..

Cambuci: Para mim lembra um pouco essa metodologia exponencial, da nossa... 1 treina 10, cada um desses 10 treina 10, na realidade este sentido exponencial..

Pupunha: Raiz, enraizamento né, percolar. (Transcrição do grupo focal, 08 de abril de 2015)

Por vezes, nesse crescimento exponencial que proporcionava, o conceito de capilaridade deslizava, num processo de simplificação, para “multiplicação” de ações e formação de “multiplicadores” na instituição. No entanto, tal desvio não passava isento de críticas pela equipe PAP1, que alertava para a possível perda conceitual e empírica da autonomia e criatividade dos participantes no sentido do termo.

Em poucos casos, também foi manifestada por servidores uma compreensão da capilaridade articulada a uma desconfiança “de estar fazendo aquilo que a equipe técnica da área deveria fazer”, “fazendo o serviço de outros”, não identificando a liberdade de cada participante em aprender, trocar e crescer, de se formar no e pelo trabalho.

Esse papel protagonista de cada um na capilaridade era sempre tensionado no processo de tutoria, pois essa foi planejada para dar suporte aos PAP na missão de tornarem-se autônomos.

Guabiroba : Eu estou sentindo que os meus PAP2 estão precisando de muito apoio, eu percebi que eles estão precisando de uma ação mais próxima e que essa ideia de se começar com as palestras e os cursos, tanto na nossa aula inaugural como nos encontros, está sendo difícil como apoio, porque não teve um momento de apresentação, de fortalecimento e de organização do grupo, isso no caso meu específico, porque pode ser que as pessoas ... não estão com o mesmo problema, e eles também estão perguntando: trabalho com compostagem? Posso continuar? Posso fazer isso lá? No meu setor, a gente trabalha com contas, no administrativo. Então eu não sei se a gente fica na área que a gente está e exige que a intervenção seja específica ou se a gente vai ser flexível até esse ponto e deixar eles fazerem coisas. (Transcrição de reunião do GT EA, 08 de abril de 2015).

E a tutoria provocava os tutores naquilo que não entendiam de gestão ambiental e de outras áreas, numa dúvida sobre conduzir a prática ou não dos PAP tutorados, numa relação dialética entre autonomia/tutoria, liberdade/indução das práticas, mas que também propiciava trocas, aprendizagens, novos vínculos, contato com servidores que não se conheciam na instituição.

Moringa: Então eu senti essa dificuldade toda, à medida que vocês passavam livros, passavam coisas para ler que não dava tempo, então eu sinto que eu precisava ter aprendido mais e que eu preciso ainda aprender bastante (Transcrição de grupo focal, 04 de maio de 2015).

Quinoa: A gente percebe que tem alguns grupos que são mais independentes mesmo, e você até fica nesse limiar ... até inibir um pouco, então você percebe que eles querem caminhar sozinhos e que já está tudo organizado, então até que ponto você sente que interfere ou não no processo deles... então acho que é assim, muito prazeroso, e eu tenho falado muito que a troca tem sido maravilhosa, faz toda diferença (Transcrição de grupo focal, 04 de maio de 2015).

Fisális: Um processo desse tem que ser continuado para dar oportunidade dos PAP fluírem entre os papéis de cada um, e acho que isso é um aprendizado. Muito bonito. (Transcrição de grupo focal, 04 de maio de 2015).

Foi um projeto de grandes proporções e expectativas numéricas. Essa amplitude trazia contornos perturbadores na equipe coordenadora, com silenciamentos e manifestações delicadas, indiretas ou algumas diretas sobre a ambição almejada dos resultados e sua impossibilidade de execução diante dos prazos acelerados, das limitações na equipe e de estrutura material.

No tensionamento entre o sonho de atingir a totalidade, na capilaridade, e a realidade institucional, as condições materiais e de estrutura se revelam a todo momento no projeto.

Taioba: Isso tem nos custado muito da nossa sobrecarga, tem muita gente que está sumindo, e é preciso fazer um processo que une... eu não sei se eu poderia falar pela Pana, mas eu posso

falar por mim, porque o que eu vejo, acho que isso tem sido bastante oneroso em termos de doação.

Pupunha: Dez anos assim não dá né...

(risos)

Taioba: Pesa.

Açafrão: Mas é por isso que pesa, ... [o grupo] é muito pequeno. (Transcrição de grupo focal, 08 de abril de 2015).

O excesso de tarefas e demandas operacionais e administrativas intrínsecas à capilaridade, com uma estrutura material limitada, insuficiente para dar conta de reunir os diferentes câmpus, se comunicar, administrar a burocracia do projeto, tomou o espírito e o tempo do empenhado grupo envolvido. Muitos aprofundamentos teóricos e reflexivos foram prorrogados na emergência de organizar as práticas que se aproximavam. Essa “roda gigante” obstaculizou certo avanço reflexivo no GT EA.

A proposta de emancipação também pode escorregar à perspectiva instrumental da conquista numérica do grande público, na ânsia por promover um projeto de grande alcance.

Na fase de inscrição dos PAP3, Aguapé rompe este silenciamento no grupo, provocando importantes reflexões sobre essa questão.

Aguapé: Gente, uma pergunta: a gente vai continuar com essa meta de 16 mil? Porque a gente sente uma sensação de fracasso... porque foi muito legal, foram 600 pessoas, 700 fazer a inscrição, é bastante, só que ao mesmo tempo a gente ficou meio frustrado porque não atingiu os três mil que é o esperado, assim, não sei, a gente deveria diminuir a nossa meta, para que a gente consiga alcançar.

Quinoa: Quando o projeto foi concebido, eu achei que foi colocado a meta num formato, porque para você atingir todo mundo, você não pode colocar uma meta dessa, porque nunca vai ser atingido.

Pana: Eu acho, assim, resgatando o histórico da concepção... tem a ver com a proposta da capilaridade, e da totalidade e de não excluir ninguém do processo, pensar em todo mundo no processo...

Pupunha: Ela é pertinente, mas eu acho que a gente deve colocar a luz nisso... nós queremos trabalhar para 200 milhões de brasileiros e brasileiras e queremos fazer um trabalho com sete bilhões, mas a gente sabe que não chega, agora, isso não significa que a gente não possa estabelecer metas intermediárias, talvez a gente não tenha, mas são metas intermediárias, estamos falando de dois mil, três mil PAP4, PAP3, é uma meta, essa meta não foi atingida, mas não significa que 600 pessoas – e outra, não é nem 600, porque a hora que a gente chegar no final dos PAP3 tem cem...

Pana: Pelo comprometimento, você está falando?

Pupunha: Isso, pelo comprometimento, pela continuidade dos processos... mas não é melhor ter cem pessoas junto com esse processo do que ter três instituições, três educadoras, ativistas?

Pana: Ou só a Açafirão lá no câmpus 1, ou só a Quinoa lá no câmpus 6... Sim.

Quinoa: Eu vejo assim, primeiro que quando a gente fala de capilaridade, eu jamais teria imaginado que a gente conseguiria, em um ano, vai, em dois anos, chegar nisso. Impossível, porque não é todo mundo que pode participar, não é o momento de todo mundo (Transcrição de grupo focal, 04 de maio de 2015).

A equipe profissional restrita, com participação “voluntária” de docentes e técnicos convidados, também revelava as contradições estruturais.

Moringa: Eu mudaria, talvez não seria uma mudança, mas talvez, uma situação mais financeira da coisa, porque tudo está se fazendo com uma restrição muito grande de orçamento...

Quinoa: ... às vezes você até tem o recurso, mas você não consegue contratar, então isso é um problema das normas, das regras da burocracia.

Moringa: Talvez num processo como esse, já deveria existir, tinha né, uma verba específica para isso, mas tudo foi cortado.

Pana: Para contratar educador, vocês falam...

Moringa: Para contratar educador, para ter essa possibilidade de estar trazendo mais especialistas para algumas atuações que os grupos dos PAP3, dos PAP2 ...estavam prevendo.

Quinoa: É contratar o educador três meses e depois ter que trocar, não faz sentido dentro do processo, não faz sentido.

Moringa: Não faz, e quem não tem também, é aquilo que eu falei no começo, os campi que não têm [profissional da área] é muito difícil, porque você não tem uma pessoa para encabeçar (Transcrição do grupo focal, 05 de maio de 2015).

A capilaridade carrega em sua proposta brechas emancipatórias, porque pressupõe um grau de liberdade dos PAP em criar seus projetos locais a partir de demandas ou desejos e executá-los por si mesmos em seus ambientes de trabalho. Essa abertura conserva algo incontrolável dentro de uma instituição⁸⁹ muito hierarquizada.

Fisális: O empoderamento das pessoas que trabalham há anos, uma pessoa falou assim, “Desde que eu estou aqui, há 30 anos, eu nunca vi um encontro de pessoas no laboratório”, então, só o fato de cada área nos campus [sic] fazer uma roda de conversa, não tem nada mais integrador, e que inclusive é um dos pilares da Educação Ambiental, é de que os bons encontros, potencializando o empoderamento dos sujeitos... colocar as pessoas para conversarem, para se integrarem e essas trocas são riquíssimas e são únicas, isso é inovação na universidade, você chega lá no seu cotidiano e se isola, você não tem e não conversa com todo mundo (Transcrição de grupo focal, 04 de maio de 2015).

⁸⁹ Tanto que houve receios manifestos de dirigentes junto aos coordenadores do projeto, com ressalvas sobre os resultados de tanta movimentação na universidade.

Esse parece ser um ponto nodal dialético da reprodução da universidade na metodologia da capilaridade. O que, por um lado, pode a todo instante escorregar na multiplicação/repetição da mesma coisa, ainda com perdas qualitativas sobre a proposta inicial de formação socioambiental, também permite uma abertura à crítica e ao novo dentro da universidade. O fomento ao encontro e ao diálogo vem arriscar a reflexão e a ação crítica na universidade instrumentalizada. O servidor técnico e/ou administrativo estava, oficialmente, com chances de criar, de pensar, de refletir sobre seu trabalho e seus modos de funcionar e desenvolver argumentos, intervenções na realidade.

O potencial emancipatório da arquitetura da capilaridade está, para Tassara e Ardans (2006, p.65), quando se articulam planejadores e sujeitos (não objetos) das planificações, num processo ético-democrático que transforma “qualquer membro do coletivo em um planejador e, portanto, em um co-governante que se auto-representa nos coletivos e que, no limite utópico, exauriria a distinção entre democracia representativa e democracia popular”.

4.2.3 *Os não docentes*

A partir das múltiplas leituras do *corpus*, um aspecto irritante despontava, relacionado ao público priorizado do projeto - os servidores técnicos e administrativos. Esse público é comumente tratado na instituição como os “não docentes”. São funcionários públicos do setor administrativo, técnicos de laboratórios e educadores, atuantes na gestão e no apoio ao ensino, pesquisa e projetos de extensão da universidade. São servidores com diferentes formações profissionais, desde o nível Básico de Educação até o Superior. Em geral, aqueles que possuem nível superior, possuem especializações, mestrado e, parte deles, doutorado.

Em muitos momentos do projeto, estavam em divergência e foram debatidos três formatos de referências a esses funcionários e funcionárias, tais como: “não docentes”, “servidores técnico-administrativos” e “servidores técnicos e administrativos”.

Na pesquisa sobre o termo “não docentes” no *corpus*, obtemos 12 citações. E o termo técnico-administrativos teve 11 menções.

A primeira ocorrência do termo “não docentes” no *corpus* se refere à apresentação da proposta de formação na primeira reunião do projeto.

Metas

1. Promover formação socioambiental de 16.000 servidores não docentes nos 7 campi da Instituição numa arquitetura de capilaridade, num processo participativo que se baseia teórico-metodologicamente na pesquisa-ação-participante ou “pessoas-que-aprendem-participando” (PAPs); Educação ambiental crítica e emancipatória; Na práxis transformadora. (1ª aparição, memória, reunião 13 de maio de 2013).

O grupo coordenador não atentou para a inadequação do termo, usado ora por um membro ora por outro nos encontros continuados de planejamento e avaliação.

Câmpus 3 = 965 (total de servidores não docentes) - 450 (PAPs3) - 15 (PAPs2) = 500 PAPs4

Câmpus 4 = 333 (total de servidores não docentes) - 75 (PAPs3) - 5 (PAPs2) = 253 PAPs4

Câmpus 5 = 1969 (total de servidores não docentes) - 750 (PAPs3) - 25 (PAPs2) = 1194 PAPs4...

(Reunião do GT EA, 13 de maio de 2013).

O termo não docentes foi problematizado algumas vezes pela facilitadora do projeto em reuniões do grupo. No entanto, não foi encontrada no *corpus* atual de análise nenhum registro desses momentos reflexivos. Talvez por sua aparente “irrelevância” naquele contexto, a equipe de apoio não tenha registrado as ponderações como pontos de memória. Até então, ninguém manifestava incômodo com tal referência ou apontava a incongruência do termo que parecia negar a função de servidores.

Como observação participante, destacamos que, quando a facilitadora indagava o grupo sobre isso, em resposta, alguns participantes justificavam – “tanto faz”, “falamos assim por costume”, “é mais fácil usar um termo curto do que servidores técnicos e administrativos”.

Umbu, em uma das reuniões, destacou que o termo “técnico-administrativo” também não explicitava a presença de todos os perfis dos técnicos, como os educadores, analistas e especialistas de laboratório. A partir dessa colocação, o grupo passou a usar com maior frequência o termo “técnicos e administrativos”, sem hífen.

Em uma das reuniões do GT EA, em maio de 2015, a facilitadora novamente questionou o grupo sobre ainda usar o termo não docentes, indagando: “As mulheres podem então ser chamadas de ‘não-homens’? O que são os não docentes? Só a negação do docente?”. Em resposta, uma PAP1 pontuou que não via problema, que era um incômodo pessoal da facilitadora, que não havia intenção de desvalorizar os funcionários ao usar esse termo. E que, diante do incômodo, poderiam mudar o termo, “mas não se tratava de ponto importante a perder tempo”. Os demais do grupo, com exceção de Umbu, também não entraram na discussão. O termo continuou a ser usado até o final do projeto nos discursos do grupo.

Parece-nos uma contradição explícita à própria perspectiva teórico-metodológica apresentada como crítica e emancipatória. Podemos supor que, numa perspectiva crítica, o grupo tenderia a rejeitar ou refletir criticamente sobre um termo que aniquila ou nega a identidade justamente daquele servidor priorizado na formação.

Associado a isso, na cultura organizacional, há um entendimento de que a esses servidores não cabe pensar, mas executar o que outras instâncias (que pensam) deliberam e planejam. Daí a formação desse grupo ser praticamente desenvolvida como treinamentos procedimentais para execução de tarefas preestabelecidas em outras instâncias decisórias, com o suporte de manuais etc.

Relacionado a isso, por diversas vezes os PAP1 insistiam no cuidado que se deveria ter com os textos difíceis para os servidores técnicos, buscando traduzir e deixar palatável o conhecimento na forma de um saber didático.

A “Cartilha” poderia ser organizada como um relato de experiências das práticas sustentáveis, tendo em vista as ações no ambiente de trabalho, sendo este material mais direcionado para o público em geral. Cogitamos também a pertinência desse material ser apresentado no formato virtual, compondo um CD que acompanhe a publicação impressa. Assim, uma possibilidade seria estruturar o processo de formação dos PAPs no *moodle*, conforme discutido em outras reuniões, visando a triagem de assuntos para futura montagem da cartilha pretendida. Já o livro, seria organizado com uma fundamentação teórica, resultados e análise, sendo necessária a composição de uma equipe editorial habilitada a avaliar a transposição didática dos conteúdos tratados (processo de “transformação” do saber sábio em saber a ser ensinado). Além disso, pensamos que o livro pudesse conter espaços para explicações que julgáramos necessárias, organizadas em *boxes* – saiba mais, como se aprofundar. (Memória de reunião do subgrupo de comunicação: 22, 12 de junho de 2013).

No entanto, é frequente a identificação de técnicos atuando em ações reflexivas, “pensantes”, de planejamento, de elaboração de projetos, no apoio à concepção e correção de avaliações, na condução de aulas experimentais em laboratórios, na coordenação de projetos de extensão, gestão e pesquisa, contradizendo a divisão entre quem pensa e quem executa.

Ao mesmo tempo, observa-se uma servidão voluntária a esse sistema, na medida em que diversos participantes pedem manuais, cartilhas resumidas, didatismo das aulas e “textos fáceis” para que seja facilitada a eles a compreensão de novas informações. “Vocês poderiam nos repassar algo mais mastigadinho”, sugeriu um PAP2 do câmpus 7, por exemplo. Isso ilustra o conformismo geral dos próprios servidores técnicos e administrativos na transformação da realidade, que, sem uma consciência crítica, reforçam a instrumentalização no trabalho.

Adorno representa uma antítese aos textos fáceis em sua forma enigmática de escrita, criticando o didatismo das cartilhas (PUCCI, 1994). Ao contrário, “ele lograva impedir tudo aquilo que simplificaria a leitura do texto” (GRUSCHKA, 2009, p.142).

Assim como Gramsci (2011), que, em seus escritos sobre os “textos difíceis”, desafia os trabalhadores a não se conformarem com a formação menor, que estava reservada no didatismo e nas cartilhas aos excluídos da “boa educação”, ao mesmo tempo em que desafia os intelectuais a deflagrarem tais viradas nessas relações de subjugação:

Sim, é verdade, publicamos artigos "longos" e estudos "difíceis" e continuaremos a fazê-lo sempre que necessário, dada a importância e a gravidade [seriedade] dos temas; esta é a linha do nosso programa: não queremos esconder nenhuma dificuldade, acreditamos ser positivo que a classe trabalhadora adquira a partir de agora a consciência da extensão e da seriedade das tarefas que amanhã lhe serão confiadas, acreditamos que é honesto tratar os trabalhadores como homens aos quais se fala abertamente, cruamente, das coisas que lhe dizem respeito. Infelizmente, os operários e os camponeses foram longamente considerados como as crianças que precisam ser conduzidas em toda parte, na fábrica e no campo... Se há algo no mundo que tem um valor em si mesmo, todos são dignos e capazes de apreciá-lo. [...] não há nenhum motivo para que, dirigindo-se aos operários e camponeses, tratando problemas que lhes dizem respeito tão fortemente como aqueles da organização de sua comunidade, se deva usar um tom inferior, diferente daquele que é próprio de tais problemas. Querem que quem foi até ontem escravo torne-se homem? Comecem a tratá-lo, sempre, como homem e o mais importante passo à frente já estará feito. (GRAMSCI, 2011)⁹⁰.

Baru apresenta preocupações sobre relações de poder e subjugação na instituição e uma necessária mudança estrutural e cultural na sociedade.

Baru: ...então a gente tá numa cultura – e eu falo isso como funcionário não docente, como técnico, como chão de fábrica, como se fala aí – que tendo uma cultura multi hierárquica e jogos de poder muito forte, numa universidade ...é um pouco essa cultura que existe de competição, individualismo, que acaba sendo um não cuidar, com as coisas né. Então é uma questão bastante complicada né. Você ter uma... desvalorização do funcionário em relação à supervalorização do professor e da estrutura de poder dos administradores em geral, então acho que isso aí está na cultura do mundo, não só da instituição né. ... Esse é uma gargalo, assim, forte. Então, como a gente empoderar, dar autonomia, né? A esse servidor que está submisso, tá né... a ... toda essa questão ...de como superar esse contexto social) histórico, cultural... Mas como superar isso? Claro, talvez esse projeto não seja tão utópico assim, tão grandioso, mas... Eu acho que é...

⁹⁰ O texto de autoria de Antonio Gramsci foi publicado sem sua assinatura na coluna Crônicas do *L'Ordine Nuovo* do jornal *L'Ordine Nuovo* em 27/12/1919. Tradução de Jarbas Mauricio Gomes em agosto de 2011 (UEM, Maringá-PR). Fonte: GRAMSCI, Antonio. *Scritti politici*. Volume II; a cura di Paolo Spriano. Roma: Editori Riuniti, 1973.

(Transcrição de reunião, 22 de agosto de 2013).

Ao mesmo tempo que tal projeto prioriza um público que em geral não é considerado como prioridade de formação na instituição, desafiando sua tradição (de que os não docentes não pensam, só executam), não nega essa contradição sobre sua desvalorização, de fundamental importância reflexiva junto aos PAP num processo de formação que se pretende emancipatório.

Horkheimer (1983) ajuda a compreender que essas relações estão imbricadas no modo de produção da sociedade, numa construção histórica que interfere nas relações sociais e que

Nem a estrutura da produção industrial e agrária nem a separação entre funções diretoras e funções executivas, entre serviços e trabalhos, entre atividade intelectual e atividade manual, constituem relações eternas ou naturais, pelo contrário, estas relações emergem do modo de produção em formas determinadas da sociedade. À aparente autonomia nos processos de trabalho, cujo decorrer se pensa provir de uma essência interior ao seu objeto, corresponde a ilusão de liberdade dos sujeitos econômicos na sociedade burguesa. Mesmo nos cálculos mais complicados, eles são expoentes do mecanismo social invisível, embora creiam agir segundo suas decisões individuais. (HORKHEIMER, 1983, p. 37).

Mas mesmo diante dos obstáculos sociais que afastam essa emancipação, para os “não docentes” fica o desafio de “ousar saber”, no sentido kantiano do esclarecimento, buscando resistir e fortalecer o “eu quero saber”, eu quero libertar-me de qualquer tutela, dos meus tutores, desenvolver meu saber, mote esse “entendido sempre na perspectiva integral do ser humano que tem na liberdade seu princípio e pressuposto” (GOERGEN, 2010a, p.227).

4.2.4 Alguns apontamentos sobre a dialética da emancipação e da formação no Projeto PAP

Após dirigir o foco a algumas unidades de análise do *corpus* e estabelecer relações entre as subcategorias nas categorias gerais, do *corpus*, pontuamos alguns outros aspectos – sejam irritantes ou evidentes, como diz Pucci (2000), subentendidos ou silenciados, como alertam Tassara, Tassara e Ardans (2006).

A dinâmica empírica interdisciplinar imprimiu diferentes e ricos contornos no fazer educativo e nas reflexões tecidas nos e entre os coletivos PAP1, 2, 3 e 4. As diferentes gerações, especialidades, funções, câmpus, níveis de formação, perspectivas teóricas, experiências de vida, experiências em EA, potencializaram aprendizagens e interações, teceram belezas e muitos risos em meio aos desafios. Houve muitas ressignificações de conteúdos e utopias, que, para alguns, eram ainda desconhecidas ou estavam no âmbito de

“jargões”. Contra a interdisciplinaridade, a estrutura departamentalizada e o funcionamento fragmentado da universidade impuseram obstáculos repetidos a cada passo do projeto, mas o potencial gestado nesse grupo nos dá indicativos de que exercícios colaborativos são fundamentais na ambientalização universitária.

A perspectiva de ação e reflexão permeia todo o percurso do grupo coordenador – GT EA - , de forma dinâmica e descontraída, na heterogeneidade e interatividade de seus membros. Laços e vínculos antigos e novos se fortalecem no processo, nos bons encontros presenciais e dialógicos do grupo. Mas o GT EA seguiu uma proposta inicial colocada pelos proponentes institucionais e avançou pouco no necessário aprofundamento e debate teórico metodológico sobre os fundamentos da EA Crítica e Emancipatória. Ainda se observa um grau de dependência epistemológica e metodológica de parte de seus participantes aos proponentes e a alguns docentes e técnicos mais experientes do grupo. E, numa possível continuidade, seria importante fomentar a evolução do grupo para uma postura reflexiva autocrítica, para que “o interesse emancipatório possa ser reapropriado” internamente e tensionado com as premissas teóricas do projeto. (FRANCO, 2005; TASSARA; TASSARA; ARDANS, 2013).

Concordando com Goergen (2010b, p.18), sem “aprofundamento conceitual, o sentido da educação permanece ambivalente, uma vez que não se sabe a serviço de quem ela se encontra” e “a criação da autoconsciência ambiental e a mudança do comportamento dos sujeitos estão diretamente atreladas ao processo de produção de um novo conceito de educação, que não seja conivente com o modelo logocêntrico da racionalidade”.

O grau de autonomia e de liberdade também são minimizados no GT EA e em todo o projeto, devido a fatores limitantes diversos (de cunho objetivo e subjetivo) como burocracia, hierarquia, sobrecarga de atividades, falta de alguns recursos, prazos apertados, questões relacionadas ao trabalho etc. Apesar do grande esforço pessoal da coordenação e de muitos participantes e do investimento institucional, pode ter tido, em função disso, alguns de seus resultados educacionais/formativos minimizados.

Por isso, a emancipação do grupo PAP1 no processo pede outros saltos qualitativos de reapropriação interna da condição de emancipação - a partir da intensificação de uma postura reflexiva autocrítica sobre o papel de cada um no processo, sobre as condições materiais envolvidas, o funcionamento da instituição, o papel da universidade na sociedade e vice-versa.

“As pessoas que aprendem participando”, indicaram muitas aprendizagens sobre o funcionamento da instituição e sua cisão de não aprender tanto consigo mesma, o trabalho em equipe, a comunicação em público, conteúdos e técnicas de outras áreas, para além de sua especialização no trabalho. A participação engajada dos PAP, na coordenação das intervenções junto a outros servidores, os coloca como sujeitos que ampliam suas capacidades de agir e pensar por si mesmos e como transformadores das condições de seus espaços de trabalho e formação. As ações educadoras desenvolvidas em tantos espaços universitários conservam uma força interior de potencialização da autonomia e ampliação da liberdade na instituição, contribuindo na construção de uma nova realidade. Conservam instantes de emancipação.

Fica o desafio de manter e aprofundar a reflexão e ação críticas, como inconformismo à semiformação nos processos de formação socioambiental.

Ainda podemos indagar se os termos “crítica” e “transformadora” agregados à EA seriam a demonstração de que a emancipação não está devidamente compreendida/fundamentada no campo da EA e por isso é preciso um reforço de outros itens na linguagem. Considerando que a reflexão crítica é condição para a emancipação (ADORNO, 2010), que o sujeito, grupo ou sociedade emancipados já se encontram em transformação, concordamos com Zerbini (2008), que podemos enunciar uma EA emancipatória, sem o adjetivo crítica, sendo a emancipação mais ampla que aqueles.

Na universidade, como o lugar da reflexão e do pensamento, da formação da capacidade de aprender, “deve predominar o princípio da eterna busca, o combate à burocracia; e o estímulo ao desenvolvimento de cada um, na autonomia” (GOERGEN, 2010a, p.227).

5 CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, fizemos um resgate das bases teóricas da Teoria Crítica e da Educação Ambiental Crítica e Emancipatória, incluindo os principais conceitos, história e fundamentos. Como método, foi estruturada uma abordagem qualitativa, de pesquisa-participante, que inclui técnicas de grupo focal, observação participante e análise de documentos do processo. O tratamento dos dados foi feito com análise textual resultando em duas seções de análise do corpus. A primeira seção dos resultados apresentou uma descrição reflexiva autocrítica do projeto, (re)construída a partir de documentos do grupo coordenador (PAP1). Na segunda seção, foram buscados elementos dialéticos emergentes do projeto como indicativos de potencial emancipatório na formação socioambiental de servidores da instituição de Ensino Superior onde se realizou o projeto.

Resgatando as duas questões de pesquisa do presente trabalho: “Quais são os elementos potencialmente emancipatórios emergentes da tensão entre o vivido e o proposto no projeto PAP?” e “Em que tais elementos contribuem para a revisitação da emancipação na EA?”, apontamos elementos potenciais emancipatórios do projeto PAP, que, mesmo na contradição, ocorreram como lampejos:

A resistência em ser coletivo e democrático numa organização hierárquica. Começar e terminar esse ciclo do projeto mostram importante passo na instituição, “sacudindo” muitos servidores públicos de suas funções individualizadas e locais de trabalho para se pensar nas problemáticas socioambientais, em coletivos, o que também obrigou cada membro a lidar com os desafios e características de cada câmpus. Pudemos ver um grupo engajado, dedicado a um projeto sem ‘status no currículo lattes’, com importantes indagações sobre o produtivista universo acadêmico. A dedicação destes servidores na incerteza de uma valorização no lattes e na carreira está na contramão da ideologia do mercado, de que está errado quem dá mais do que se pode obter em troca.

A arquitetura da capilaridade. A capilaridade movimentou a sequência de todas as ações planejadas e executadas, por sua força metodológica e simbólica, expressa nas representações do grupo e no próprio logotipo composto para o projeto. A mensagem de democratização da EA intrínseca a ela, ilustrando que a EA pode chegar a cada pessoa da instituição, de forma percolada, tem seu peso. Sua imagem ilustra a proposta de muitos coletivos envolvidos no processo e a possibilidade de que se entre na rede a qualquer

momento. Ela é um potencial libertador da EA no projeto, pela demonstração do tamanho do público que pode ser engajado na instituição, de forma democrática, embora a carga horária de formação seja bastante desigual. O significado da capilaridade também escorrega, por vezes, para uma razão instrumental quando o grupo (ou parte dele) se coloca na obrigação de atingir a meta inicial da totalidade de servidores. Essa fixação pode ser visualizada nas avaliações e, por fim, ofusca um dimensionamento humanizado dos múltiplos e relevantes resultados atingidos por um grupo pequeno, com condições materiais limitadas. O desejo da democratização da EA pelas “setas” da proposta se deparava também com a hierarquia e burocracia da universidade, que dificultavam a execução de ações de forma fluida e equilibrada. E a hierarquia não estava representada no seu esquema ilustrativo. Cada servidor vivenciou tal contradição diretamente com seu chefe direto. As observações sobre a hierarquia e poder na instituição emergem, na maioria das vezes, num sentido de adaptação e autoconservação do grupo e do projeto na instituição. Os *modi operandi e vivendi* dessa IES, em seus meandros, exigiram que os coordenadores do Projeto PAP buscassem caminhos alternativos, com ações desbloqueadoras de cada passo do projeto. Mas nem tudo estava sob controle nas setas da capilaridade, nas interações entre os PAP. A criatividade e o espaço de indagações existiam como possibilidade. Muitos círculos dialógicos revisaram o formato tradicional de treinamentos organizacionais e proporcionaram trocas de experiências entre seus participantes e a mobilização de inúmeros coletivos em sete câmpus universitários.

Aprender fazendo. Quando se compreende o que se “aprende fazendo” e os impactos na instituição do que se “faz aprendendo”, a autonomia se encontra com a reflexão crítica e possibilita, para além da superação do automatismo da ação, práxis emancipatórias. Nesse bojo está o aprender a participar – como meio e fim - numa sociedade e instituição que, em geral, anestesia tais motivações. Aprender a colocar a voz, a escutar os outros, a lidar com as diferenças, a organizar encontros, a manifestar posições em público, a mediar conflitos, a valorizar as iniciativas existentes, foram exercícios demandados aos PAP no processo. Fica a contradição, no entanto, que o termo “aprender fazendo” (tão utilizado no projeto) desdenha ao conceito de práxis, em seu sentido crítico.

A dialética negativa dos “não docentes”: mesmo diante de um afastamento da emancipação nesse tratamento, está a brecha de um salto reflexivo aos servidores técnicos e administrativos da instituição, gerando a possibilidade de um esclarecimento e de resistência

à manutenção de sua negação e de sua semiformação. A universidade, que se ocupa da produção de conhecimentos, pode dar o exemplo da superação dessa visão, no exercício da reflexão crítica sobre falsas cisões entre teoria e prática, ciência e técnica, trabalho intelectual e braçal etc. O servidor público participante teve, por alguns instantes, oportunidade de expressar suas queixas, suas indagações, trocar experiências e propostas para (re)pensar o socioambiente universitário, exercitando a participação como ator histórico social.

Esses aspectos levaram a uma revisitação da emancipação na EA, que vem nos alertar para:

Condições materiais e de infraestrutura. O projeto PAP teve o apoio institucional em diversos aspectos: no investimento do órgão proponente, na articulação de parceiros e dirigentes, na certificação institucional, que valorizou inclusive as práticas monitoradas, na promoção da formação e dos projetos de intervenção em horário de trabalho, no custeio dos encontros intercâmpus, com a presença de diversos palestrantes externos renomados na área, na aquisição de equipamentos básicos em alguns câmpus, na contratação de profissionais, cessão de bolsas e abertura de vagas de estágios da equipe de apoio. Por outro lado, no desenvolvimento cotidiano do projeto, as contradições aparecem, sendo possível identificar diversas condições materiais limitantes, tais como: a reduzida quantidade de membros da equipe em relação à dimensão da proposta; a precarização das contratações temporárias; a greve dos servidores e o plano de demissão voluntária ocorridos no período do projeto. A crise orçamentária da instituição vincula-se a questões políticas estaduais, nacionais e mundiais, de forma que as sequelas do sistema capitalista se revelam no cotidiano institucional. Daí o desafio colocado pela Teoria Crítica de desvendar as aparências da realidade, não avaliando os “sucessos e fracassos” apenas como responsabilidade e (in)competência dos envolvidos. Será preciso ampliar ainda as interpretações do fenômeno para além da consciência do indivíduo autônomo, que, embora seja central na construção de sua própria história, pertence ao movimento maior da história da humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

As relações de trabalho na educação ambiental. Mesmo diante de todo reconhecimento da importância do desenvolvimento da Educação Ambiental na instituição, a intensidade e a quantidade de ações realizadas nesse projeto, numericamente e estrategicamente ambicioso, promovido por um grupo reduzido de pessoas, representa uma

contradição ao que se buscava. Daí se visualizarem certa naturalização e adaptação da equipe em relação à precarização do trabalho, na medida em que queixas são esboçadas, mas nunca devidamente aprofundadas por seus executores. Esse aspecto pode estar relacionado à recorrente ausência da problematização do tema trabalho na Educação Ambiental, concordando com Layrargues (2002).

A resistência da EA à marginalidade não se dava somente fora dela, tendo que dar conta de executar um grande projeto educativo em condições limitantes. Sem uma devida autocrítica, o ritmo acelerado e a dedicação de alguns servidores (que não têm do que se vangloriar, parafraseando Adorno), ainda podem ser mal avaliados pelas cobranças do que não se cumpriu a contento. Há que evitar cair na armadilha das ideologias presentes na racionalidade instrumental, que afastam a emancipação do indivíduo e também do coletivo, que, aprisionados na “gaiola psíquica” (VIZEU; MENEGHETTI; SEIFERT, 2012), podem acertar o próprio pé. Isso não exige a coordenação do projeto de uma autocrítica visando aprimorar sua atuação. O desejo e compromisso de vários PAP1, PAP2 e PAP3 no sentido de dar continuidade ao projeto fica em suspenso diante de dificuldades associadas à grande quantidade de pessoas a serem envolvidas, à cultura e à estrutura institucional refratárias a diversos princípios e objetivos da proposta e aos problemas conjunturais da instituição.

Diagnóstico rigoroso da realidade. Empreender um diagnóstico crítico da realidade, seja sobre o funcionamento da instituição, suas limitações e potencialidades, seja sobre as problemáticas socioambientais internas e externas à universidade, seja sobre o funcionamento do grupo coordenador do projeto, não é tarefa fácil e não se realizou no projeto PAP de forma robusta. Em geral, as experiências em EA, como esta, não dedicam muito tempo a um rigoroso dissecamento da realidade e da compreensão das contradições do funcionamento e reprodução do capitalismo, da economia, das relações entre tecnologia e ciência, da razão instrumental, burocracia e hierarquia capilarizadas na universidade, da distribuição dos riscos ambientais, da correlação da exploração da humanidade e da natureza, da história das relações sociais de dominação e de poder imbricadas na depredação socioambiental etc. Isso muitas vezes impede a identificação dos obstáculos colocados à emancipação social, compondo uma crítica imanente aprofundada. A Teoria Crítica e seus conceitos-chave podem colaborar no enfrentamento desse desafio na EA, auxiliando na construção de uma imagem de futuro, quem sabe da sociedade sustentável, que deverá surgir

com mais clareza a partir da “compreensão profunda do presente” e do passado (HORKHEIMER, 1983, p. 53), negando o esquecimento e a desvalorização da história do meio ambiente, da Educação Ambiental e do ambientalismo na América Latina, que tem contornos específicos que vêm colaborar para revelar o que ainda não se concretizou.

O coletivo na EA. Como princípio fundamental da EA Crítica e emancipatória, a ação em coletivo é problematizada, questionando-se sua idealização e alertando-se para os desvios de sua finalidade no sentido da manipulação, do autoritarismo, da competitividade e do individualismo.

A reflexão crítica e autocrítica. Uma EA que tem em pauta a emancipação, não pode prescindir da reflexão crítica e autocrítica, da busca pela superação de realidades degradantes, em prol do bem comum. Por isso, abarca a questão da criticidade, da autonomia, da liberdade, da transformação, abrindo um debate que necessita ser validado coletivamente, sobre os termos “crítica” e “transformadora”.

A emancipação, ao contrário de sonho idealizado, é um processo dialético em movimento com possibilidades concretas de realização. É utopia realizável, no exercício da autonomia, da reflexão crítica, na busca da liberdade, no encontro da resistência individual e coletiva, na busca pela superação das contradições de uma dada realidade. É uma categoria que pode vir a acontecer concretamente, assim como se perder, dentro de dadas condições sociopolíticas e econômicas. Isso nos reanima na caminhada da Educação Ambiental e do ambientalismo ao mesmo tempo que esclarece o tamanho da resistência a enfrentar.

Com base nos resultados e relatos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, é possível afirmar que o Projeto PAP colaborou com a instituição promotora, potencializando reflexões, indagações e um fazer diferenciado da tradição. Compreendendo a Educação Ambiental Emancipatória como aquela que potencializa uma resistência à racionalidade instrumental e ao sistema hegemônico capitalista, ela vem politizar a EA e dar um salto na superação do senso comum sobre as questões socioambientais na instituição.

Adorno (2010, p.185) nos leva a ponderar que a impotência que sentimos, muitas vezes, em mudar a universidade, “pode ser transformada em um momento daquilo que a pessoa pensa e talvez também daquilo que ela faz”. A resistência dos educadores ambientais a tais obstaculizações colocadas pela instituição à emancipação podem se fortalecer com uma EA que aborde a contradição. Nesse sentido, Adorno (2010, p.182) assevera que “a única

concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Os impactos do Projeto PAP na universidade estão vivos e em aberto. O mal-estar de uma emancipação não concretizada em sua plenitude gera uma inquietação positiva capaz de promover uma reflexão e ação críticas no interior dessa IES.

Amanhã, ninguém sabe...

Chico Buarque

Vamos lá fazer o que será

Gonzaguinha

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

_____. **Adorno**: dialética negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano VXII, p. 388-411, dez. 1996.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Álvaro S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.) **Teoria e inconformismo**: novas perspectivas e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

AQUINO-FERREIRA, Roseli de. **Memória e história do Programa USP Recicla**: contribuições para a construção de uma universidade sustentável. Rio Claro-SP: Instituto de Geociências e Ciências Exatas UNESP, 2016.

ALVES, Denise M. G. et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. In: **ambientALMENTEsustentable**, janeiro-dezembro, ano V, v. I, n. 9-10, p. 7-35, 2010.

ANDRADE, Daniel F. de; QUIRINO DE LUCA, Andrea; SORRENTINO, Marcos. O diálogo como objeto de pesquisa na Educação Ambiental. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/14.pdf>>. Acesso

_____. O diálogo em processos de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a15v33n119.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001.

ATKINS, Peter. **Princípios de Química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 3. ed. Tradução Ricardo Bicca de Alecastro. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BACCI, Denise de La Corte; SILVA, Rosana Louro Ferreira; SORRENTINO, Marcos. Educação Ambiental e universidade: Diagnóstico disciplinar para construção de uma Política Ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Unirio/URFJ, jul. 2015. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/plenary/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Benjamin Walter: Obras escolhidas. Magia e técnica, Arte e Política.** 4. ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. Brasília: Brasiliense, 1985

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123 – 128.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. n. 19, p. 2 – 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2016.

BONZANINI, Taitiâny Kárita; MOREIRA, Patricia Gabryela; SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Evaluation of a participatory-action-research process in a socio-environmental education project of a public higher education institution (HEI) in the State of São Paulo – Brazil.** Resumo Expandido. WORLD SYMPOSIUM ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT UNIVERSITIES, 3., Cambridge USA, 2016.

BOURDIEU; Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983. p. 122-156.

BOFF, Leonardo. A crise brasileira e a geopolítica mundial. **Jornal do Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://m.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2016/04/20/a-crise-brasileira-e-a-geopolitica-mundial/>>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

_____. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. (Org.) **Encontros e caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** v.1. Brasília: MMA/DEA, 2005. p. 85-91.

_____. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p 7 – 14.

BRANDÃO, Frederico Menezes. A Escola de Frankfurt como ponto de inflexão entre a crítica e a práxis social. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade (CETS)**, 2015. v. 8, n. 2, p. 139 – 147.

BRANDLI, Luciana Londero; LEAL FILHO, Walter, FRANDOLOSO, Marcos Antonio Leite, KORF, Eduardo Pavan; DARIS, Denise. The environmental sustainability of Brazilian universities: Barriers and pre-conditions. In: LEAL FILHO, Walter; AZEITEIRO Ulisses M.; CAEIRO Sandra; ALVES, Fátima. **Integrating sustainability thinking in science and Engineering curricula**. Switzerland: Springer International Publishing, 2015. p. 63-74. (World Sustainability Series).

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Ambiental**. Por um Brasil sustentável. Documentos de referência para o fortalecimento da política e do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea). 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente / Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental / Departamento de Educação Ambiental, 2014;

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais** (Profea) Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. Série Documentos Técnicos, 8.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994. 142 p.

CALLIGARIS, Contardo. A vergonha e o terror. São Paulo: **Folha de S. Paulo**. 21 abr. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2016/04/1763129-a-vergonha-e-o-terror.shtml>>. Acesso em maio 2016.

_____. Meu vizinho genocida. São Paulo: **Folha de S. Paulo**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2013/07/1312400-meu-vizinho-genocida.shtml>>. Acesso em 20/07/2013

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Combate à pobreza. In: CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Agenda 21. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. n. 56, cap. 3, p. 27 – 32.

CAMPOS, Ernesto de Souza. Propaganda Universitária. In: CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. cap. 5, p. 73 – 99.

_____. Raízes D'Aquém-Mar. In: CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. , 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. cap. 2, p. 16 – 26.

CARNAÚBA, Maria É. C. **Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria em Max Horkheimer**. **Kinesis**, Marília: Unesp, v. 2, n. 03, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14_MariaErbiaCassiaCarnauba.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CARVALHO, Edgard de Assis. Tecnociência e complexidade da vida. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 26-31, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A formação do sujeito ecológico. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Atitude, comportamento e ação política**: elementos para pensar a formação ecológica. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 5, p. 176 - 191.

_____. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental/ conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.** Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun.2001.

_____; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (Anped, Anppas e EPEA). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 119-134, jan./abr. 2011.

_____; SILVA, Rosane Souza da. Ambientalização no ensino superior e experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKY, A. et al. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 125-144.

CARVALHO, Luiz Marcelo de; TOMAZELLO, Guiomar; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Pesquisa em Educação Ambiental: Panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, jan. /abr. 2009.

CIURANA, Anna M. Geli de. FILHO, Walter Leal. Education for sustainability in university studies. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 7, n. 1. p. 81-93, 2006.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: Fórum Global das Organizações Não Governamentais, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso em fev. 2017.

CRESPO, Samyra Brollo (Coord.). **O que o brasileiro pensa do meio ambiente, do desenvolvimento e da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: MAST/ CNPQ / ISER, 1998.

DÉCADA DA EDUCAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília : Unesco, 2005. 120p.

DELORS, Jaques et al. Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: Reinaldo de Lima Reis. Brasília - **Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil**, 2010. 43p.

DIAS, Bárbara de Castro. **Em busca de uma práxis em Educação Ambiental Crítica**: contribuições de alguns pesquisadores do Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, 2013.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DISTERHEFT, Antje; AZEITEIRO, Ulisses Miranda; LEAL FILHO, Walter; CAEIRO, Sandra. Participatory processes in sustainable universities – what to assess?, **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 5, p. 748 – 771, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. n. 18, p. 35 – 40.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 2. ed. Tradução do francês: Luis Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001. p. 5-98.

ERICE, María Ximena; AGOGLIA, Ofelia Beatriz; MORETT, Cristina. Adecuación y aplicación de las características de ambientalización a cada universidad. In: JUNYENT, Mercè; GELL, Anna Maria; ARBAT, Eva. **Ambientalización curricular de los estudios superiores**. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2. ed. Girona: Universitat de Girona - Red ACES, 2003. 232p. cap. 3, p. 61-232.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Dialética negativa e a tradição epistemológica nos estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 56, 2011.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Incorporação da questão ambiental na universidade vista a partir de dentro da gestão ambiental do Estado. **Ambientalização nas instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP 2014. p. 262-279.

_____; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília-DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v.1, p. 57-69.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensando a pesquisa participante**. Editora Brasiliense, 1981. p.34-41, 212p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRERES, Helena; RABELO, J. J.; SEGUNDO, M. D. M. Governo e Empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para todos. In: JIMENES, Susana, RABELO, J. J., SEGUNDO, M. D. M. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010. 1ª ed., v. 1, p. 33 – 59.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1987. p 15 – 50.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. **ANAIS** – Seminário: Pesquisa e Pós-Graduação. São Leopoldo –RS: UNISINOS, 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-Pesquisa-em-a%C3%A7%C3%A3o_UNISINOS.pdf>. Acesso em jan. 2017.

GOERGEN, Pedro. A Universidade e a dialética do esclarecimento. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010a. cap. 12, p. 217 – 244.

_____. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da Anped: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010b.

_____. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 10-23, 2014a.

_____. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. Campinas, Sorocaba: **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014b.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar J. ESD: Power, politics, and policy: “Tragic optimism” from Latin America, **The Journal of Environmental Education**, v. 47, n. 2, p. 118-127, 2016.

_____. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, p. 141-158, jan/jun. 2001.

_____; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educ. rev.** [online]. v. 25, n. 3, p.191-211, 2009,.

GRAMSCI, Antonio. *Scritti politici*. Crônicas do **L'Ordine Nuovo**. 27 dez. 1919. Tradução de Jarbas Mauricio Gomes em agosto de 2011 (UEM, Maringá-PR). Roma: Editori Riuniti, 1973.

GRÜN, Mauro; **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

GRUSCHKA, Andréas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014 p. 27-71. Coleção Educação Contemporânea.

_____. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de.; LASTORIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nanquim, 2009. p. 137-162.

GUR-ZE'EV, Ilan. A Bildung e a Teoria Crítica na era da educação pós-moderna. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de.; LASTORIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nanquim, 2009. p. 11-36.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 31-68.

IARED, Valéria Ghislotti; VALENTI, Mayla Willik; MARPICA, Natália Salan; LOGAREZZ, Amadeu José Montagnini; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de Educação Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 27, jan. 2011.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: modelo ACESIn: JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Orgs.). **Ambientalización curricular de los estudios superiores.** Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2. ed. Girona: Universitat de Girona-Red ACES, 2003, 232p.cap. 1, p. 14-32.

KADELBACH, Gerd. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995. p. 7 – 10.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos.** 2. ed. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 100 - 117.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de Grupos Focais. **Psicologia em Revista,** v. 10, n. 15, p. 124-126, 2004.

KONDER, Leandro. A filosofia da Práxis. In: KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: **Paz e Terra,** 1992. p. 96 – 128.

KOPNINA, Helen. Of big hegemonies and little tigers: Ecocentrism and environmental justice. **The Journal of Environmental Education,** v. 47, n.2, p. 139-150, 2016.

KOUZMINOV, I. O capitalismo monopolista de Estado. In: **Problemas** - Revista Mensal de Cultura Política. n. 12, jul. 1948. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, ago. 2007. Disponibilizado por: Arquivo Marxista na Internet. <https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/12/capitalismo.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier, Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P., CASTRO, Ronaldo C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a Educação Ambiental. In: _____. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

_____; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, 7. A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-graduação no Brasil, 2011, Ribeirão Preto **Anais...**, Ribeirão Preto: USP, set/2011.

_____. Complexidade e dialética: contribuição à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Campinas: **Educ. Soc.,** 2005. v. 26, n. 93, p. 1473 – 1494.

LEME, Patrícia Cristina Silva. **Formação e atuação de educadores ambientais**: Análise de um processo educativo na universidade. 2008. 309f. Tese (Doutorado em educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LIMA, Gustavo F. da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; Castro, Ronaldo Souza de; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (Orgs.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-142.

_____. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Política e Trabalho**, n. 13, p. 201-222, set/1997.

_____. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, jul-dez, 2003.

LOUREIRO, Carlos F. B., Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo C. De. (Orgs.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

_____. **Emancipação e Complexidade**: Para o repensar das tendências em educação ambiental. Cadernos de Educação: Faculdade de Educação – UFPel. n. 25. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Encontros e Caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, 2007. v. 2, p. 157 – 170. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas De Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr., 2009.

LUZ, Wagner Coelho da; TONSO, Sandro. Construção de indicadores e parâmetros de educação ambiental crítica. ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8. Rio de Janeiro: EPEA, 2015. p. 1 – 8.

MAAR, Wolfgang L. Introdução. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994. 2. ed. p. 59 – 82.

MARCUSE, Herbert. Sociedade Unidimensional. In: MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23 – 92.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 339-383.

_____. Cooperação. In: MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 439-451.

_____. Manufatura e divisão do trabalho. In: MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 452-482.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 297-315.

MEIRA, Ana Maria et al. Construcción de indicadores de sostenibilidad para el Programa USP Recicla - Universidade de São Paulo - Brasil. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE, 7., 2009, Havana, Cuba. **Anais...** Centro de Convenções de Havana: Ministério do Meio ambiente, 2009.

MEIRA, Ana Maria de et al. Formação Socioambiental em capilaridade de servidores da USP. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE. **Anais** SESC Bertioiga – SP, 2014. p. 457 – 468.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida severina [1954-55]. Disponível em http://www.releituras.com/joaocabral_morte.asp. Acesso em 01 maio de 2016.

MELO, Rurion. Teoria Crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, mai/ago. 2011.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA 3**. ed. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental/ Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005. 102p.

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais**: Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília, 2003/2006. 30p.

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais** – ProFEA. Brasília: Secretaria Executiva, 2003/2006, 30p. http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_08.pdf. Serie documentos técnicos 8. Acesso em: 08/06/2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOTOYAMA, Shozo et al. História da Universidade de São Paulo: Apontamentos historiográficos. **Revista Cultura e Extensão USP**, v. 5, p. 9 – 17, 2011.

_____; GORDON, Ana Maria Pinho Leite; SIMÕES, Edson Emanuel; CAMELIER, Fernando; NAGAMINI, Marilda et al. O saber na sociedade: A Universidade de São Paulo em três tempos – à guisa de introdução. In: MOTOYAMA, Shozo (Org.) **USP 70 Anos**: Imagens de uma história vivida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. cap. 1, p. 17- 68.

O CAPITALISMO monopolista – Resumo. 26 nov. 2011. [S.l.]. Disponibilizado por: Blog Nova História Crítica. <<https://novahistoriacritica.blogspot.com.br/2011/11/o-capitalismo-monopolista-resumo.html>>. Acesso em 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, Haydée Torres; FREITAS, Denise. Ambientalização nos cursos de licenciatura por meio da inclusão curricular de uma disciplina: o caso da UFSCar (Brasil). In: GELI, A.M.; PAVESI, A.; FARIAS, C. R.; OLIVEIRA, H.T. **Ambientalização da educação superior como aprendizagem institucional**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

_____; FARIAS, Carmen R. O.; PAVESI, Alessandra; CINQUETTI, Heloisa C.S. **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior**: elementos para discussão sobre políticas públicas. Brasília: MEC/MMA/RUPEA, 2007. Série Documentos técnicos, n.12.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável. Belém – PA: **VI Encontro Nacional da ANPPAS**, 2012. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT15-170-31-20120626115525.pdf>>. Acesso em 10 abril 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. O futuro que queremos. Rio +20: Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. 10 jan. 2012. 21p.

PAULA, Ana Paula Paes de. Abordagem freudo-frankfurtiana, pesquisa-ação e socioanálise: uma proposta alternativa para os Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 11, n. 4, p. 543-555, 2013.

PAYNE, Phillip G. The politics of Environmental Education. Critical inquiry and education for sustainable development. **The Journal of Environmental Education**, v. 47, n. 2, p. 69-76, 2016.

PUCCI, Bruno. O Caráter assistemático dos escritos de Adorno. **Comunicações**, Piracicaba, v. 05, n. 02, p. 40-48, 1998.

_____. A filosofia e a música na formação de Adorno. **Educ. Soc**, v. 24, n. 83, p. 377-389, 2003.

PUCCI, Bruno. Considerações extemporâneas acerca das metodologias qualitativas. **Comunicações**, v. 7, n. 1, p. 255-59, 2000.

_____. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt Petrópolis. RJ: Vozes/ São Carlos, SP: Edufscar, 1994. p 13-58.

ROBOTTOM, Ian; HART, P. **Research in Environmental Education**. Geelong (Victoria, Australia): Deakin University Press, 1993.

ROCHA, Eliza Emília Rezende Bernardo. A pesquisa participante e seus desdobramentos—experiências em organizações populares. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., Belo Horizonte, 2004. **Anais...**, Belo Horizonte: UFMG, 2004. (Área Temática de Direitos Humanos)

ROMÉRO, Marcelo de Andrade; SUDAN, Daniela Cássia; MEIRA, Ana Maria de; BRANDO, Fernanda da Rocha; SORRENTINO, Marcos. Contributions to Sustainability Construction at The University of São Paulo, Brazil. In: LEAL FILHO, Walter et al. **Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education**. Springer, v. 2, p. 369 – 386, 2016.

SANT'ANA, Flavia Maria Gonçalves de. **Contribuições da aprendizagem dialógica para a Educação Ambiental e suas possíveis convergências**. 2011. 108p. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Maria Marques. Ações socioambientais em uma comunidade cooperada: trabalho e conflito como categorias centrais na práxis educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2010.

_____. **As contradições das relações de produção no cooperativismo da reciclagem: contribuições à práxis socioambiental crítica**. 2012. 273f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SAUVÉ, Lucie. Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 2, n. 5, p. 51-69, 2000.

_____. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWARZ, Roberto. A dialética da formação. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTORIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.) **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nanquim, 2009. p. 163-186.

SJÖTRÖM, Jesper; EIKS, Ingo; ZUIN, Vânia G. Towards eco-reflexive science education: a critical reflection about educational implications of Green Chemistry. **Science & Education**. Netherlands: v. 25, n. 3-4, p. 321-341, mai. 2016.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai/ago. 2005.

_____; BIASOLI, Semiramis. A Educação Ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 39-46.

_____. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: CASTRO, Ronaldo Souza; LAYRARGUES, Philippe Pomier de; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Orgs.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p 9-14.

_____. Educação ambiental, participação e organização. Brasília: **Em Aberto**, v. 10, n. 49, p. 46-56, jan./mar. 1991.

_____; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 15-38, set 2009/fev. 2010.

SUDAN, Daniela Cassia et al. **Da pá virada: Revirando o tema lixo**. 2. ed. São Paulo: Programa USP Recicla / Superintendência de Gestão Ambiental, 2013. 219p.

_____. Environmental education for staff at the University of São Paulo, Brazil: capillarity and critical environmental education put into action. In: LEAL FILHO, Walter; AZEITEIRO, Ulisses M.; CAEIRO, Sandra; ALVES, Fátima (Eds.) **Integrating sustainability thinking in science and Engineering curricula**. Manchester, Inglaterra: Springer, 2015. p. 543-558. (World Sustainable Development Series –WSSD).

_____; ZUIN, Vânia Gomes. Action research from a critical perspective: analysis of an environmental education program for employees at a Brazilian public university. In: _____. BRANDLI, Luciana; KUZNETSOVA, Olga; PAÇO, Arminda Maria Finisterra do. (Eds.). **Integrative approaches to sustainable development at university level**. Manchester, Inglaterra: Springer, 2015. p. 359-369. (World Sustainable Development Series – WSSD).

_____. Projeto PAP Educação Ambiental na Universidade de São Paulo. Resumo expandido. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE UNIVERSIDADES SUSTENTÁVEIS, 2., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRS, 2015.

TASSARA, Eda da T. de Oliveira; TASSARA, Helena; ARDANS, Hector Omar. Empoderamento (versus empoderar-se). In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. v. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 315-322.

_____; _____. MLYNARZ, Ricardo Burg. **Dicionário Socioambiental: idéias, definições e conceitos**. São Paulo: FAARTE, 2008. 208p.

_____. ARDANS, Hector Omar. Educação ambiental crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e silenciamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59-71, 2006.

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

TONSO, Sandro. A Educação Ambiental que desejamos a partir de um olhar para nós mesmos. **Ciência em Foco**. Campinas, v. 1, n. 3 p. 1-15, 2010.

_____. Cardápio de Aprendizagem. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org). **Encontros e Caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1, p. 47-56.

TÜRCKE, Christoph. Substituto da sensação. In: TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antonio A. S. Zuin [et al.]. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 288-302. p. 233 - 319.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário Estatístico USP**. São Paulo: VREA/USP, 2014.

_____. Anuário estatístico. **USP em Números - 2015**. Base de dados 2014. São Paulo: USP, 2015. Disponível em <https://uspdigital.usp.br/anuario/br/tabelas/PDF/2014/usp_em_numeros.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015

_____. **Projeto político pedagógico de formação de servidores técnico-administrativos da USP**. São Paulo: Superintendência de Gestão Ambiental da USP, 2013.

VEIGA, José Eli da. O âmago da sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 7-23, dez. 2014.

VIZEU, Fabio; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; SEIFEIT, Rene Eugenio. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 10, p. 569-583, out. 2012.

ZERBINI, Fabiola Marono. **Emancipação e ambientalismo**: um estudo sobre fundamentos para uma Educação Ambiental crítica. 2008. 181f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZUIN, Vânia Gomes. **A inserção da dimensão ambiental na formação inicial de professoras/es de química**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-11082011-144204. Acesso em: 2017-02-06.

_____. A dimensão ambiental e a Química Verde na formação inicial de professores de Química: reflexões a partir de um estudo de caso. **ReBEQ**, v. 8, n. 2, 2013. P.69-82

_____. **A dimensão ambiental e a química verde na formação inicial de professores de Química**: reflexões a partir de um estudo de caso. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 253f. Tese de doutorado.

_____. Tecnologia, cultura e educação em perspectiva interdisciplinar para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; FERNANDES, V. (Orgs.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Manole, 2015. p. 449-469.

_____; ZUIN, Antônio S. A indústria cultural e insustentabilidade dos rótulos verdes. In: ZUIN, Antônio A. S; LASTORIA, Calmon N; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sócio-políticos. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 105-122. Coleção Educação Contemporânea.