



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**A EXTENSÃO POPULAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS PROCESSOS
EDUCATIVOS**

Tiago Zanquêta de Souza

São Carlos – SP

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**A EXTENSÃO POPULAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS PROCESSOS
EDUCATIVOS**

Tiago Zanquêta de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Waldenez de Oliveira.

São Carlos – SP

2017

Souza, Tiago Zanquêta de

A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos /
Tiago Zanquêta de Souza. -- 2017.
305 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Maria Waldenez de Oliveira

Banca examinadora: Luiz Gonçalves Junior; Amadeu José Montagnini
Logarezzi; Valéria Oliveira de Vasconcelos; Pedro José Santos Carneiro Cruz;
Maria Waldenez de Oliveira

Bibliografia

1. Processos Educativos. 2. Extensão Popular. 3. Educação Ambiental. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



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 do candidato Tiago Zanqueta de Souza, realizada em 12/12/2017:

Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

Prof. Dr. Arnádeu José Montagnini Logarezzi
UFSCar

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
UNISAL

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz
UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas, estejam elas como educadoras ou educandas, profissionais, estudantes ou familiares, que se engajam na luta pela concretização de seus direitos fundamentais, especialmente a uma educação coerente com a utopia da libertação. Dedico também àquelas e aqueles que, em tempos de crise e incertezas, lutam contra o projeto opressor e dominador que nos aliena e desvia, a fim de alimentar a esperança de construirmos um mundo mais humanizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver as experiências que a construção dessa tese me proporcionou. Agradeço pelas amizades que fiz ao longo desses últimos quatro anos e pelas acolhidas nos mais diferentes espaços que, sem dúvida, passaram a fazer parte de mim e da minha vida. Se hoje sou quem sou, é porque descobri que na verdade, sou porque nós somos.

Agradeço à minha família que sempre me compreendeu por minhas ausências e que me estimulou a seguir adiante. Agradeço pela oportunidade da vida, pelos aprendizados constantes e pela torcida para que pudesse chegar até aqui. Agradeço pela estrutura moral que me proporcionaram e pelo amor sempre cultivado.

Agradeço à Valéria de Oliveira Vasconcelos e à Fabiana Rodrigues Sousa que me apoiaram e me entusiasmaram a elaborar um projeto de pesquisa de doutorado, durante a Reunião Nacional da Anped – 2013, em Goiânia. Sob esse estímulo carinhoso e afetuoso, segui caminhos que me levaram a essa conquista. Agradeço imensamente à Valéria que desde o mestrado, tem acompanhado e participado de minha trajetória. Minha eterna gratidão pela amizade, pelo respeito e pela partilha da vida.

Agradeço às/aos colegas e professoras/res do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pela convivência, entre 2014 e 2015, quando ainda cursava as disciplinas do Doutorado. Muito aprendi desde minha chegada e acolhida. Agradeço ao carinho de todas e todos que fizeram parte dessa caminhada, rica de aprendizado e de diálogos educativos e inspiradores.

Agradeço à professora Haydée Torres de Oliveira e ao professor Amadeu Logarezzi pela acolhida na disciplina de Educação Ambiental ofertada pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos. Ao realizar essa disciplina, conheci pessoas que somaram à minha vida, ricos conhecimentos em torno do campo da educação ambiental.

Agradeço ao grupo de pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos que me acolheu ainda em 2014 e juntas e juntos construímos trabalhos que colaboraram, da mesma forma, para a construção dessa tese. Agradeço às tardes de terças-feiras pelo rico aprendizado que me proporcionaram. Os estudos que desenvolvemos em torno da “cosmovisão” e da “convivência” foram-me muito úteis na elaboração dessa pesquisa.

Agradeço em especial à minha amiga Sara Ferreira de Almeida pelas diversas vezes em que me recebeu em sua casa, pela presteza com que sempre me acolheu e tratou, pelo carinho

e compreensão que estendeu a mim. Agradeço pela amizade que se fez e pela convivência amigável, permeada de muitos diálogos inspirados em Dussel, em inquietações comuns, como âncora e alimento de esperança de dias melhores.

Agradeço também ao pessoal do hotel Perea, em São Carlos/SP, que me acomodou tão bem por quase dois anos. Lá também construí laços de amizade e de afeto. Fui carinhosamente recebido e instalado em todas as vezes que precisei.

Agradeço a todas as pessoas que integram o GT06 – Educação Popular da Anped. A ele me integro desde 2012, quando da edição de Porto de Galinhas/PE. Estando nesse GT tive a oportunidade de também refletir sobre essa tese, uma vez que lá apresentei trabalhos vinculados a essa pesquisa, o que me proporcionou diálogos fecundos e de muitos aprendizados em torno, especialmente, da educação popular.

Agradeço carinhosamente à minha orientadora Maria Waldenez de Oliveira pelo companheirismo, pela acolhida, pelo carinho, pela amizade, confiança e respeito com que sempre me dirigiu e tratou durante todo esse percurso de doutoramento. Agradeço pela oportunidade de construção dessa pesquisa sob a sua orientação que, sem dúvida, foi crucial para o êxito alcançado.

Agradeço às gestoras e gestores da Universidade de Uberaba que também colaboraram para que eu pudesse cursar o doutorado, a partir de minha liberação para frequentar as aulas e participar do grupo de estudos. Agradeço ao apoio de toda equipe pedagógica que sempre se prontificou a atender minhas solicitações de ausência em virtude dessa pesquisa.

Agradeço às professoras e aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa dessa tese, pelas contribuições e reflexões profundas e necessárias, pelo carinho e respeito com que leram e apreciaram essa pesquisa.

Agradeço, por último, ao grupo extensionista que me acolheu, me recebeu, que me ensinou a ser melhor como pessoa. Agradeço a oportunidade de aprender com cada uma e cada um de vocês. Carrego um pouco de vocês comigo. Sou um pouco de cada uma e um de vocês. Agradeço ao pessoal da casa espírita João Urzedo, por meio da professora Roberta Wagner, coordenadora daquela casa, que serviu como espaço para que constituíssemos a comunidade de trabalho. Agradeço a amizade, a confiança, o afeto, o respeito, a solidariedade e a esperança que me ensinaram a cultivar. Agradeço à amorosidade de cada pessoa que participou dessa pesquisa. Aqui reforço meu compromisso de luta e militância por uma causa que agora é nossa!

Registro aqui meu carinho, minha gratidão, meu afeto e meu respeito a todas e todos.

EPÍGRAFE

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem como prática social a Extensão Popular em Educação Ambiental, desenvolvida por um grupo extensionista formado por sete pessoas, sendo seis estudantes do curso de Engenharia Ambiental, da Universidade de Uberaba e pelo pesquisador, professor do mesmo curso. A revisão bibliográfica revela a existência de uma relação estreita entre educação ambiental crítica, a extensão popular e a educação popular, pois suas bases fundamentais estão estruturadas no protagonismo dos sujeitos, na conquista de sua autonomia, liberdade e emancipação, além de reconhecerem ser histórico o processo de dominação, opressão e colonização dos saberes, que se deflagra em injustiça social/ambiental. O referencial teórico da pesquisa está atrelado ao da Educação Popular, da Extensão Popular e da Educação Ambiental, especificamente da Educação Ambiental Crítica. Traz como objetivo geral conhecer os processos educativos que propiciam a formação de engenheiras/os ambientais como educadoras/es ambientais, a partir da prática social anteriormente citada. Optamos pela modalidade de pesquisa qualitativa, que é entendida como uma investigação que tem como preocupação central o exame dos dados em profundidade, tendo em conta a perspectiva histórica e/ou social do momento em que a análise é realizada. Entendemos também que essa pesquisa é descritiva, pois expõe as características de determinada população ou determinado fenômeno, e se vale, quanto aos meios para obtenção de dados, da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica. O registro das observações foi feito em diários de campo. Para análise dos dados, estamos lançando mão da análise de conteúdo, em que, na pré-análise, os documentos analisados foram os diários de campo, sem perder de vista a questão problema e os objetivos da pesquisa. A transformação dos dados em unidades de registro deu-se a partir da convergência interpretativa dos parágrafos dos diários de campo. A partir da convergência entre essas unidades, foram elaboradas as categorias iniciais, intermediárias e finais, sendo essas últimas, objeto de análise e interpretação final na tese, que está estruturada da seguinte maneira: inicialmente, na introdução, apresento minha trajetória de vida e nela incluo minha trajetória acadêmica, chegando à pesquisa de doutorado, para, a partir da revisão bibliográfica, apresentar a problemática, a questão problema e os objetivos dessa pesquisa. A pesquisa foi realizada junto a um grupo de estudantes de Engenharia Ambiental da Universidade de Uberaba, na cidade de Uberaba, que fazem extensão popular com um grupo de moradoras/es do Bairro Vila Esperança II e Jardim Itália, constituindo, a partir dessa prática, uma comunidade de trabalho. O primeiro capítulo traz o caminho metodológico da pesquisa. O segundo capítulo apresenta uma discussão em torno da educação e da cultura, da educação como cultura e da educação no contexto das práticas sociais, que tem a educação popular como caminho de possibilidades para a superação das relações de opressão vigentes. O terceiro capítulo apresenta uma revisão histórico-crítica em torno do contexto da universidade brasileira, desde sua origem aos dias atuais, olhando mais especialmente para a prática da extensão universitária. Além disso, toma a extensão popular como prática social, a fim de, por meio desse olhar, compreendê-la como fonte de produção de um conhecimento conversitário. O quarto capítulo apresenta uma discussão em torno do conceito crítico do que entendemos por desenvolvimento sustentável, passando por uma análise em torno da dimensão ambiental da educação para, em seguida, discutirmos a educação ambiental brasileira, a partir do estudo das macrotendências vigentes no país, com ênfase à macrotendência Educação Ambiental Crítica e a uma de suas quatro correntes, a Educação Ambiental Popular. O quinto e último capítulo traz as análises e os resultados da pesquisa, especialmente em torno dos processos educativos que permearam a formação das/os estudantes extensionistas junto à comunidade de trabalho.

Palavras-chaves: Processos educativos, Extensão Popular, Educação Ambiental.

RESUMEN

Esta investigación tiene como práctica social la Extensión Popular en Educación Ambiental, desarrollada por un grupo extensionista formado por siete personas, siendo seis estudiantes del curso de Ingeniería Ambiental, de la Universidad de Uberaba y del investigador, profesor del mismo curso. La revisión bibliográfica revela la existencia de una relación estrecha entre educación ambiental crítica, la extensión popular y la educación popular, pues sus bases fundamentales están estructuradas en el protagonismo de los sujetos, en la conquista de su autonomía, libertad y emancipación, además de reconocer ser histórico, proceso de dominación, opresión y colonización de los saberes, que se deflagra en injusticia social/ambiental. El referencial teórico de la investigación está vinculado al de la Educación Popular, de la Extensión Popular y de la Educación Ambiental, específicamente de la Educación Ambiental Crítica. Trae como objetivo general conocer los procesos educativos que propician la formación de ingenieros / as ambientales como educadoras / es ambientales, a partir de la práctica social anteriormente citada. Optamos por la modalidad de investigación cualitativa, que es entendida como una investigación que tiene como preocupación central el examen de los datos en profundidad, teniendo en cuenta la perspectiva histórica y / o social del momento en que el análisis es realizado. Se entiende también que esta investigación es descriptiva, pues expone las características de determinada población o determinado fenómeno, y se vale, en cuanto a los medios para la obtención de datos, de la investigación de campo y de la investigación bibliográfica. El registro de las observaciones fue hecho en diarios de campo. Para el análisis de los datos, estamos lanzando mano del análisis de contenido, en que, en el pre-análisis, los documentos analizados fueron los diarios de campo, sin perder de vista la cuestión problema y los objetivos de la investigación. La transformación de los datos en unidades de registros se dio a partir de la convergencia interpretativa de los párrafos de los diarios de campo. A partir de la convergencia entre esas unidades, se elaboraron las categorías iniciales, intermediarias y finales, siendo estas últimas, objeto de análisis e interpretación final en la tesis, que está estructurada de la siguiente manera: Inicialmente, en la introducción, presento mi trayectoria de vida y en ella que incluía mi trayectoria académica, llegando a la investigación de doctorado, para, a partir de la revisión bibliográfica, presentar la problemática, la cuestión problema y los objetivos de esa investigación. La investigación fue realizada junto a un grupo de estudiantes de Ingeniería Ambiental de la Universidad de Uberaba, en la ciudad de Uberaba, que hacen extensión popular con un grupo de moradores / es del Barrio Vila Esperança II y Jardim Italia, constituyendo, a partir de esa práctica, una comunidad de trabajo. El primer capítulo trae el camino metodológico de la investigación. El segundo capítulo presenta una discusión en torno a la educación y la cultura, de la educación como cultura y de la educación en el contexto de las prácticas sociales, que tiene la educación popular como camino de posibilidades para la superación de las relaciones de opresión vigentes. El tercer capítulo presenta una revisión histórico-crítica en torno al contexto de la universidad brasileña, desde su origen a los días actuales, mirando más especialmente a la práctica de la extensión universitaria. Además, toma la extensión popular como práctica social, a fin de por medio de esa mirada, comprenderla como fuente de producción de un conocimiento conversacional. El cuarto capítulo presenta una discusión en torno al concepto crítico de lo que entendemos por desarrollo sostenible, pasando por un análisis en torno a la dimensión ambiental de la educación para luego discutir la educación ambiental brasileña, a partir del estudio de las macrotendencias vigentes en el país, con énfasis en la macrotendencia Educación Ambiental Crítica ya una de sus cuatro corrientes, la Educación Ambiental Popular. El quinto y último capítulo trae los análisis y los resultados de la investigación, especialmente en torno a los procesos educativos que impregnaron la formación de los estudiantes extensionistas junto a la comunidad de trabajo.

Palabras claves: Procesos educativos, Extensión Popular, Educación Ambiental.

ABSTRACT

This research has as social practice the Popular Extension in Environmental Education, developed by an extension group formed by seven people, six students of the Environmental Engineering course, University of Uberaba and the researcher, professor of the same course. The bibliographic review reveals the existence of a close relationship between critical environmental education, popular extension and popular education, since its fundamental bases are structured in the protagonism of the subjects, in the conquest of their autonomy, freedom and emancipation, besides recognizing that the process of domination, oppression and colonization of knowledge, which is triggered by social / environmental injustice. The theoretical reference of the research is linked to that of Popular Education, Popular Extension and Environmental Education, specifically Critical Environmental Education. It has as general objective to know the educational processes that propitiate the formation of environmental engineers as environmental educators, based on the social practice previously mentioned. We opted for the qualitative research modality, which is understood as an investigation that has as central concern the examination of the data in depth, taking into account the historical and / or social perspective of the moment in which the analysis is performed. We also understand that this research is descriptive, because it exposes the characteristics of a certain population or a certain phenomenon, and it is worth, as far as the means to obtain data, of field research and bibliographical research. The observations were recorded in field diaries. To analyze the data, we are using the content analysis, in which, in the pre-analysis, the analyzed documents were the field diaries, without losing sight of the problem question and the research objectives. The transformation of the data into units of registers occurred from the interpretive convergence of the paragraphs of the field diaries. Starting from the convergence between these units, the initial, intermediate and final categories were elaborated, the latter being object of analysis and final interpretation in the thesis, which is structured as follows: Initially, in the introduction, I present my life trajectory and in it I include my academic trajectory, arriving at the doctoral research, to, from the bibliographical review, present the problematic, the problem question and the objectives of this research. The research was carried out together with a group of environmental engineering students from Uberaba University, in the city of Uberaba, who are popular extension with a group of residents of Vila Esperança II and Jardim Itália, a working community. The first chapter brings the methodological approach of the research. The second chapter presents a discussion about education and culture, education as culture and education in the context of social practices, which has popular education as a way of possibilities for overcoming existing relations of oppression. The third chapter presents a historical-critical review about the context of the Brazilian university, from its origin to the present day, looking more especially for the practice of university extension. In addition, it takes popular extension as a social practice, in order that through this look, understand it as a source of production of conversational knowledge. The fourth chapter presents a discussion about the critical concept of what we mean by sustainable development, going through an analysis of the environmental dimension of education, and then discussing Brazilian environmental education, based on the study of macro trends in the country, with emphasis on macro-education Critical Environmental Education and one of its four currents, Popular Environmental Education. The fifth and final chapter presents the analyzes and results of the research, especially around the educational processes that permeated the training of extension students in the work community.

Keywords: Educational processes, Popular Extension, Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As características da pesquisa qualitativa por Flick (2009).....	57
Figura 2 - Desenvolvimento da análise de conteúdo.....	72
Figura 3 - Atual modelo de desenvolvimento e a insustentabilidade.....	136
Figura 4 - O efeito cascata sobre a sustentabilidade.....	137
Figura 5 - Fases do processo de análise de conteúdo.....	197
Figura 6 - A comunidade de trabalho como a compreendemos.....	246
Figura 7 - Como surgem as categorias finais.....	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações no período de 2002 a 2014 em todas as áreas do conhecimento.....	31
Quadro 2 - Levantamento de artigos em periódicos no período de 2002 a 2014 em todas as áreas do conhecimento.....	32
Quadro 3 - A sistematização dos encontros, as atividades desenvolvidas, as finalidades e breve descrição dos resultados.	60
Quadro 4 - As diferentes concepções de meio ambiente segundo Luci Sauvé (2005a).....	155
Quadro 5 - As concepções de meio ambiente e o papel da educa�o ambiental, segundo Luci Sauvé (2005a).....	168
Quadro 6 - As correntes das macrotendências da Educa�o Ambiental no Brasil.	173
Quadro 7 - Diferenças e semelhanças entre as macrotendências conservacionista e pragmática da educa�o ambiental.....	177
Quadro 8 - Características e finalidades/impactos das macrotendências da Educa�o Ambiental no Brasil.....	180
Quadro 9 - As três outras correntes da Educa�o Ambiental Crítica.....	189
Quadro 10 - As categorias iniciais.	199
Quadro 11 - Categoria intermediária I - Quem somos.....	217
Quadro 12 - Categoria intermediária II - A constru�o colaborativa.....	218
Quadro 13 - Categoria intermediária III - Educa�o Ambiental em diálogo.....	220
Quadro 14 - Categoria intermediária IV - Fazendo extensão popular.	222
Quadro 15 - Categoria final I - A comunidade de trabalho em diálogo.....	225
Quadro 16 - Categoria final II - A forma�o de educadoras/es ambientais.	226
Quadro 17 - A constru�o progressiva das categorias de análise.	227
Quadro 18 - Processos educativos inerentes � prática social da extensão popular.	277
Quadro 19 - Organiza�o da pesquisa – compara�es.....	283

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
APU	Arquivo Público de Uberaba
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CEJU	Casa Espírita João Urzedo
CIA	Central Intelligence Agency
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídricos
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FAZU	Faculdades Associadas de Uberaba
FIB	Felicidade Interna Bruta
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
FUA	Federação Universitária Argentina
FUNDAGRI	Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias
GIEA	Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IES	Instituição de Ensino Superior
IUCN	International Union for the Conservation of Nature
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCP	Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG WWF	Organização não-governamental World Wildlife Fund
ONU	Organização das Nações Unidas

PES	Processo Especial de Seleção
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROES	Pró-reitoria de Ensino Superior
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PROPEPE	Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica do estado de São Paulo
REPEC	Red de Educación Popular y Ecología
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SINGREH	Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos
UDF	Universidade do Distrito Federal
UICN	União Internacional para Conservação da Natureza
UNAM	Universidade Nacional do México
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPEA	Universidade Pública de El Alto - Bolívia
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Caminhando vou fazendo o caminho.....	16
Um pouco de minha infância e adolescência.....	17
Minha formação/atuação profissional.....	21
Seguindo caminhos acadêmicos	25
A pesquisa de doutorado.....	29
O que revela a revisão bibliográfica	31
A tese	37
CAPÍTULO I.....	40
1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	41
1.1 – O contexto da pesquisa	41
1.1.1 Sobre minha aproximação e inserção junto ao grupo de estudantes que fazem extensão popular.....	44
1.2 A comunidade de trabalho	49
1.2.1 As/Os participantes da comunidade de trabalho	55
1.3 A descrição dos procedimentos metodológicos.....	56
1.3.1 A coleta e a organização dos dados.....	58
1.3.2 A análise de conteúdo	66
CAPÍTULO II.....	73
2 – UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: ESTUDOS EM PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	74
2.1 A relação entre educação, cultura, educação como cultura e as práticas sociais.....	74
2.2 A educação popular como caminho de possibilidades	87
CAPÍTULO III	97
3 – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A EXTENSÃO POPULAR COMO PRÁTICA SOCIAL.....	98
3.1 A universidade americano-espanhola	98
3.2 O modelo estadunidense de universidade para os países colonizados.....	103
3.3 A universidade no Brasil.....	104
3.3.1 A luta pela democratização do ensino brasileiro e latino-americano.....	106
3.3.2 A incorporação da extensão à universidade brasileira	109
3.4 A extensão e a produção do conhecimento <i>conversitário</i>	118
3.5 Do equívoco gnosiológico à extensão popular como prática social	123
CAPÍTULO IV	131

4 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MARCOS HISTÓRICOS E MACROTENDÊNCIAS....	132
4.1 A sustentabilidade em movimento: um olhar crítico	133
4.2 A dimensão ambiental da educação e o conceito “meio ambiente”	153
4.3 A educação ambiental e suas (macro)tendências no Brasil	163
4.3.1 A educação ambiental popular: uma corrente da macro-tendência “educação ambiental crítica”	181
4.3.2 As outras correntes da macro-tendência “educação ambiental crítica”.....	188
4.4 A extensão popular e sua relação com as correntes da macro-tendência “educação ambiental crítica”	190
CAPÍTULO V	196
5 – A ANÁLISE DOS DADOS	197
5.1 Categorias iniciais	198
5.2 Categorias intermediárias	217
5.3 Categorias finais e quadro-síntese.....	224
5.4 A análise das categorias finais	227
5.4.1 A comunidade de trabalho em diálogo.....	228
5.4.2 A formação de educadoras/es ambientais	247
5.4.2.1 Ser engenheira/o ambiental	266
5.4.2.2 A formação de educadoras/es ambientais populares a partir da extensão popular	269
5.5 Como surgem as categorias finais.....	278
CONSIDERAÇÕES	280
REFERÊNCIAS	291
APÊNDICE	302
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	302
ANEXO	304
Parecer consubstanciado do CEP	304

INTRODUÇÃO

Caminhando vou fazendo o caminho...

É desafiante a construção de nossa trajetória, frente aos anseios que trazemos enquanto nos construímos pesquisadoras/es e, acima de tudo, pessoas, em constante processo de construção, como nos ensina Paulo Freire.

A opção por colocar a desinência “a” que caracteriza o feminino anterior à desinência “o” que caracteriza o masculino, não pretende substituir a hegemonia masculina pela feminina, mas de ler criticamente a realidade, buscando espaços de inclusão de oprimidas/os e opressoras/es re-humanizadas/os, isto é, libertas/os da alienação que lhes impuseram, em níveis diferentes, as relações de opressão. Razão e sensibilidade, segundo Verone Lane Rodrigues¹ (2007), parecem não combinar no discurso predominante na comunidade científica, na medida em que objetivismo da ciência domina de modo soberano as outras possíveis interpretações da realidade. Se tem avançado a busca da conquista do espaço público que, na maioria das vezes, ao longo da história, foi considerado a partir da visibilidade e reconhecimento dos homens, a ocupação dos territórios científico e epistemológico tem encontrado a mais dura resistência, talvez, porque aí esteja uma das mais poderosas armas da libertação feminina. Ainda de acordo com Rodrigues (2007), o desafio está em aceitar as mulheres como enunciadoras e não apenas como objeto da enunciação científica e epistemológica. Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Esperança”, leva-nos a uma reflexão em torno da necessidade de superar a linguagem machista.

Não se diga que, sendo fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa (FREIRE, 2008, p. 68).

Para Paulo Freire (2008), a linguagem não pode ser dissociada do seu contexto social e político ou do seu papel criador de estratégias de ação, uma vez que existe uma relação íntima entre reflexão e ação. Para o autor, a linguagem real sempre envolve a *práxis*², e usar uma

¹ Em respeito às autoras e aos autores das diferentes obras que são referenciadas nessa tese e, também em respeito à leitora e ao leitor que a ela apreciará, registramos o nome completo das autorias, quando citadas pela primeira vez. Nas demais vezes em que a citação é feita, optei por deixar o nome de referência, segundo a ABNT ou, em casos que julguei necessários, coloquei o primeiro nome precedendo o nome de referência.

² A *práxis* é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um pensamento baseado na *práxis* é possibilitar a compreensão da relação entre humanização e educação. Paulo Freire (2005) afirma que *práxis* é a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano.

linguagem real significa mudar o mundo. O significado de uma palavra, segundo Freire (2008), só pode existir em uma situação concreta, isto é, na relação da pessoa com o mundo. A base dessa visão é uma teoria semântica específica, a qual define o significado como algo que não é inerente à palavra, possuindo apenas uma existência semântica potencial, que se torna real em um contexto específico. “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (FREIRE, 2008, p. 68). E, ao falar sobre a mudança e transformação do mundo, ele considerava óbvio que a libertação deveria ter lugar para homens e mulheres, não apenas para homens ou para mulheres.

Isso significa que a todo tempo e lugar estamos aprendendo, e isso pressupõe, segundo Freire (2005), que não estamos na condição de mulheres e homens prontas/os e acabadas/os, mas sim, em constante construção. A consciência do inacabamento, segundo esse autor, é que permite com que nós nos re-pensem permanentemente, mesmo quando nos achamos em profundo estado de vazio. Trata-se, num ponto de vista bastante particular, de um re-encontro de nós conosco mesmos, marcado por intensas reflexões e memórias que nos ajudam a dizer quem somos e a que estamos debruçados. Trago como desafio iminente essa re-construção, na tentativa de compreender o elo existente entre ela e a pesquisa a que me propus realizar. A compreensão de terminologias acadêmicas que tenho hoje é profundamente diferente daquelas que tinha quando ainda frequentava os bancos escolares nos ciclos básicos de formação. Parece desnecessária essa afirmação, mas a mim é bastante significativa, por tratar de re-descobertas que estão se fazendo ao longo desses últimos anos, especialmente como aluno da pós-graduação.

Dessa forma, começo por trazer as memórias de minha infância e juventude, para em seguida, passando pelo meu processo formativo profissional e acadêmico, apresentar a revisão bibliográfica que me ajuda a justificar a pesquisa que me propus realizar.

Um pouco de minha infância e adolescência

Faço parte de uma família maravilhosa. Minha mãe Nilza foi auxiliar de serviços gerais por mais de trinta anos, na escola estadual Dr. Lindolfo Bernardes. Meu pai Marcos é motorista, recentemente aposentado pela prefeitura municipal de Conquista/MG, cidade onde moramos. Tenho três irmãs: Marcelle, Danielle e Tatielle. Sou o irmão mais velho. Eu não tive a oportunidade de cuidar de Marcelle quando bebê, porque a diferença entre nós é de apenas um ano. Mas cuidei de Danielle, cuja diferença de idade é de seis anos, e de Tatielle, cuja diferença é de quase dez anos. Tivemos uma infância, daquelas de meninos e meninas que corriam

descalços à rua, que subiam em árvores, que pulavam corda, que brincavam de pique-esconde, e que faziam as tarefas da escola logo após chegar em casa. Nossa casa era e ainda é localizada nos fundos da casa de meus avós maternos, dona Maria e senhor José, por quem tenho grande consideração e carinho. Lamento muito, mas não estão mais conosco, há alguns anos. Fomos “criados com vó”. Lembro-me bem que nossa vida era muito simples, muito humilde, sem supérfluos. Vivíamos com o que nos era necessário para sobreviver, sem abusar do dinheiro, que “era curto”, e de festas. O meu primeiro caderno escolar foi ganhado, bem como o meu primeiro lápis e borracha. Nunca vou esquecer daquele caderno que tinha na capa o Marechal Deodoro da Fonseca (o caderno vez ou outra vinha com capa dupla e eu achava o máximo).

Fui para a escola com cinco anos de idade e, desde essa época, eu sonhava em ser professor. Vivía eu no quintal de casa “montando” uma sala de aula imaginária, e colocava-me a imitar a minha professora, dando aula a meus/minhas alunos/as invisíveis. Vez ou outra convencia minhas irmãs a serem as minhas alunas, mas elas na maioria das vezes, resistiam. Nunca escondi ser este um dos meus maiores sonhos. É um desejo que sempre me acompanhou. Minha mãe dizia que ficava me olhando pela janela da cozinha e pensando o que seria de meu futuro. E esse futuro se desenhou. Nunca fui de jogar bola como meus colegas, e quando eu jogava, era na porta de casa, e ainda arrancava a “tampa” do dedão do pé, porque jogava bola de chinelo, ou descalço.

Desde criança adorava ir para a escola. A escola era a única que atendia a área urbana do município. Funcionava em um prédio antigo, de arquitetura greco-romana, muito bonita, de corredores largos, salas grandes, e janelas e portas muito altas. A quadra e o refeitório, bem como o pátio em que nos reuníamos para cantar, toda sexta-feira, o hino nacional, eram os nossos espaços preferidos. Desde pequeno, nessa escola, era estimulado a participar de atividades extras, que atendiam a uma exigência normativa. Era preciso que apresentasse, mesmo que pela tarefa de casa, atividades extraescolares, desenvolvidas fora dela, mas que com ela tivesse relação. Eram, em maioria, atividades coletivas, que envolviam competições, gincanas e olimpíadas, em diferentes áreas, mas especialmente esportivas e culturais. Além disso, atividades de visitação a lares de idosos, a instituições de cuidado com a criança e ao adolescente, eram parte integrante dessas atividades fora da escola. Além de cumprir com essas exigências, deveria atender também aquelas necessárias para a aprovação, ou seja, dedicar-me exaustivamente ao estudo teórico dos conteúdos da sala de aula, sob pena de reprovação. Muitas vezes era difícil conciliar as atividades escolares com as não escolares, por muitas vezes não enxergar a relação que tinham uma com a outra. Não obstante, percebia a dificuldade das

professoras em desempenhar com fluência, as atividades que lhes cabiam, do ponto de vista conteudista, em consonância com aquelas que deviam ser desempenhadas fora da sala de aula.

Por diversas vezes cheguei, junto a meus colegas de turma, a pedir às professoras que nos poupassem da execução de algumas das atividades que nos eram solicitadas para serem cumpridas fora da escola, muitas vezes por não contarmos com a participação de nossos pais, em detrimento de outras atividades que tínhamos a desempenhar. Entendíamos existir uma sobrecarga de atividades e, muitas vezes, ausência de relação entre elas. Lembro-me uma vez que nossa tarefa, em uma gincana competitiva que dividia os alunos da escola toda em dois grupos representados por bandeira verde e amarela, respectivamente, era conseguir o maior número possível de pratos para a escola. A motivação era ganhar a gincana, mas, não era uma tarefa tão fácil sair à rua para conseguir pratos, ou mesmo, conseguir os pratos apenas pedindo aos nossos familiares mais próximos.

A relação que eu percebia entre a escola e as atividades que desenvolvia fora dela era compreendida frequentando as aulas de evangelização espírita, que tinha como uma de suas práticas a visita às pessoas marginalizadas pela sociedade. Acompanhava-me, desde então, a angústia por ver situações totalmente avessas às que eu vivia. Situações de fome, dificuldades financeiras e materiais, que, em certa medida, me colocavam na tentativa de colaborar para a solução, mesmo que imediatista, sem desconsiderar minha condição como criança/adolescente. Percebia desigualdades que eu mesmo não tinha condições de explicar os motivos. Mas, residia nessas atividades, um cunho religioso bastante efusivo, mas que, por hora, conseguia oferecer suporte para essa compreensão. Lembro-me bem que, em uma das visitas que fizemos, conhecemos a família de Célio, um de meus colegas de turma, que faz aniversário no mesmo dia que eu, e que nunca tivemos o aniversário comemorado na escola, porque somos do final do mês de dezembro, quando já estávamos em férias. Lembro-me bem que era uma casa simples, de chão “vermelhão”, em que nela viviam seus pais e seus outros três irmãos, mais novos. Eram socioeconomicamente pobres, e em algumas circunstâncias dependiam da ajuda de vizinhos, ou da prefeitura da cidade, para suprirem as necessidades básicas do mês. Na ocasião, a turma considerou interessante, com o apoio da professora, angariarmos elementos da cesta básica para que pudéssemos dar à família de Célio. E assim fizemos. Lembro-me que foi um momento em que algumas de nossas colegas, especialmente as meninas que faziam parte de um grupo mais seletivo, do ponto de vista econômico, não se fizeram presentes e não colaboraram com a formação da cesta básica. Célio, no momento, questionou a falta delas, que foi justificada pela professora, dizendo a ele que estavam em cumprimento de outras atividades

que ela havia atribuído a elas. Célio não sabia que ganharia essa cesta básica. A família, quando a recebeu, esforçou-se para dizer que não precisava, mas agradeceu imensamente. Esse foi um dos vários acontecimentos que marcaram a minha vida.

Já alcançando o ciclo básico II e o ensino médio, intensificaram-se as atividades fora da escola. Fazíamos diversas oficinas e atividades de reciclagem, de coleta de lixo, de limpeza urbana, ligadas a um projeto maior, intitulado “Programa Semear”. Muitas das atividades, inclusive, deram-se não apenas nas áreas imediatas à escola, mas também nas áreas do município de Conquista, cidade em que morava e estudava, que apresentavam necessidades de cuidados básicos em saneamento. Conquista é uma cidade pequena, que tem em torno de sete mil habitantes. Disso decorreu a extensão das atividades a diferentes lugares da cidade.

Configurava-se então, num primeiro olhar, atividades de educação ambiental, uma vez que tinha uma intenção educativa atrelada ao ambiente, natural, de modo que se pudesse alterar a situação ambiental em que muitos lugares se achavam. Mas, o que observava era que, embora desempenhássemos todas essas atividades, a maioria delas dedicada ao cuidado com a limpeza, depois de curto tempo, boa parte das áreas cuidadas voltava a apresentar as mesmas condições de antes. Ou seja, gerava certa indignação pela negativa de nossos esforços para a mudança daquela realidade.

Nessa mesma época lembro-me que com quinze anos comecei a dar aulas particulares em casa, ou melhor, na casa de meus avós maternos. Eu sempre fui esforçado na escola, e sempre conseguia boas notas. Eu estudava muito em casa, cumpria com todas as obrigações escolares e, por isso, alguns de meus colegas pediam essas aulas. Eles se propuseram a pagar. Aceitei. Dei aula particular de matemática dos quinze aos vinte e dois anos. As aulas aconteciam na sala de jantar da casa, ao redor de uma mesa circular. Dividia os alunos em grupos, por série, e por horário, além de prezar também pela afinidade e amizade entre eles, afim de tornar o nosso momento de encontro também prazeroso e, por algumas vezes, farto aprendizado. Nunca perdi de vista a minha função enquanto professor particular, que era a de colaborar para o aprendizado que faltava na sala de aula. Eu apenas ali, naqueles momentos, realizava-me, pois gostava de ser professor. Era o mesmo que unir o útil ao agradável, pois, poderia, dessa forma, colaborar com a renda em casa e garantir a minha formação universitária. E assim foi a forma que fui professor, pela segunda vez. Considero a minha primeira experiência como professor a partir das aulas de evangelização que comecei a dar, quando de treze para quatorze anos, na Casa Assistencial São Vicente de Paulo, instituição espírita que frequento desde que nasci. Como pensar em um pré-adolescente professor de crianças? Pois é, ao olhar para trás vejo o

quanto aprendi quando estava professor de evangelização. Meu instrumento de trabalho era “O Evangelho Segundo o Espiritismo”, “O Livro dos Espíritos” e livros que contavam as histórias de Jesus. Hoje reconheço que parte do professor que me tornei se deve a essas experiências vividas. Não posso deixar de externar minha gratidão a todas/os aquelas/es que abriram espaço para que eu pudesse construir esse aprendizado.

Minha formação/atuação profissional

Estava com dezesseis anos quando comecei minha formação em magistério, que se deu simultaneamente ao meu curso de ensino médio. Na verdade, eu não queria ter cursado o magistério, pois, com dezesseis anos, queria eu continuar dando aula particular no período da tarde, estudar de manhã e ter um tempo à noite, para frequentar o centro espírita de que faço parte até hoje. Mas, minha mãe sugeriu que fizesse o curso, que estava sendo ofertado depois de muitos anos, e que a oportunidade de eu ter uma formação, já no que gostava, estava aparecendo, e, segundo ela, não poderia desperdiçar. Dessa forma, matriculei-me no magistério e cursei entre 2001 e 2002, período de rico aprendizado. Fiz estágio na escola municipal Doutor Prado Lopes, escola em que havia cursado o ensino fundamental I. Confesso que foi uma experiência interessante estar do outro lado e partilhar, ainda, experiência com alguns (bem poucos) dos professores que trabalhavam na escola enquanto eu ainda fui aluno das séries iniciais.

Depois de terminar o magistério, e sem abandonar as aulas particulares e as aulas da evangelização, prestei vestibular em dezembro de 2002 na Universidade de Uberaba, mas, fui reprovado, por nota mínima em química. Minhas amigas mais próximas haviam conseguido vaga nos cursos escolhidos, e eu, não. Fiquei muito frustrado, chateado, mas não foi suficiente para fazer-me desistir. Minha intenção inicial era fazer o curso de Letras (português-inglês), porque gosto da língua portuguesa e queria trabalhar como intérprete e redator, além de professor. Na época do vestibular, minha mãe conversou muito comigo, dizendo-me que na área de letras, em Conquista, já existiam muitos profissionais habilitados, que seria difícil eu conseguir aulas nas escolas da cidade, e que na área de Biologia quase não havia ninguém habilitado, e que minhas chances eram maiores. Pois bem, depois dessa conversa, revisando minhas memórias e o carinho que tinha por Dona Nair, professora de Biologia, prestei o vestibular na Uniube (naquele em que fui reprovado). Depois da reprovação, fiquei sabendo que o curso de Ciências Biológicas havia sido ofertado, pela primeira vez, na Faculdade de Ciências e Letras de Ituverava. Fiz inscrição para o vestibular, fiz a prova, e finalmente fui

aprovado. Fiz a matrícula. Mas, meu coração não estava feliz. Eu queria estudar na Uniube, em Uberaba. Ir para Ituverava era mais complicado, mais caro e isso me causava certo desconforto. Passei a procurar pelo pessoal do transporte que levava os estudantes até Ituverava para estudar. Não havia vaga. Naquela dificuldade toda, chorei, frustrado mais uma vez, quando fiquei sabendo do PES – Processo Especial de Seleção – da Uniube, um vestibular dividido em duas fases: uma de prova objetiva e a outra de entrevista. Foi um processo dedicado à acolhida de estudantes que há mais de três anos haviam terminado o ensino médio. Quando li o edital, quase desisti de fazer minha inscrição, tendo em vista os requisitos necessários, embora não houvesse restrição para minha inscrição. Mas, lembro-me que paguei a taxa de inscrição, e fui fazer a prova. De quarenta questões acertei trinta e seis. Fui aprovado na primeira fase. Marcada a data da entrevista, cheguei uma hora mais cedo. Na fila de espera tive a oportunidade de conhecer algumas pessoas que, mais tarde, seriam minhas colegas de turma. Chegada a minha vez, fui entrevistado pela professora Edila Pinto e pelo professor Geraldo Thedei (que mais tarde foi meu orientador de Iniciação Científica). Eu estava ansioso, mas lembro-me bem qual foi a última pergunta da entrevista, feita por Geraldo: “Imagine que tenha se passado quatro anos, e que você está formado, agora; como você se vê fora da Uniube, no mercado de trabalho?” Respondi: “Vejo-me como um excelente profissional, porque essa é a finalidade do curso, da instituição”. Tive por resultado a aprovação em primeiro lugar. Assim comecei a cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade de Uberaba, em fevereiro de 2003.

Fiquei de 2003 a 2005 com as aulas particulares. Era a forma que ainda tinha de colaborar em casa e ajudar a pagar a faculdade. Até que em março de 2005, devido à minha formação em magistério, o prefeito da cidade convidou-me para trabalhar na escola municipal Antonieta Zago Magaline, no distrito rural de Guaxima, do município de Conquista. Foi esse meu primeiro emprego de carteira assinada. Atuei como professor das séries iniciais, na alfabetização, em sala multi-seriada. Foi desafiante. A minha rotina de vida mudou completamente. Pela manhã, saía às 4:45 de casa para Guaxima, dava aula pela manhã, ficava à espera do transporte para o retorno até 12:30. Chegava em casa quase 13:00. Dava aula particular até 16:30. Às 17:10 pegava o ônibus para Uberaba, para a faculdade, e chegava em casa às 00:00, mais ou menos. Era assim todos os dias, durante alguns anos.

Essa primeira experiência serviu para que eu pudesse continuar me formando como professor, descobrir e legitimar um sonho que me acompanhava desde a infância, construir-me também, mesmo que de forma insipiente, como pesquisador. Era um desafio fazer da escola rural um espaço rico para que “nós” ali pudéssemos aprender juntos. A escola tinha quatro salas

de aula, ainda com piso de cimento queimado, com janelas grandes e em boa parte quebradas. Na sala em que eu ministrava a aula, a porta estava solta, e, para proteger a sala no momento de nossa ausência, era preciso ancorá-la, sob o risco de sua queda provocar algum dano. O mobiliário estava tomado de cupins, mas, isso não nos impedia ou tolhia o trabalho entusiasmado. Muitas vezes os espaços fora da escola foram os mais ricos de aprendizado mútuo, embora às vezes sofrido pela precariedade. Na escola não tinha quadra, e, por isso, o espaço de brincar era a rua de terra batida ou ainda as árvores e os quintais das imediações da escola. Quantas vezes a ajudante de limpeza da escola se ausentava e eu, junto à outra colega de trabalho, íamos para a cozinha fazer o café e preparar a refeição das crianças (estou me recordando disso, nesse momento, com muito saudosismo, sentindo até o cheiro daquele lugar...).

Enquanto passava por essa experiência, cursei licenciatura em ciências biológicas na intenção de continuar professor, mas agora buscando realizar o desejo de conhecer melhor o que me encanta: a vida! O curso tinha como componente curricular estudos independentes, e como outro, atividades complementares. Essas disciplinas tinham como premissas o desenvolvimento de atividades extraescolares que poderiam validar carga horária de formação na graduação. Por meio dessa condição curricular, conseguia desempenhar atividades que há muito tempo já vinha desenvolvendo, especialmente aquelas de atenção aos grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade. Entre 2003 e 2006, período em que fiz a graduação, começava então a entender o papel da universidade, como instituição que atrela ensino, pesquisa e extensão, que se compõe na diversidade e deveria se nutrir dessa diversidade. Durante o curso desempenhei várias atividades, e, dentre elas, fiz iniciação científica, com o professor Geraldo Thedei, que fez a entrevista comigo no processo de seleção. O professor ao perceber meu interesse, mesmo sabendo que eu residia fora de Uberaba, convidou-me para desenvolver uma pesquisa em torno da avaliação da capacidade de absorção dos diferentes comprimentos de onda do arco-íris, pela *Phalaris canarienses* (alpiste), durante o seu crescimento. Tratava-se de uma pesquisa na área de Bioquímica, muito interessante. Construí, artificialmente, usando latas grandes de milho, sete estufas. Dentro delas fazia as “covas” e semeava o alpiste. Cobria as latas, para simular as estufas, com papéis celofane das cores do arco íris. A cada três dias eu precisava abrir as estufas, coletar os alpistes, colocar sobre papel milimetrado e medir o crescimento, a fim de perceber qual o comprimento de onda da luz solar que era melhor absorvido pela planta, fazendo-a crescer mais e melhor. Trabalhei com grupo controle, sendo este, a estufa que recebia a luz do sol diretamente. Repeti esse experimento quatorze vezes. Era

preciso encontrar um padrão nos resultados, que muitas vezes, davam alterados em função das variações e intempéries ambientais, como fungos que surgiam nas estufas, alpistes que não nasciam, umidade excessiva. Era uma experiência absolutamente diferente de tudo que já havia feito. A pesquisa durou dois anos, e foi apresentada no Terceiro Seminário de Iniciação Científica da Uniube.

Eu não tinha o hábito de “enforçar a aula”. Como saía de Conquista para estar em Uberaba, e era “custoso” pagar o curso, eu valorizava cada minuto. Adorava as aulas de Botânica e Biologia Celular. Tanto é que desenvolvi um trabalho sobre o tema “Crescimento dos Sais”, lido e avaliado por todos os professores daquele primeiro ano de curso. Lembro-me bem que professor Gusman, de Botânica, dizia que eu deveria dedicar-me a ser mais que professor. A ser também um pesquisador, porque tinha alma para isso. Ele foi uma pessoa que sempre me motivou a querer mais. Não enfrentei dificuldades teóricas durante o curso, com exceção de Anatomia Humana Comparada, que eu ainda considero muito difícil. A cada final de bimestre, fazíamos uma “prova integrada”, e nela eram cobrados os conteúdos integrados das disciplinas estudadas. Eu achava difícil, mas gostava, porque o curso me mostrava como os conteúdos se integravam, como se completavam. A prova era mais um instrumento que mostrava essas relações. Diferentemente de muitos outros cursos que existiam na época, Ciências Biológicas, da Uniube, era estruturado a partir de Eixos Temáticos; por exemplo – no primeiro ano do curso existiam dois eixos: “A Sustentação da Vida” e, o outro, era “Escola e Sociedade”. O primeiro tratava da abordagem dos conteúdos específicos. O segundo dos conteúdos pedagógicos. Lembro-me bem que dentro dos conteúdos pedagógicos, estudei o livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, o único de sua autoria. Estudei pouco Freire na graduação, aliás, não tive uma formação, na graduação, a partir da filosofia e da sociologia da educação. A abordagem era mais geral, mas confesso que eu era um dos poucos que gostava dos conteúdos pedagógicos. A maioria de minhas/meus colegas diziam não gostar e a coordenação sabia disso, inclusive, vez ou outra “batiam na tecla” de que o curso era de Licenciatura, e que era preciso dedicarmos ao estudo das disciplinas pedagógicas.

Assim foram os quatro anos de curso, em que tive a grata oportunidade e satisfação de construir relações de amizade, especialmente com dois professores: Ricardo Baratella e Neivaldo Miranda Carneiro.

Foi então, a partir de meu desempenho como aluno de graduação, na Uniube, que em setembro do ano da conclusão do curso, em 2006, fui convidado pelos dois professores supracitados, para trabalhar como professor convidado da educação à distância da mesma

instituição, que se despontava como projeto de educação. Era então o início de minha caminhada acadêmica e, possivelmente, a que me possibilitou a superação de minhas próprias limitações. Na época a Uniube tinha diferentes polos espalhados principalmente nos estados Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia e Paraná, em diferentes cidades-polos. Dessa forma, a proposta era a de que as/os professoras/es viajassem até esses polos, com vistas à promoção dos encontros presenciais. Eram encontros de dezesseis horas de duração, a contar oito horas de sábado e oito horas de domingo. Deslocávamos, em mais de quarenta professores, às vezes, de ônibus, até às cidades em que atuaríamos. Eram mais de doze horas de viagens, para ida e para a volta. Ao mesmo tempo que parece cansativo, para mim era prazeroso. Ao invés de ficar cansado, me renovava. Coleciono mais de oitenta viagens a trabalho pela Universidade. Conheci muitas pessoas e cidades diferentes, hábitos e costumes diferentes, que contribuíram, com certeza, para que eu me tornasse, também, quem sou hoje. Tenho também a alegria de lembrar que foi nessa mesma época que conheci Gabriela, pessoa com quem partilho a vida a dois há quase doze anos.

Foi no período em que viajava pela Uniube que conheci o professor Valter Machado da Fonseca, pessoa com quem “travava” horas de conversa, mais ouvindo que falando, acerca da pesquisa de mestrado que na época ele desenvolvia, voltada à Educação Ambiental. Arelado a essa “escuta”, lembrava-me muito fortemente de meus avós maternos e de meus pais, quando em várias narrativas contavam sobre a vida na roça e, desse contar, emergia um encantamento pela natureza, pela terra, ao mesmo tempo em que percebia a aridez, os sacrifícios e o sofrimento que essa natureza lhes impunha. Fico ainda emocionado quando me recordo do saudosismo de meus avós ao contar da casa de terra batida, dos cafezais cheirosos, das bicas d’água ou das longas distâncias atravessadas ao lombo de um cavalo ou mesmo com pés no chão, para uma visita a parentes, amigos ou participação em bailes. Fico também imaginando como era a dificuldade de manter uma família numerosa, radicada na área rural, muitas vezes desprovidas de atenção médica, de saúde, estrutura. Hoje percebo o quanto essas narrativas fazem parte da minha trajetória e o quanto elas contribuem para minhas buscas, uma vez que estão associadas às diferenças que já percebia, especialmente sociais, em relação ao que vivia, quando criança ou adolescente.

Seguindo caminhos acadêmicos

Em 2008 cursei a pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Pós-graduação essa em que me debrucei sobre a área de Educação ambiental, pois me achava envolvido a partir de

minhas experiências anteriores. Tendo em vista este debruçar, elaborei o trabalho de conclusão intitulado “A importância da Educação ambiental e do tema transversal meio ambiente na formação do docente em Ciências Biológicas”. Observei que, dentre as/os professoras/es entrevistados, a grande maioria afirmava que, para ministrar Educação ambiental, não havia necessidade de formação específica, que “qualquer um” podia trabalhar com “esse tema”. E mais, afirmaram, quase coletivamente, que qualquer artigo de revista ou texto concernente ao tema serviria para estudos e debates ambientais. Confesso que fiquei frustrado ao constatar tais opiniões; fato que me inquieta até hoje.

Já em 2009 fiz outra especialização, em Gestão Ambiental, quando tive um pouco mais de contato com textos que tratavam dos vários temas ambientais. Construí um trabalho de conclusão voltado para a análise de geração e disposição de lixo na cidade de Conquista, ensejando por uma educação ambiental naquele município, pois percebia alguns equívocos quanto às práticas de geração/destinação dos resíduos, muito embora tenha tido o município diferentes projetos em execução, pela prefeitura municipal, em torno dessa área.

Durante esses dois anos, dedicados academicamente à pós-graduação, tive a oportunidade de experienciar a docência no ensino técnico, a partir do Curso Técnico em Meio Ambiente. Como professor dessa área, estava empenhado em disciplinas de caráter técnico, que me angustiavam por perceber a discrepância entre a teoria e a prática, no que diz respeito ao que se pretende e ao que se faz, especialmente no que diz respeito à conservação e recuperação de áreas, embora desenvolvesse, junto às/aos alunas/os, projetos de educação ambiental fora da escola, em áreas rurais. Vale ressaltar que a educação ambiental em que eu acreditava, até então, era aquela que se dava no sentido vertical, que priorizava apenas o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento popular, em desprezo ao que já existia como conhecimento construído por aquelas/es que “recebiam” a educação ambiental que propúnhamos. Minhas leituras sobre o meio ambiente começaram a se intensificar a partir dessas experiências.

Já em 2010, deixando a docência no ensino técnico, ingressei como docente nos cursos presenciais de Engenharia da Universidade de Uberaba – Uniube, permanecendo até hoje, bem como na EaD. Trabalho com disciplinas das Engenharias Ambiental, Civil e Química, da modalidade presencial, e com a Engenharia Civil e Licenciaturas EaD. Na área ambiental, comecei a trabalhar com as disciplinas que tinham relação estreita com a experiência que trazia da docência do curso técnico. Como professor do curso de Engenharia Ambiental, as minhas inquietações com relação à área ambiental se acentuaram e me fizeram questionar a propagação das ideias hegemônicas como aponta Boaventura de Sousa Santos (2010). Mas, é válido

ressaltar que, em meio às atividades profissionais que desenvolvia, estava eu ligado àquelas atividades que desenvolvia quando criança, tendo em vista minha permanente ligação com a instituição espírita que frequento.

Não trago dúvidas de que até então as experiências adquiridas foram fundamentais para que eu construísse a ponte que me levou ao mestrado em educação, também pela Uniube, quando conheci e entendi a Educação popular e nela me reconheci.

A pesquisa de mestrado que desenvolvi, entre 2010 e 2012, apresentava, em um primeiro momento, a retomada à temática ambiental que já vinha me nutrindo há muitos anos. Queria eu entender melhor, agora, a importância do tema transversal meio ambiente e da educação ambiental na formação dos professores de Biologia. A partir da convivência com minha orientadora, que trazia também suas experiências e as compartilhava comigo, fui percebendo que não era exatamente com a formação do professor que eu estava “preocupado”, mas sim com o ser e estar no mundo, na forma como se pode ver e perceber o mundo, o ambiente. Por isso, reelaborei a proposta de pesquisa, que passou a ter o objetivo de compreender as concepções de meio ambiente entre remanescentes quilombolas da região de Uberaba – MG e, a partir disso, problematizar a relação existente entre o ser humano e a natureza, que se encaminhava para um estudo de práticas e relações que se davam em espaços fora da escola.

No afã por encontrar os caminhos que me levassem ao êxito pretendido na pesquisa, fui deparando-me com alguns obstáculos que me levaram a repensar o percurso. Descobri, por meio de muitas conversas com colegas professores, que em Uberaba não foi identificado registro de remanescentes quilombolas.

Por meio das várias leituras realizadas nesse período, principalmente de Carlos Rodrigues Brandão, fui reelaborando e redesenhando meu projeto de pesquisa, voltado para a população remanescente de escravos em Uberaba, a partir da Educação popular e da Antropologia.

Decidi, por isso, ir ao arquivo público de Uberaba (APU), para saber quais os registros ali presentes sobre a escravidão no município. A partir daí, então, coloquei em suspensão o meu desejo de aprofundar no estudo da temática ambiental. Talvez por não ter percebido, naquele momento, a possibilidade de entrecruzar a temática escravidão com a temática ambiental.

Identificar a concepção de escravos como “não humanos”, assim entendidos quando li pela primeira vez a palavra *plantel*, ou ainda como *patrimônio* e *objeto*, entendido na palavra *bem*, constantes nos inúmeros inventários, ou ainda, na palavra *esmola*, como se um ser humano

pudesse ser doado a alguém, ou trocado, em favores, para prestar serviços, provocou-me profunda indignação e, ao mesmo tempo, instigou-me à busca pela análise desses documentos. Hoje consigo perceber que, na verdade, essa pesquisa tem profunda relação com a minha trajetória. As minhas indignações e a busca por meios de superá-las, se acentuaram a partir dessa constatação.

Entendi, por meio da pesquisa de mestrado, que me cabe, bem como às/aos educadoras/es envolvidos no processo de educação emancipadora, articular os diversos sujeitos que dela participam, facilitando reflexões acerca da participação política, discutindo a redistribuição do poder com vistas à autonomia. É preciso acreditar no seu potencial de conscientização política e de exercício da cidadania, na condição de atores que buscam assegurar suas conquistas sociais, acreditando na capacidade ontológica do humano de ser mais.

A educação popular, dessa maneira, contribuiu para que eu buscasse o fortalecimento da construção de minha autonomia, apontando caminhos para que essa construção também fosse coletiva, enquanto teia de relações e de interações, onde a solidariedade, o apoio mútuo, a reciprocidade, o compartilhamento de saberes, a reflexão crítica e a participação política vão apertando os nós de redes sociais. Esforço-me sempre para que o espaço de minhas aprendizagens, na condição de aluno ou de professor, seja o mais colaborativo e solidário possível, no exercício constante do diálogo, como quem mais escuta que fala, a fim de melhor dizer a palavra para propor, como recomenda Paulo Freire (2008).

Compreendi que a educação popular é uma teoria de conhecimento que se externa pela busca por conhecimento que vai no sentido do fazer história. Segundo Paulo Freire (2011) a história também é feita quando, ao surgirem os novos temas, o ser humano propõe uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. Percebi essa mudança em mim quando passei a colocar-me mais atento aos discursos, mais disposto para escutar, e mais prudente ao propor.

A educação precisa mostrar a sua verdade, qual seja: “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática” (VÁZQUEZ, 1991, p.155), contendo uma metodologia que mostre, de acordo com Adolfo Sanchez Vásquez (1991, p.156),

a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática coletiva de classe.

A educação popular que aprendi exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e se

dirigindo a todos os envolvidos no processo educativo. Ela contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada uma/um; prioriza a preparação intelectual das/os cidadãs/ãos; a construção moral de um grupo estigmatizado; exercita as/os cidadãs/ãos na capacidade de direção política (querer o poder); apresenta uma visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente.

Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana (FREIRE, 2011, p.50).

A educação popular é parte de uma construção de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política mobilizadora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Para exemplificar, trago a experiência que tenho vivido nas salas de aula em que trabalho. Tenho tentado constantemente trabalhar o protagonismo de todas e todos, na medida em que propomos juntos as aulas, na escolha de seus temas a partir do que orienta a ementa das disciplinas, embora já postas, pela grade curricular. E, a partir disso, estamos buscando extrair de nossa realidade, elementos que nos ajudem a construir a aula, de modo crítico e reflexivo.

Assim, a partir do doutorado, essa visão continuou se ampliando, a partir das orientações e discussões em grupo por meio das disciplinas de Estudos e Produções II e III. A disciplina de Educação ambiental que cursei no Programa de Ciências Ambientais da UFSCar foi fundamental por me apresentar o referencial teórico que permeia o campo das práticas sociais. O grupo de estudos a que me integro, em Práticas Sociais e Processos Educativos, dedica-se exaustivamente à busca pelo entendimento dos processos educativos em práticas sociais. Nesse grupo, empreendemos por dois anos um estudo sistematizado do que entendemos por *visão de mundo e convivência*. A partir de leituras e encontros, pude perceber que, historicamente, a ciência se propôs como única forma de conhecimento válido, que menospreza saberes e culturas populares que poderiam ajudar o ser humano a ser mais, no sentido freiriano.

A pesquisa de doutorado

Comecei o doutorado cursando, como primeira disciplina, Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I, que tinha como proposta a investigação dos processos educativos consolidados em uma prática social determinada, com vistas a possibilitar, ao corpo discente em curso na disciplina, melhor compreensão dos modos de educar-se ao longo de toda trajetória

da vida, seja em espaços escolares ou não. Tinha ainda a expectativa de buscar aprender de que forma se dá a influência de processos educativos consolidados em ambientes fora da escola.

Nesse sentido, a disciplina encaminha as/os discentes para o trabalho de pesquisa, ou seja, para a formação de pessoas-pesquisadoras/es. Formação que entendo como processo contínuo, de constante partilha de experiências de vida, pautada no aprender a fazer junto, no respeito à diversidade e às diferenças, na tentativa de colocar em diálogo diferentes leituras de mundo e de superar as diferentes formas de opressão e colonização historicamente instaladas na América Latina.

A prática social em que me inseri, naquele momento, foi a da extensão universitária, que tem como arcabouço teórico a educação ambiental popular, realizada por um grupo de cinco alunas/os estudantes de Engenharia Ambiental da Universidade de Uberaba, regularmente matriculadas/os. A extensão universitária, compreendida pelo grupo, é entendida como “um processo de transformação social, que liga a universidade à sociedade” (SERRANO, 2011, p.33) e que ainda interliga saberes, o popular e o escolar/científico. O grupo de extensão, até então, estava em atividade junto aos alunos da educação básica da escola municipal José Geraldo Guimarães, da cidade de Uberaba/MG. Os encontros que tinham se davam por meio de reuniões, elaboração de planos, ações e estratégias de educação ambiental popular, com vistas a colocar em diálogo os conhecimentos apreendidos na universidade com aqueles oriundos das experiências de vida, do cotidiano das/os alunas/os da escola e das/os alunas/os universitárias/os em extensão.

Até aquele momento, percebi que, por meio da extensão, as/os alunas/os conseguiram socializar o conhecimento acadêmico por elas/eles aprendido e, mais que isso, questionaram e ressignificaram os sentidos da *aula*, do *ser professor*, a partir do momento em que se propuseram a *fazer* e a *pensar diferente* e *com* as pessoas, na tentativa de buscar a transformação da realidade que percebiam inaceitável para a vida dos seres, humanos ou não-humanos.

Assim, olhando para trás, como quem olha por um retrovisor, percebo que a extensão esteve presente durante todo meu processo formativo, da infância ao doutorado. Percebi que estava retomando, a partir de então, angústias que vinha carregando ao longo de todo esse processo. Não tive aqui a intensão antecipada de descrever o grupo com o qual tive a oportunidade de construir essa tese, mas sim, a de descrever como essa inserção, a partir da disciplina cursada, colaborou para a formulação dessa pesquisa e para a compreensão de que a prática a que estamos engajados, como grupo, é a da extensão popular, que tem como referencial teórico a educação ambiental popular.

O que revela a revisão bibliográfica

A presente revisão deu-se mediante recorte temporal inicial entre 2002 e 2014, realizada por etapas, como esquematizam os quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações no período de 2002 a 2014 em todas as áreas do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRITORES UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	CAPES	Educação Ambiental Popular	115	5
		Extensão Universitária Popular	95	5
		Extensão Universitária Ambiental	269	2
		Formação Engenharia Ambiental	236	3
	BDTD	Educação Ambiental Popular	86	5
		Extensão Universitária Popular	29	2
		Extensão Universitária Ambiental	32	3
		Formação Engenharia Ambiental	212	3
TOTAL SELECIONADO				28

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 2 - Levantamento de artigos em periódicos no período de 2002 a 2014 em todas as áreas do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de artigos em periódicos, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	CAPES	Educação ambiental Popular	178	4
		Extensão Universitária Popular	83	4
		Extensão Universitária Ambiental	61	3
		Formação Engenharia Ambiental	389	0
	SciELO	Educação ambiental Popular	15	0
		Extensão Universitária Popular	16	4
		Extensão Universitária Ambiental	16	4
		Formação Engenharia Ambiental	0	-
TOTAL SELECIONADO				19

Fonte: Elaboração do autor.

Ao realizar a revisão bibliográfica acerca da temática da extensão (universitária popular) e da educação ambiental popular, atrelada à formação de engenheiros e engenheiras ambientais, percebo a inexistência de trabalhos que fazem essa relação. Não foram encontrados trabalhos acadêmicos sobre a formação de engenheiras/os ambientais. Os trabalhos produzidos sobre educação ambiental popular e extensão universitária (que não é a extensão popular) estão atrelados ao campo da Saúde, principalmente da área de formação em Enfermagem. A revisão foi realizada nos bancos digitais de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento de periódicos foi realizado nas bases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Banco de periódicos da CAPES. Os artigos, teses e dissertações foram selecionados a partir da constatação das palavras tomadas como descritores,

nessa pesquisa, que constassem, pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos. Por isso, pode-se observar pelos quadros 1 e 2 que o número de produções selecionadas cai, em média 93%, uma vez que as produções acadêmicas não apresentam, pois nelas não constam, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos, os descritores buscados.

Com relação à pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes, utilizando o descritor Educação ambiental Popular, foram selecionadas 3 dissertações e 2 teses, distribuídas em diferentes programas: 1 Doutorado em Educação e 1 Doutorado em Educação ambiental; 2 Mestrados em Educação e 1 Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, nos períodos compreendidos em: uma tese defendida em 2011 e uma tese em 2012. Os 3 mestrados concluíram em 2012. Cruzados os descritores Educação ambiental e Educação popular, são encontrados 541 produções, das quais 5 com o Descritor Educação ambiental Popular são identificados.

Com relação ao banco de dissertações e teses BDTD, utilizando o descritor apontado acima, foram selecionadas 2 dissertações de mestrado em Geografia, uma de Mestrado em Educação ambiental e 2 teses de Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais. As duas dissertações em Geografia foram concluídas em 2002; a dissertação de mestrado em Educação ambiental foi defendida em 2013 e as 2 teses foram defendidas em 2003.

Fazendo-se a sobreposição das produções selecionadas, 2 delas são comuns entre os bancos de teses e dissertações consultados.

Quando buscados os artigos na base da Capes, a partir dos descritores extensão popular e extensão ambiental, são encontrados 269 trabalhos, os mesmos encontrados utilizando apenas o descritor extensão ambiental. Quando na busca simples, utilizando os descritores extensão popular ou extensão ambiental, são encontrados os mesmos trabalhos. No mesmo modo de busca, utilizando o descritor *extensão popular ambiental*, nenhum dos 27 resultados conferem trabalhos que pudessem ser selecionados. E ainda, na mesma condição, utilizando o descritor *formação Engenharia Ambiental*, foram encontrados o mesmo número de trabalhos quando pesquisado por meio da busca avançada.

Vale ressaltar ainda que, na busca pelos trabalhos acadêmicos na base BDTD, foram encontrados, por meio do descritor “extensão universitária popular” trabalhos na área jurídica, de educação física, de economia solidária e de saúde, e principalmente na área de enfermagem. As produções selecionadas com o descritor “formação Engenharia Ambiental” são comuns tanto à base da Capes quando a BDTD. As produções tratam sobre a Educação ambiental na

formação de diferentes pessoas em diferentes cursos, como Administração, Direito, Economia e Enfermagem, além de versarem sobre o Ensino de Física na formação do Engenheiro Ambiental, sobre gestão de resíduos sólidos, qualidade da água, dentre outros. Na verdade, a busca por meio deste descritor revelou trabalhos que continham os descritores: “formação”, “engenharia” e “ambiental” juntos ou separados, e, selecionando aqueles que apresentam os três juntos, foram encontradas apenas três produções.

Os artigos, teses e dissertações têm em comum o referencial teórico como sendo o da Educação ambiental Popular, muito embora tenham profundas diferenças no tocante à metodologia de pesquisa e aos objetivos propostos. Um trabalho teve como ponto de partida a análise da experiência de educação popular ambiental denominada por Projeto Reciclando Vida, a fim de criticar a racionalidade moderna e o capitalismo, uma vez que se considera aí residir a crise ecológica e a produção social da pobreza. Outra tese teve como metodologia um estudo de caso pautado na análise de conteúdo, resultante do que/fazer de pesquisa realizado em uma perspectiva materialista junto ao coletivo de trabalhadores que compõe a Associação de Moradores do Bairro Castelo Branco II, localizado na cidade do Rio Grande, /RS no período de 2009/2010, a fim de confrontar os saberes acadêmicos e os originários, de modo que produza uma prática pedagógica em educação popular ambiental nos espaços educativos não-formais, que contribua para superar a contradição opressora/or/oprimida/o.

Em geral, as produções científicas investigadas apontam a educação ambiental popular como o fator “inovador” para que os resultados da Educação ambiental sejam mais consistentes e se transformem em ações de cidadãos críticos, conscientes de suas obrigações e conhecedores de seus direitos. Afirmam que a Educação ambiental numa perspectiva Popular, mesmo que não necessariamente tenha de se incluir o adjetivo popular na educação ambiental, apresenta-se como uma imperiosa necessidade para a construção de um mundo novo, uma nova civilização, onde justiça social, bem-estar, qualidade de vida, cidadania, democracia e vida possam existir para todos e todas. Pensam ainda a educação ambiental como possibilidade de construção crítica frente ao cenário econômico atual. Trazem também o papel da educação ambiental popular, atrelado ao da agroecologia em escola rural, a partir do reconhecimento dos valores sociais, econômicos e culturais do meio rural. Existe ainda uma dissertação de mestrado em que, saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaia – CE, foram dialogados com a educação ambiental dialógica, em uma proposta que se assemelha muito aos pressupostos da educação ambiental popular.

Importante destacar também que a educação ambiental crítica e a educação ambiental dialógica, modalidades de educação ambiental, conforme aponta Isabel Cristina de Moura Carvalho (2001), aparecem em quatro das produções acadêmicas selecionadas. Essas modalidades apresentam correspondência com a educação ambiental popular, uma vez que ambas primam pela formação humanizadora do ser humano. Indicam a busca por compreender em que medida a acepção de racionalidade ambiental pode contribuir em nossas práticas educativas, no contexto da extensão universitária, a partir de Habermas e Enrique Leff.

Um trabalho, em especial, mereceu atenção pelo fato de discutir a temática ambiental na formação acadêmica dos engenheiros e engenheiras, na cidade de Sorocaba/SP, muito embora não tenha incluído a Engenharia Ambiental dentre os cursos investigados. O trabalho consistiu da análise curricular de diferentes cursos de engenharia que, em maioria, apresentam componentes da temática em questão como elementos para formação profissional e aponta, em linhas gerais, que a formação acadêmica em engenharia não pode desprezar o estudo das ciências do ambiente, tendo em vista que, todas elas, preparam para a atuação técnica e científica em diferentes ambientes.

Tomando como referência os descritores: extensão universitária popular, extensão universitária ambiental e formação em Engenharia Ambiental, os trabalhos selecionados apontam que a extensão, sendo parte do processo educacional, mostra-se contraditória, evidenciando que universidades, especialmente latino-americanas, talvez ainda não consigam estreitar sua relação com a sociedade. Afirmam ainda que a extensão universitária fornece elementos para a discussão do que pode vir a se chamar universidade popular.

Aparece ainda, no tocante à questão ambiental, uma abordagem atrelada ao curso de Engenharia Ambiental, enfatizando as concepções de desenvolvimento sustentável³, problema ambiental, meio ambiente e educação ambiental, uma vez que os conhecimentos técnicos que estruturam a engenharia devem, segundo o MEC, estar embasados num contexto social, ambiental, econômico e político e, especificamente, a Engenharia Ambiental tem o papel de

³ O conceito de Desenvolvimento Sustentável foi usado pela primeira vez na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979, indicando que o desenvolvimento poderia ser um processo integral que incluem dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais, e não só econômicas. Esse conceito se disseminou pelo mundo por meio dos relatórios do Worldwatch Institute na década de 1980 e particularmente pelo relatório “Nosso Futuro Comum”, produzido pela Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987 (GADOTTI, 2000), também conhecido como Relatório de Brundtland. No capítulo IV elaboramos uma discussão mais aprofundada em torno desse conceito.

prevenir e minimizar a degradação ambiental⁴, visando torná-la compatível com o nível de desenvolvimento sustentável que a sociedade almeja.

As pesquisas levantadas, em geral, afirmam que a educação popular na extensão universitária, se constitui um caminho possível para a construção da prática da integralidade, sensibilizando profissionais para a produção de vínculos afetivos e políticos, dialógicos e terapêuticos, que implicam alteridade e os desafios de pensar o cuidado como valor ético e político constitutivo da humanização da vida em sociedade, pilares esses que sustentam também essa pesquisa.

Pensam ainda a extensão como meio pelo qual a universidade vai cumprir sua função social, na perspectiva da formação cidadã e como espaço de compromisso social da universidade com a sociedade na atual conjuntura, ou seja, é a extensão universitária como caminho para a construção emancipatória e transformadora das práticas educativas nas universidades, que prevê a interação entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, a partir do potencial da temática ambiental e que sejam possíveis promotores de diálogo entre saberes.

As práticas de Educação Ambiental comunitárias ou populares estão, geralmente, muito implicadas nos processos de desenvolvimento social local, gerando maior capacidade de perceber problemas, pesar as consequências ambientais das escolhas coletivas e decidir sobre a qualidade de vida das populações (CARVALHO, 2008, p.157).

É possível perceber a relação estreita entre educação ambiental popular, a extensão e a educação popular, uma vez que suas bases fundamentais estão estruturadas no protagonismo das pessoas e dos coletivos de que participam, na conquista de sua autonomia, liberdade e emancipação.

A universidade, por meio da extensão popular, pode ser a ponte que faz a mediação entre a comunidade e seus saberes populares, com a academia e seus saberes científicos. Além disso, a Educação Ambiental Popular atrelada à prática social da extensão popular com alunas e alunos de Engenharia Ambiental aparece como possibilidade de busca da superação da relação opressora/or/oprimida/o, por meio do diálogo dos diferentes saberes acadêmicos e populares, a fim de propor, como coloca Freire (2006), a reflexão e a ação como caminho possível para a transformação da realidade.

A partir do que se apresenta, chega-se à questão problematizadora da pesquisa: *que processos educativos emergem da prática da extensão popular realizada por estudantes de*

⁴ Os conceitos “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente” serão discutidos posteriormente, no referencial teórico da pesquisa.

Engenharia Ambiental? Os objetivos da presente pesquisa, consistem em: identificar os processos educativos decorrentes da prática da extensão popular, na perspectiva das/os alunas/os extensionistas; compreender como esses processos educativos contribuem ou podem contribuir para a formação das/os estudantes como educadoras/es ambientais; e, por fim, contribuir para a compreensão do papel e a função social da universidade, a partir da extensão popular em educação ambiental popular.

A tese

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabeleceu em seu artigo 207 que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A legislação pátria, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – 9394/96 (BRASIL, 1996), define que a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. Porém, a definição de atribuições em lei, mesmo que especificada, não garante o atendimento integral aos ditames ali inseridos, uma vez que a extensão muitas vezes fica restrita à prestação de serviços, incluindo-se aí ações não reconhecidas pelas/os professoras/es – ou pela própria instituição – como extensão universitária, impactando muito pouco num projeto educacional emancipatório, limitando o papel que a universidade poderia cumprir na relação com as camadas desprivilegiadas socialmente.

A extensão universitária poderá apresentar uma prática educativa dialógica, que considera as pessoas como sujeitos de decisão, de transformação da sua realidade e também da comunidade. Todo o contexto atual enfrentado pelas universidades enseja uma nova forma de pensar a questão da prestação de serviços por via da extensão universitária, desenvolvidas por essas instituições que privilegiam basicamente a questão da captação de recursos financeiros. Muitas vezes são agregados às instituições de ensino diversos programas e projetos que se distanciam da educação superior como um objetivo primordial, frisando-se que a educação é sempre o foco principal e que, assim como se vincula diretamente ao ensino não pode estar dissociada da pesquisa e da extensão, tripé do processo de transformação social.

Freire (2008) faz referências às universidades, afirmando que estas precisariam ter duas preocupações fundamentais, das quais se derivam as outras e que têm apenas dois momentos

que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o momento em que produzimos o novo conhecimento. Ressalta que, “na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência” (FREIRE, 2008, p.31). Para ele, ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses momentos do ciclo gnosiológico “o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha o conhecimento ainda não existente” (idem, p.31). E claro, está aí implícito um esforço para o exercício da humildade, do respeito, da equidade, da curiosidade, da crítica, da criatividade e do reconhecimento da/o outra/o como sendo. A docência/discência, a pesquisa e a extensão são indissociáveis no dia-a-dia da *práxis* pedagógica que se quer constituidora de sujeitos históricos e socialmente situados.

Aquelas e aqueles que se propõem à prática da extensão popular e se lançam ao trabalho com uma educação ambiental que se propõe crítica têm por horizonte o desvelamento do quanto suas práticas ingênuas e/ou reprodutoras de ideologias do sistema dominante impedem a percepção mais consistente, elaborada e crítica das causas dos problemas socioambientais. Dessa forma, devem primar também pelo reconhecimento, a partir de uma visão socioambiental, política e econômica, de que “o problema da ecologia é real já há algum tempo, ainda que evidentemente, por razões inerentes à necessidade do crescimento capitalista, poucos tenham dado alguma atenção a ele” (MÉSZÁROS, 2002, p. 988). Ou seja, evidenciar que está na base do próprio sistema do capital o causador dos pretéritos e atuais problemas socioambientais.

Acreditamos que as/os universitárias/os de Engenharia Ambiental, participantes dessa pesquisa, podem se tornar educadoras/es ambientais na condição de críticos, que buscam por uma educação politizada, problematizadora, dialógica, questionadora e integrada aos interesses das populações e das classes sociais mais afetadas pelos problemas socioambientais.

Essa tese está estruturada em cinco capítulos principais: o primeiro, traz o contexto e o percurso metodológico da pesquisa. O segundo, apresenta um estudo da educação e cultura, educação como cultura e a educação no contexto das práticas sociais, de modo que a educação popular apareça como possibilidade de mudança e transformação da realidade, que se faz opressora e excludente. O terceiro, trata da extensão popular como prática social e a produção do conhecimento conversitário, com vias à reflexão em torno do que faz o grupo extensionista, vinculado ao curso de Engenharia Ambiental, da universidade de Uberaba, da cidade de Uberaba/MG, junto a um grupo de populares, moradores do bairro Vila Esperança II e Jardim Anatê, frequentadoras/es da casa espírita João Urzedo, constituindo-se, a partir dessa prática,

numa comunidade de trabalho⁵; o quarto, discute a dimensão ambiental da educação e o conceito de sustentabilidade, sob uma perspectiva crítica. Apresenta ainda, um panorama em torno da educação ambiental, especialmente no Brasil, discutindo as macrotendências vigentes no país, com ênfase à macrotendência Educação Ambiental Crítica e à uma de suas quatro correntes, a Educação Ambiental Popular. E, por último, o quinto capítulo vai apresentar a análise dos dados obtidos, a partir da discussão das categorias de análise. Para finalizar, apresentamos as considerações finais, seguidas do referencial bibliográfico, do apêndice e do anexo.

⁵ Esse conceito – comunidade de trabalho – será discutido no capítulo I.

CAPÍTULO I



Na foto, da esquerda para direita – na frente: *Iago* e *Ana Luísa*; atrás: *Alessandra*, *eu*, *Paulinha*, *Stephanie* e *Isadora*. Esse é o grupo que desenvolve a extensão popular.

Gratidão ao grupo pela oportunidade da convivência e partilha de vida. Estarmos juntos fortaleceu-me como ser humano, educou-me enquanto ouvinte, ensinou-me enquanto aprendente e fez-me crescer, enquanto pesquisador. Sigamos juntos o caminho, na contramão...

1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 – O contexto da pesquisa

De acordo com as informações disponibilizadas na página *online*⁶ da Universidade de Uberaba, essa Instituição de Ensino Superior – IES, a que o grupo extensionista está vinculada é privada, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, entidade sem fins lucrativos. Tem hoje, aproximadamente, doze mil alunos matriculados nos trinta e cinco cursos de graduação oferecidos na modalidade presencial, e aproximadamente, vinte mil alunos matriculados nos dezessete cursos de graduação oferecidos na modalidade Educação a Distância – EaD.

A Uniube acumula mais de 10 anos de experiência na oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância. Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) reconheceu sua competência para ministrar cursos neste formato. A universidade dispõe de opções de graduação EaD (bacharelado, licenciatura e tecnológicos) e pós-graduação EaD (especialização e MBA) em diferentes áreas do conhecimento.

Os cursos de bacharelado e licenciatura (que são ofertados apenas na modalidade EaD) têm duração média de quatro anos. A principal diferença entre eles é que o bacharelado forma profissionais generalistas, que podem atuar em vários campos de uma área do conhecimento, enquanto a licenciatura prepara professores para lecionar em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Já os cursos tecnológicos têm duração mais curta (2,5 anos em média) e formam profissionais para atuar em uma área específica. São mais focados na prática de uma profissão e atendem às demandas do mercado de trabalho, por isso têm alta empregabilidade.

Os cursos da modalidade presencial e EaD pertencem às áreas de ciências da computação, ciências agrárias, ciências da saúde, ciências humanas, ciências sociais aplicadas e engenharias. Dentre esses cursos, nove são Superiores de Tecnologia. No campo da pós-graduação, oferece vinte e cinco cursos *Lato Sensu* e, destes, doze foram adaptados para oferta na modalidade EAD.

Atendendo às normativas do Ministério de Educação, a Universidade hoje tem cinco programas de mestrado: Mestrado Acadêmico em Odontologia, Mestrado Acadêmico em Medicina Veterinária, Mestrado Acadêmico em Educação, Mestrado Profissional em

⁶ A página online é: <www.uniube.br>. Acesso em 24 jan. 2018. Essa foi a fonte consultada para que pudéssemos elaborar o texto dessa seção, que trata da descrição do contexto da pesquisa.

Engenharia Química e Mestrado Profissional em Educação. E, ainda tem um doutorado em Educação, que teve início em fevereiro/2016.

A universidade de Uberaba hoje conta com três campi: campi Centro e campi Aeroporto, na cidade de Uberaba/MG, e campi Rondon, na cidade de Uberlândia/MG. Conta com quarenta e nove polos de EaD espalhados pelas cinco macrorregiões do país. Possui ainda o hospital veterinário, construído e mantido por meio de uma parceria firmada entre a universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU) - Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias (FUNDAGRI) e Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), sendo ele inaugurado no dia 03/08/2000. Tem também a Fazenda Escola, que está situada na rodovia BR 050, a 26 km de Uberaba. Possui uma área total de 505 ha, altitude média de 800 m e desenvolve atividades de ensino e pesquisa, em diversas áreas. Possui também a policlínica odontológica, que conta com um conjunto de duas clínicas para atendimento a pacientes. Cada clínica está montada em uma área de 168m² (cento e sessenta e oito metros quadrados), climatizadas e equipadas com treze equipos odontológicos. A clínica de pós-graduação conta ainda com um bloco cirúrgico estruturado em dois centros cirúrgicos, interligados por circuito interno com o anfiteatro da biblioteca central e com a sala de aula interna da policlínica, para a transmissão de procedimentos e cirurgias ao vivo, proporcionando maior conforto e aproveitamento das/os estudantes. E, por último, acampa o Hospital Universitário Mário Palmério, que é um hospital geral de ensino, vinculado à Universidade de Uberaba, destinado ao atendimento da população de Uberaba e região. Suas instalações formam um complexo de oito prédios interligados por passarelas, totalizando 18.500 m² de área útil construída, destinada aos 220 leitos, com os serviços de clínica médica, clínica cirúrgica, ginecologia e obstetria, hemodiálise, ortopedia, pediatria, transplantes, captação de órgãos, diagnósticos laboratoriais e por imagem, ambulatórios, pronto-atendimento e áreas de administração e de apoio.

A Uniube desenvolve, também, os programas de Iniciação Científica e de Extensão, por meio da Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – PROPEPE. Há dezenove anos são realizadas pesquisas por diferentes acadêmicos da universidade, por vias financiadas, mas a maioria sem financiamento.

No que tange às atividades de extensão que realiza, por meio do Artigo 1º da Instrução Normativa PROPEPE/PROES⁷ N° 01/2014 (s/p), a universidade entende por Extensão Universitária

⁷ PROPEPE – Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. PROES – Pró Reitoria de Ensino Superior.

a prática acadêmica que promove uma integração entre as atividades de ensino e pesquisa e as demandas da comunidade, favorecendo a formação do profissional cidadão e constituindo-se como espaço privilegiado de construção do conhecimento e colaborando para o desenvolvimento social. Como forma de produção de conhecimento que se dá no confronto do saber acadêmico com a realidade social, a Extensão deve se constituir como um processo sistemático e sistêmico e adotar o diálogo com a sociedade como princípio da ação extensionista, que respeita a cultura local, possibilitando a criação de vínculos entre a Universidade e a sociedade.

No artigo 2º, da mesma instrução normativa, entende-se que:

a extensão, na Universidade de Uberaba, se organiza e se desenvolve sob a forma de programas e projetos, preferencialmente de natureza interdisciplinar ou multiprofissional, que se concretizam sob a forma de cursos, ações, eventos, prestação de serviços e atividades envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade externa.

Conforme aponta Sílvio Paulo Botomé (1996), cursos, ações, eventos e prestação de serviços consistem em práticas que são historicamente executadas, e que pouco conseguem atingir em termos de transformação social. Enquanto a Universidade não perceber a sociedade como fonte verdadeira de construção de conhecimento e junto com ela começar a pensar essas ações, projetos e cursos, a extensão não terá a sua finalidade atingida plenamente.

Cabe à extensão abrir caminhos entre a comunidade acadêmica e a externa, possibilitando, a cada uma das partes, o enriquecimento necessário para o processo integrador de produção de conhecimentos. A atividade de extensão se caracteriza pelo fato de sua abrangência transcender os currículos e as práticas de ensino, bem como os limites metodológicos da pesquisa. Ocupa um lugar próprio, bem definido como atividade fim, que se relaciona com o ensino e a pesquisa, dos quais se diferencia pelo modo de fazer e por suas relações estreitas com a sociedade, seu campo de atuação (ALMEIDA; OLIVA, 2001, *apud* ALMEIDA; OLIVA, 2004, p.27).

A extensão, assim, pode constituir-se como um dos meios para a formação de profissionais de Engenharia Ambiental. Dessa forma, enquanto alunas/os, colocam-se nessa prática com a responsabilidade de colaborar para a mudança de hábitos atrelada à “troca das lentes”, a partir de um posicionamento político-ecológico.

Afinal, em um tempo de desesperança com os sistemas políticos e institucionais, a questão ambiental é, talvez, uma das esferas da vida social que hoje mais reúne esperanças e apostas na possibilidade de mudanças tanto em termos coletivos – sociais e até planetários – quanto em termos de estilo de vida e de transformação na vida pessoal. Assim, a existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar (CARVALHO, 2008, p.68-69).

A Engenharia Ambiental da Uniube, na modalidade presencial, conforme o projeto pedagógico do curso, visa a formação de profissionais capacitados a identificar e resolver problemas de planejamento e de gerenciamento ambiental, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, aptos a assimilar e desenvolver novas tecnologias em atendimento às demandas da sociedade, muito embora o currículo ainda se apresente endurecido quanto à formação crítica e ecológica de engenheiras e engenheiros ambientais.

Conforme relatado anteriormente, esse grupo formado por cinco alunas e um aluno, e eu, na qualidade de pesquisador, inserido junto a elas/ele⁸, desenvolve a Extensão Popular com o compromisso extensionista de trabalhar com alguns moradores do Bairro Vila Esperança II e Jardim Anatê, da cidade de Uberaba/MG, que frequentam a Casa espírita João Urzedo. Esse compromisso foi firmado a partir de um convite feito ao grupo, pela então professora da Uniube, trabalhadora dessa casa espírita, Roberta Afonso Vinhal Wagner, com o intuito de auxiliar na busca por soluções a vários problemas sociais/ambientais, por ela narrados, que vinham enfrentando.

O grupo extensionista, junto aos moradores do Bairro Vila Esperança II e Jardim Anatê, uma vez apresentada a proposta da pesquisa e manifestando interesse e disponibilidade para participação, passou a constituir o que entendo como comunidade de trabalho. A partir disso, as pessoas envolvidas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que consta no apêndice. Cabe ainda ressaltar, por razões éticas, que embora o termo de consentimento tenha previsto o sigilo em torno da identidade das pessoas participantes, essa identidade é revelada mediante autorização prévia, verbal, que se deu durante nosso primeiro encontro. Essa pesquisa teve sua aprovação pela Plataforma Brasil em 15 de setembro de 2016, conforme consta em Anexo.

1.1.1 Sobre minha aproximação e inserção junto ao grupo de estudantes que fazem extensão popular

Quando estava cursando a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I, no primeiro semestre de 2014, foi feita a proposta, pelos professores condutores da disciplina, que fizéssemos uma inserção, numa prática social, que se aproximasse ou pudesse, em potencial, ser aquela da qual pudéssemos depreender seus processos educativos.

Por meio de uma conversa, em uma quarta-feira à noite, quando ministrava a disciplina Projetos Integrados, na turma XIV do curso de Engenharia Ambiental (também no primeiro semestre de 2014), percebi, pelo relato de um grupo de alunas/os, que elas desenvolviam uma atividade fora da universidade e, naquele momento, elas/es relatavam estar desenvolvendo ações de educação ambiental numa escola municipal da cidade de Uberaba. Interessando-me pelo assunto, perguntei como é que elas/es estavam se organizando para desenvolver essas atividades. Foi por meio desse diálogo que fui convidado para fazer parte de uma reunião em

⁸ A descrição do grupo extensionista será desenvolvida na apresentação metodológica, a partir de minha aproximação/inserção junto ao grupo.

que seria apresentado um projeto de Educação ambiental a ser desenvolvido na escola municipal, em parceria com a empresa Junior Ambiental⁹, criada e gerida por alunas/os da universidade. Foi quando perguntei se poderia me inserir junto a elas/es como um delas/es, ou seja, fora da posição que ocupo como professor do curso. Fui interrogado quanto aos motivos desse afastamento, e expliquei se tratar de um trabalho desenvolvido na disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I do curso de Doutorado que fazia na Universidade Federal de São Carlos. O grupo me aceitou na perspectiva de colaborar com o pensar o projeto e também sua execução.

Apenas após a quinta inserção junto ao grupo, por meio de conversas com as/os integrantes do mesmo e também após retomar estudos das referências bibliográficas indicadas na disciplina, é que comecei a entender a prática social a ser estudada: a extensão popular, que tinha a educação ambiental popular como referencial teórico. Essa prática foi decorrente de dois momentos distintos: o primeiro, de reuniões do grupo formado por quatro alunas e um aluno do curso de Engenharia Ambiental da Uniube, que tinha como objetivo propor e executar um projeto de educação ambiental com crianças e pré-adolescentes de uma escola pública, e por meio dele, colocar em prática o que estavam aprendendo nos bancos da universidade. Esse projeto, em nenhum momento, estava desprovido da escuta que faziam em torno do que denunciavam as/os alunas/os da escola na qual estavam engajadas/os.

A interação entre as/os estudantes se dava por meio do diálogo, da externalização de experiências anteriores, de angústias, preocupações quanto ao “como será” e do *medo* em organizar e elaborar e executar um projeto pela primeira vez com uma comunidade escolar. Seria esse o medo do novo, do enfrentamento de um grupo com o qual ainda não tinham a experiência de ter trabalhado. A extensão, para o grupo, configurou-se como espaço de oportunidades para junto às crianças da escola, construir um outro modo de *ver e pensar* o mundo, de um modo mais crítico. Entretanto, existia também o cuidado de escutar as crianças e, junto com elas, decidir, escolher ou até mesmo construir caminhos e atividades de educação ambiental.

De acordo com o grupo, a extensão universitária tinha início a partir do momento em que reuniões eram agendadas com vistas a discutir e dar forma ao projeto a ser executado na escola e em que ideias eram lançadas, e/ou pesquisas eram feitas, para elaboração de estratégias

⁹ A Empresa Júnior Ambiental é uma Associação Civil sem fins lucrativos formada e gerida por estudantes de Engenharia, com foco para a Ambiental, na Universidade de Uberaba/MG, que visa a capacitação humana e profissional dos seus membros através da prestação de serviços de assessoria empresarial e da vivência de uma pequena empresa. Essa empresa, em especial, desenvolve e executa projetos voltados ao campo ambiental. Dentre os projetos que a empresa desenvolve, inclui-se aqueles que têm objetivos educativo-ambientais.

e ações educativas na temática ambiental, na preocupação, sempre, do *fazer junto, pensar com*, na tentativa de prezar pela realidade dos alunos e alunas da escola. Interessante que em nenhum momento o grupo mostrava-se distante dos seus objetivos e do fato de que se tratava de um público infantil. Essa prática estendia-se para além das reuniões, pois no término delas o assunto continuava, até chegar à execução, na escola, das atividades anteriormente pensadas nas reuniões ou até mesmo fora delas.

A inserção nessa prática social se deu por meio de seis encontros junto ao grupo, em salas de aula da Universidade, ponto comum de encontro para todas/os as/os envolvidas/os, ou ainda, na escola Pacaembu. O espaço marcado para o primeiro encontro era a sala de aula do bloco Z da universidade de Uberaba, que tinha aproximadamente 60 cadeiras. Quando cheguei, as alunas que propunham o encontro estavam organizando a sala, colocando as cadeiras de modo a formar um semicírculo. As cadeiras eram pesadas e, para essa organização e reunião, contaram com a ajuda de outros oito alunos. Antes do início, o clima estava descontraído, até que depois de alguns minutos passados do horário marcado foi lembrado por um aluno presente a necessidade de iniciar a conversa. Configurava-se assim o espaço durante minha primeira aproximação com a prática social.

Aproximação essa que, no sentido atribuído por Enrique Domingos Dussel (1996), encurta distâncias até algo ou alguém, que pode tanto nos afastar quanto nos receber ou acomodar, acolher. A proximidade permite buscar a origem dos significados, uma vez que o ser humano se insere em uma determinada cultura, em uma totalidade dotada de símbolos que o nutre nos signos de sua construção histórica. Então, para que haja compreensão dos significados de um grupo social, faz-se necessário aproximar-se dele, de sua leitura de mundo. A inserção na prática social da extensão universitária se deu com o objetivo de alcançar essa proximidade, ou seja, construindo uma relação face-a-face com as/os participantes dessa prática, sem esconder a motivação que me levou a estar junto delas/es e sem deixar de considerar os ensejos que já tinham antes da minha inserção. E mais, estou em um contínuo esforço de afastar-me da posição de professor, para entender-me como pesquisador extensionista.

O grupo permaneceu junto à escola Pacaembu até o final do segundo semestre de 2014. Encerrando as atividades do ano letivo, entramos em período de férias. No ano de 2015, o grupo optou por dedicar-se aos estudos das disciplinas ofertadas, uma vez que estavam cursando, a maioria deles, os dois últimos períodos do curso de Engenharia Ambiental, que culminaria com estágio, elaboração de trabalho de conclusão de curso, e por último, colação de grau e

formatura. Mas, comprometeram-se em executar ações ou desenvolver atividades esporádicas, especialmente em escolas, quando possível, ao longo do ano. Ainda assim, nós nos reunimos em diferentes momentos. Vale ainda lembrar que, como resultado dessa inserção junto a esse grupo, resultou um artigo que teve como objetivo apresentar os processos educativos dessas/es estudantes em extensão popular em educação ambiental. Esse artigo foi publicado na última reunião anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, em Florianópolis/SC, no ano de 2015.

Com a colação de grau de três das integrantes do grupo, restamos em apenas três (incluindo a mim). No início do semestre letivo de 2016, fomos procurados por três alunas do curso de Engenharia Ambiental, que se aproximaram dizendo que sabiam das atividades que havíamos desenvolvido e que gostariam de integrarem-se a nós. Trata-se de Isadora, Paula – a quem chamamos carinhosamente de Paulinha – e Stephanie. Vale destacar que se trata do nome verdadeiro das integrantes, que hoje são Iago, Isadora, Paulinha, Stephanie, Alessandra e Tiago. Mais recentemente integrou-se Ana Luíza (que também assinou ao termo de consentimento livre e esclarecido), em meados de novembro, disposta a junto conosco trabalhar na extensão. Logo, hoje somos em sete integrantes. O grupo anterior, no qual me integrei, a princípio, era formado por Carmélia, Mariana, Danielle, Alessandra, Iago e Tiago. A experiência do saber feito, trazidos por Alessandra e Iago, colaboram muito para que continuássemos seguindo a empreitada da extensão.

A partir disso, considerando a oportunidade de colaborarmos com o pessoal do Centro Espírita João Urzedo, e por ter vislumbrado a possibilidade de junto com elas/es construir essa tese, uma vez que já estava inserido junto a essas/es estudantes universitárias/os, que faziam extensão popular, há quase um ano e meio, fiz a proposta de, por meio de minha inserção, realizar essa pesquisa de doutorado. No ato de apresentação da proposta, estavam presentes Iago e Alessandra, estudantes que estavam juntos desde o princípio, e também Stephanie, Isadora e Paulinha, as novas integrantes que passaram a somar esforços.

Questionei¹⁰: *vocês aceitam que, junto a vocês, eu possa realizar minha pesquisa de doutorado, que traz como objetivo principal conhecer os processos educativos que vocês construirão, a partir da extensão que realizaremos, em educação ambiental, junto ao pessoal desses bairros?*

¹⁰ Trago aqui parte da descrição do encontro que tivemos, para que eu pudesse fazer a apresentação da proposta de pesquisa ao grupo. Não fiz a construção do diário de campo, nessa oportunidade, mas fiz a gravação do encontro, mediante autorização dos/as estudantes presentes.

Alessandra, na oportunidade, fez a seguinte colocação: *mas você estará junto com a gente para nos ajudar, né? Como é que vai se dar a sua participação?*

Respondendo-a: *então Alessandra, eu já estou junto de vocês há um tempo. Confesso ainda que tenho dificuldade de me afastar da condição de professor, ou seja, daquele que assume, em certa medida, a linha de frente, ou a de orientação, para desempenhar um papel o mais próximo possível ao que vocês realizam. Estou em um esforço constante de me entender pesquisador, uma vez que também estarei fazendo pesquisa, de como será a condução desse processo de pesquisa, e também na tentativa de, junto com vocês, somar forças na mesma direção, para juntos construirmos um rico aprendizado. Quero entender melhor como que, a partir da extensão popular, em educação ambiental, vocês aprendem e se formam educadoras/es ambientais ou engenheiros e engenheiras ambientais. Por isso estou apresentando essa proposta para vocês.*

Stephanie, após minha pausa, perguntou: *você está nos dizendo, então, que vai participar com a gente, e que vai colaborar, de todo modo, com a gente, só que vai usar dessa convivência, dos resultados de nossa ida lá no Centro, para colaborar com o pessoal, para construir sua pesquisa? É isso?*

Quando respondi: *é exatamente isso Stephanie. Vou desenvolver a tese junto com vocês. Juntos construiremos essa pesquisa, esse trabalho.*

Iago, depois de ouvir todo o diálogo, dirigindo-se a mim, disse: *mas como faremos com o pessoal do Centro? Nós vamos informar que se trata de uma pesquisa? Vamos informar que você está fazendo sua pesquisa de doutorado junto com a gente?*

Stephanie, pediu licença para falar: *então Iago, na verdade, eu acho que o fato de o Tiago estar fazendo doutorado e desenvolvendo sua pesquisa com a gente, não interfere em nada nas atividades que vamos desenvolver lá. Acho que não faz diferença isso. Porque, de todo modo, nós iríamos lá de todo jeito, com a pesquisa ou sem ela.*

Depois dessa interlocução (e compreendendo a fala de Stephanie), respondi: *o grupo é que vai dizer se precisamos ou não fazer esse esclarecimento. É preciso que entre nós isso esteja claro, mas que isso também não muda em nada a minha participação. Se vocês acharem necessário, informamos ao pessoal lá do centro que nós estaremos junto com eles e que eu estaria ali para, também fazer uma pesquisa. Questionar ao pessoal se eles estariam de acordo é importante. Se não se fizer nenhum impedimento, tudo transcorreria em seu curso normal. O que acham?*

Nesse momento, o grupo concordou, mediante a sugestão de Isadora, a procurar pela professora Roberta, a fim de saber, por meio dela, se eu poderia, estando com eles, desenvolver essa pesquisa. Três dias passados a esse encontro em que fiz a apresentação da proposta, Alessandra e Stephanie procuraram pela professora Roberta, na secretaria do bloco Z, dos cursos de Engenharia, da Universidade de Uberaba. Segundo as alunas, depois da explanação à professora de minha proposta, que era a de fazer a pesquisa estando junto ao grupo, na extensão, Roberta disse que não haveria problema nenhum, que, muito pelo contrário, seria interessante para que as pessoas soubessem quais seriam, na verdade, os resultados de nossas ações junto deles. Mas, fez a ressalva de que consultaria o pessoal, mas que acreditaria não haver, realmente, nenhum problema. Roberta informou às meninas que estaria, em breve, com o pessoal e que faria a pergunta. Dois dias depois, em uma segunda-feira, Roberta trouxe a resposta positiva de que estávamos acertados quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

1.2 A comunidade de trabalho

Nessa pesquisa, partimos do princípio de que a convivência, nesse caso, metodológica, é fundamental para que a comunidade de trabalho, assim como a compreendemos, nesse contexto, consiga promover o diagnóstico das necessidades – sejam elas de ordem social, política, econômica e ambiental. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Sonia Stella Araújo-Olivera (2004, s/p.),

Uma comunidade de trabalho, tal como a entendemos, se constitui em torno de objetivos comuns que ultrapassam a ordem do pessoal, se situam e enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias, oportunidades sócio-histórico-sociais.

A comunidade de trabalho da presente pesquisa é constituída pelas/os estudantes do curso de Engenharia Ambiental da Universidade de Uberaba, em Extensão Popular, pelo pesquisador e por um grupo de moradoras/es do bairro Vila Esperança II e do Jardim Anatê, que frequentam a casa espírita João Urzedo, da cidade de Uberaba/MG.

Por se tratar de uma comunidade de trabalho conformada também pela presença do pesquisador, seja ele mais ou menos experiente, tudo se passa sem perder de vista, o rigor científico, tampouco sem descuidar do compromisso social. De acordo com Petronilha Silva e Stella Araujo-Olivera (2004, s/p.),

a comunidade de trabalho em que pesquisadores se formam é um lugar de intercâmbios entre diferentes culturas, onde são construídos conhecimentos com o apoio de referências teórico-metodológicas que contemplam, reconhecem e respeitam a diversidade da sociedade e com ela aprendem [...]. Em tal comunidade, a multiculturalidade, pois, mais do que discurso, é vivência.

Assim, consideramos tratar-se de uma comunidade de trabalho pelo fato de que ela, conforme coloca Silva e Araujo-Olivera (2004, s/p.)

neste caso, tem uma amplitude que permite transitar do espaço acadêmico à sociedade e desta àquele, reconhecidos cada um deles como legítimo em suas diferenças, especificidades, funções. [...]. Contém, ela, a visão de mundo que cada um de seus participantes herdou das comunidades de origem, presente em maneira própria de apreender realidades, aprender e interpretar informações, formular pontos de vista, julgamentos, de mirar situações, fatos, acontecimentos. Trata-se de pontos de vista quase nunca expressos, pois dificilmente são aceitos pela academia.

Essa afirmação vai ao encontro do que coloca Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.85), pois, segundo ele, durante toda a vida

e não apenas durante a infância e a adolescência – convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro deles aprendemos: nossos grupos de idade (como uma “turma de amigos”), nossos grupos de interesse (como um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um deles aporta uma fração daquilo através do que, aos poucos e ao longo de toda a vida, nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as socialidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade (BRANDÃO, 2005, p.85).

É a partir do uso da sensibilidade, da exploração das sensações, do diálogo entre os diversos saberes, do popular e científico, especialmente, como sustenta a Extensão Popular, numa constante interação, é que se dá a pesquisa. Ou seja, por meio da convivência será possível, conforme coloca Brandão (2005, p.86), aprendermos

bem mais do que os simples adestramentos dos animais com quem compartilamos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o mundo da cultura. Quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem. De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo.

É importante ainda lembrar que estaremos aprendendo, socializando e consolidando diferentes processos educativos, por meio

do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos a nossa vida de todos os dias, de um time de futebol a uma igreja, a uma equipe de trabalho, a uma outra, da associação de moradores do bairro” (BRANDÃO, 2005, p.87)

Constituem-se ainda, espaços de aprendizado, os

lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também inter-

trocando saberes entre elas. [...]. No entanto, no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são fontes originais de saber. Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que traz como conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas. E em cada uma ou um de nós elas são únicas e originais (BRANDÃO, 2005, p.87-88).

Por isso, conforme colocam Dulce Whitaker e Elis Fiamengue (2002), é preciso prestar atenção aos olhares que se integram à história como forma de criar obstáculos à compreensão adequada do modo de ser de cada uma/um. É preciso, de acordo com as autoras, reforçar que o outro é o autor da sua própria história, e que em qualquer circunstância, nenhum ser humano deve se colocar como *salvador* daquele que é considerado hegemonicamente como *infeliz*.

Whitaker e Fiamengue (2002) apontam que a ciência tem olhado o outro como aquele que não sabe, que não tem perspectiva, que não participa das transformações, que não entende as informações. Essa pesquisa vem, por meio da análise da extensão popular como prática social, justamente contrapor a essa visão.

É imprescindível destacar, conforme coloca Valla (1996), que a formação de cada uma/um, a sua história de vida e as suas vivências cotidianas, condiciona uma determinada leitura do outro, o que não implica, necessariamente, a compreensão de tudo o que a/o outra/o fala, mas do que, na verdade, desperta maior atenção, pelo que mais é notório para a/o pesquisadora/or.

Valla (1996) ressalta o necessário cuidado com a interpretação da fala do outro, com o objetivo de evitar julgamentos apressados, uma vez que o que se apresenta como “falta de iniciativa e/ou apatia é, para a população, uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites de sua melhoria” (p.181). Caso contrário, uma interpretação pode levar a “uma suposta identidade, consciência de classe e organização, que, na realidade, é uma fantasia nossa” (MARTINS¹¹, 1989, *apud* VALLA, 1996, p.182).

Na fala do outro deve existir o desejo do pesquisador de

desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos destas, revelando-lhes aquilo que ele enxerga, mas não vê, completando, com ele, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito (VALLA, 1996, p.184).

A construção do conhecimento e da aprendizagem se dá a partir do que é experienciado, do que é vivido. Segundo Jorge Larrosa-Bondía (2002, p.28),

¹¹ José de Sousa Martins é sociólogo e professor emérito da Universidade de São Paulo (USP). É considerado um dos intelectuais brasileiros mais respeitados no campo das Ciências Sociais. Cativa o interesse pela investigação social sobre os excluídos, o que levou à publicação de diversos trabalhos, como “Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão”. In: *Caminhada no chão da noite*, em 1989.

a experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

Nesse sentido, Larrosa-Bondía (2002, p.28) afirma que, “se o experimento é repetível a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”.

E ainda completa afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...] a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.21).

Sendo assim, apoiado no que afirma Brandão (2005, p.90), seja no

momento de um trabalho participativo de produção de conhecimentos a respeito do meio ambiente em que vivemos a vida de todos os dias, quanto nos momentos de planejar ações e estabelecer procedimentos, nada enriquece mais o que se investiga, o que se sabe e compreende e o que se faz do que a soma de diferentes contribuições. A integração entre diferentes experiências de vida, entre diversos modos de sentir e pensar. É por isto que sobretudo em trabalhos de educação ambiental, a dimensão da comunidade aprendente é tão essencial. Qualquer que seja o contexto em que se esteja vivendo uma experiência de educação ambiental, as pessoas que se reúnem em “círculos de experiências e de saberes” possuem de qualquer maneira algo de seu, de próprio e de originalmente importante. E o trabalho é mais fecundo quando, em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar (BRANDÃO, 2005, p.90).

Conforme apontam Valéria de Oliveira Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2006, p.228), a “investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção”. Segundo essas autoras, comumente as pessoas não veem bem e nem sequer escutam, porque contam com o que vão ver e ouvir, ou porque têm preconceitos ou imaginam a realidade tal como a pensam; a investigação, dessa forma, pode auxiliar a evitar os conceitos preconcebidos e prestar maior atenção ao relativismo das situações concretas. Nessa direção, as autoras (2006, p.228) citando Philippe Perrenoud (1993), afirmam que “a investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não dito; obriga a ter em conta a diferença e a diversidade e relativiza as evidências do senso comum”.

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que 'chegam' em sua geração. E não fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível, é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta [...] (FREIRE, 2000, p.53-54).

Disso decorre a necessidade de conscientização, que, segundo Freire (2011a) é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência e comporta ir além da fase espontânea da apreensão até chegar à um nível onde a realidade se torna objeto cognoscível. Neste processo a pessoa assume a posição epistemológica da procura de conhecer. É um processo de conhecimento que se realiza na dialética ser humano-mundo, que não pode existir fora da *práxis*. Este processo torna possível uma visão crítica sobre a realidade, permite o florescer do pensar crítico que procura não dicotomizar a ação e reconhece ser possível haver entre duas pessoas a solidariedade. Esta forma de pensar faz a pessoa perceber que a realidade é um processo em constante devenir que se nutre permanentemente de temporalidades, cujos riscos não teme. Nesse sentido, afirma Freire (2011a) ser falsa a compreensão de que a consciência é puro reflexo da objetividade material. É preciso rejeitar, também, o entendimento de que à consciência se pode conferir um poder determinante sobre a realidade concreta.

Se fosse possível mudar a realidade simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada dentro da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador, porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria! Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola (FREIRE, 1986, p. 162).

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca pela transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é a de debruçar-se reflexivamente sobre a sua situação, conhecendo-a criticamente, inserindo-se nela. Quanto mais inserida/o, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como uma pessoa de opções.

O trabalho elaborado por Iraí Maria Campos Teixeira e colaboradoras/es, todas e todos integrantes do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, publicado em 2015, intitulado “Texto De Estudos – Cosmovisão (Acompanha seção de debates sobre Convivência)¹²” lembra que

em qualquer grupo humano, no convívio, uns se colocam com a disposição de por outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleçam de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem (SILVA, 1987, p.63).

Convivência é, para essas/es autoras/es um existir com o outro na alteridade, é um compartilhar de existências, uma vez que na convivência, o diálogo é mantido pelo respeito e

¹² Esse trabalho está publicado na página do Grupo de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos, que tem a página social: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/>. O trabalho pode ser acessado em: http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf.

por relações de colaboração, o que não implica ausência de conflitos, pois, muitas vezes, por meio deles, há motivação para as reflexões, aprendizados e transformações de olhares. Nesse mesmo sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) afirma que a convivência acarreta conflitos e carece de confiança e respeito. O conflito, de modo algum, significa ameaça à convivência.

Iraí Teixeira e colaboradoras/es (2015), citando Xesús R. Jares (2008), colocam que a convivência pressupõe a criação de valores, de formas de organização, de sistemas de relacionamento, de metodologias para enfrentar conflitos, de formas linguísticas, de modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado, etc.

Na convivência, busca-se a eliminação de assimetrias que se manifestam nas desqualificações e negações de outras culturas. Por meio do diálogo, busca-se a compreensão de outras culturas e o estabelecimento de acordos para que seja possível a construção da unidade na diversidade¹³, assim como coloca Freire (2008).

Teixeira e colaboradores (2015) citando Enrique Dussel (1997), mostram que o reconhecimento do outro rompe uma percepção estática e totalizante do mundo e nos coloca cara-a-cara com o ser humano que está sendo vítima do projeto de um mundo totalizado que nega ou desqualifica a exterioridade. O reconhecimento do outro questiona o sentido da totalidade e amplia o horizonte deste mundo desde a exterioridade. Esta possibilidade do cara-a-cara com a vítima do projeto de um mundo totalizado se realiza na convivência, assumindo-se o compromisso ético que convoca a crítica a este projeto totalizante que gera assimetrias. Assumindo-se também o reconhecimento e a responsabilidade de buscar a construção de um projeto de mundo que parta desde a exterioridade, não negando a totalidade, mas desconstruindo assimetrias que favoreçam o diálogo entre as diferentes perspectivas de mundo.

Por isso, a construção do conhecimento por mulheres e homens implica unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, as mulheres e os homens são corpos conscientes que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que seja possível a elas/eles conhecer este mundo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos

¹³ Paulo Freire (2008) observa que existe uma busca por unidade na diferença, como um processo, uma luta que introduz a criação da multiculturalidade, que ele entende como um fenômeno que implica convivência num mesmo espaço de diferentes culturas. Segundo Freire (2008), a multiculturalidade é também uma criação histórica que implica decisão, vontade política de mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, o que vai demandar uma certa prática educativa coerente com essa postura. Isso significa também que existe uma demanda por uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.

1.2.1 As/Os participantes da comunidade de trabalho

O grupo de estudantes de Engenharia Ambiental que integra a comunidade de trabalho é formado por Isadora, Iago, Paula, Ana Luíza, Stephanie e Alessandra.

Isadora é natural de Santa Vitória, município do interior de Minas Gerais. Atualmente reside em Uberaba, junto à sua irmã, e trabalha na loja “Melissa” no *shopping* center Uberaba. Está matriculada no curso de Engenharia Ambiental desde 2011/01. Por motivos de saúde e de falta de renda, parou com o curso por um ano, e retornou a um ano e meio. Desenvolveu diferentes trabalhos na universidade, principalmente ligados à feiras e exposições.

Iago é natural de Patos de Minas, município mineiro, residente em Uberaba desde 2014/01. Atua como vendedor de insumos agrícolas e está cursando o sétimo período do curso de Engenharia Ambiental. Divide a moradia com seu irmão mais novo. Envolvido com o curso, foi aluno de iniciação científica, na área de saneamento.

Paula é natural da cidade de Aramina, interior de São Paulo, manicure (ela diz que “com orgulho”), ofício herdado da mãe. Está matriculada no curso desde 2012/01, é formanda, e está desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso e estágio, além de estar envolvida com a extensão que estamos fazendo juntos. Mora com a família e divide seu tempo cotidiano entre o trabalho e o curso de Engenharia Ambiental.

Ana Luíza é natural de Araxá, cidade também mineira, embora hoje esteja residente em Uberaba. Fez iniciação científica na área de fitopatologias e atualmente integra o diretório acadêmico do curso de Engenharia Ambiental da Uniube. Está matriculada no curso desde 2014/02 e atualmente dedica-se exclusivamente a ele e à extensão.

Stephanie e Alessandra tem naturalidade uberabense e residentes em Uberaba, com suas respectivas famílias. Atualmente dedicam-se exclusivamente aos estudos no curso de Engenharia Ambiental. Ambas estão desenvolvendo também o estágio e o trabalho de conclusão de curso, uma vez que têm previsão de colação de grau no final de 2017. Estão no curso e caminham juntas desde o ingresso em 2012/02.

AS/aOs populares que integram a comunidade de trabalho são residentes dos bairros Vila Esperança II e Jardim Anatê, da cidade de Uberaba/MG, frequentadoras/es da casa espírita João Urzedo. Algumas/ns delas/es são também colaboradoras/es da instituição, desenvolvendo

atividades na área da limpeza, da cozinha e da evangelização de crianças. De acordo com elas/eles, o fato de frequentarem a casa espírita colabora muito na harmonia doméstica, especialmente porque fazendo parte da instituição, sentem-se, em suas palavras, mais protegidas/os espiritualmente. Possuem renda de pouco mais de um salário mínimo, em média, e afirmam também que o fato de a casa espírita oferecer refeições aos finais de semana, ajuda muito na economia com despesas domésticas. O número de pessoas que compõem as famílias dessas pessoas são de, em média, 4 a 7. São moradoras/es de casas obtidas por meio do programa assistencial do governo federal Minha Casa Minha Vida.

No grupo há professoras, pedreiros, padeiros, motoristas, pintores e uma pintora e vendedora ambulante, além de, como afirmam, desempregados e desempregadas, e ainda, cuidadoras do lar. Roberta e Ana Cláudia são colaboradas da casa espírita João Urzedo. Cidinha, Carlão, Michele, Juliana, Manoel, dona Maria, dona Alzira e Jovair, que são as pessoas mais atuantes, são frequentadoras/es e colaboradoras/es dessa casa. Vale ressaltar que quatro das/os colaboradoras/es da casa espírita que também compõem a comunidade de trabalho, moram em bairros adjacentes a essa instituição. Essa é caracterização do grupo que juntos construímos.

1.3 A descrição dos procedimentos metodológicos

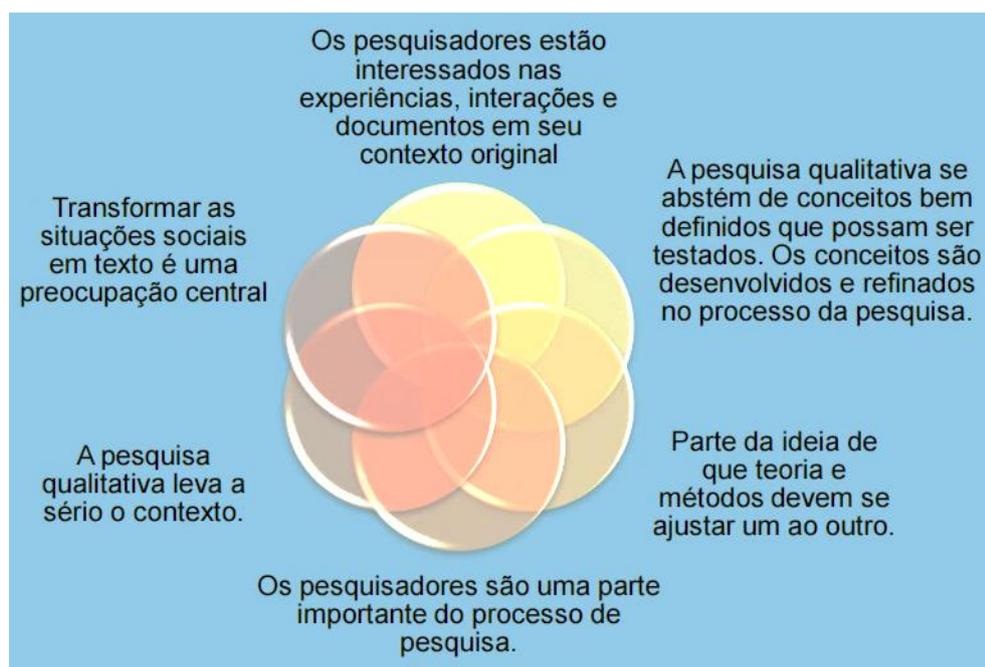
Para essa investigação, optamos pela modalidade de pesquisa com cunho qualitativo, pois, de acordo com Uwe Flick (2009), este tipo de pesquisa visa abordar o “mundo lá fora” e entender, descrever e explicar os fenômenos de maneiras diferentes, além de envolver a busca de caminhos que levem à transformação da realidade. Desse modo, a pesquisa qualitativa é política, no sentido de que as/os pesquisadoras/es, de certo modo, definem “de que lado estão”, além de ser também uma ferramenta da pesquisa social para entender o mundo e produzir conhecimento sobre ele.

Na pesquisa qualitativa, a crítica reside no fato de que os resultados das análises são construídos de forma muito subjetiva. A pesquisa qualitativa, de maneira mais detalhada, é entendida como uma investigação que tem como preocupação central o exame dos dados em um tipo de profundidade que não é captada pelos números, tabelas e dados quantitativos, mesmo que não sejam eles representativos a outros casos de estudo, ou seja, o que se pretende descobrir, muitas vezes, é particular àquela situação e, por isso, é examinado no detalhe para aquele caso, tendo em conta a perspectiva histórica e/ou social do momento em que se faz a análise. John W. Creswell (2007, p.35) define a pesquisa qualitativa como “[...] aquela em que o investigador

sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas [...] ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias [...] ou em ambas”.

A partir do que coloca Flick (2009) elaboramos a figura 1, que apresenta as principais características da pesquisa qualitativa.

Figura 1 - As características da pesquisa qualitativa por Flick (2009).



Fonte: Elaboração do autor.

Sylvia Vergara (2009) classifica a pesquisa de cunho qualitativo em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, entendemos que a pesquisa aqui relatada é descritiva, pois, para Vergara (2009. p.42), “a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou determinado fenômeno”. Quanto aos meios, a pesquisa é de campo. Para Vergara (2009. p.43), a “pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-los. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

A pesquisa descritiva tem como pretensão conhecer e interpretar a realidade pesquisada. De acordo com Menga Lüdke e Marli André (2015), a/o pesquisadora/or deve se manter em contato estreito e direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente, sem esquecer-se de que esses fenômenos são fortemente influenciados pelo contexto em que se dão. Por isso, ressaltam que as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, devem ser em todos os casos, referenciadas ao contexto em que aparecem. Além disso, colocam que o material obtido em pesquisas com esse cunho, são ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos,

além de incluir transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, ou outros documentos. “Todos os dados da realidade são considerados importantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.13). Tudo deve estar ao alcance da/o pesquisadora/or, uma vez que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p.13).

Existe, por esse motivo, de acordo com Lüdke e André (2015, p.14), a intenção de

capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como as pessoas que participam da pesquisa encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

Dessa maneira, a pesquisa que tem esse caráter busca descobrir e observar os fenômenos, descrevendo-os e interpretando-os e, como já apresentado anteriormente, essa pesquisa se propõe a descrever os processos educativos inerentes à prática da Extensão Popular em Educação ambiental, na perspectiva de estudantes extensionistas de Engenharia Ambiental.

1.3.1 A coleta e a organização dos dados

De acordo com Maria Waldenez Oliveira e colaboradores (2009), os sujeitos que participam de práticas sociais interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, numa quadra de futebol, na cantina da escola, no posto de saúde, na praça por onde transita, de modo que todos esses lugares sirvam como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar.

Os momentos de diálogo, de escuta e de fala, entre os diferentes integrantes da comunidade de trabalho, deram-se por meio de encontros em locais e horas marcados, como pode ser observado no quadro 3.

Dentre as técnicas de observação existentes, optamos, nessa pesquisa, pela observação direta, com o propósito de facilitar o entendimento do comportamento das pessoas que compunham a comunidade de trabalho. Trata-se de uma técnica muito flexível, pois permite registrar os eventos assim que ocorrem. A/O pesquisadora/or também é livre para trocar de lugar, mudar o foco das observações ou concentrar-se em fatos inesperados. A observação direta, além de permitir a comparação entre as informações recebidas das pessoas e a própria realidade, carece de cuidado ao se creditar confiança às percepções e impressões sensoriais da/o

pesquisadora/o, uma vez que esta/este pode ser conduzida/o a tirar conclusões precipitadas, conforme apontam Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2002).

Quadro 3 - A sistematização dos encontros, as atividades desenvolvidas, as finalidades e breve descrição dos resultados.

	ENCONTRO	LOCAL/ PARTICIPANTES	ATIVIDADE	FINALIDADE	RESULTADOS DO ENCONTRO
I	20/08/2016 10:00 às 11:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo - CEJU” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU ¹⁴ .	- Primeiro encontro e contato com o pessoal que frequenta a Casa espírita João Urzedo.	- Conhecer as instalações da casa espírita; - Conhecer o trabalho desenvolvido pelo pessoal que frequenta a casa espírita; - Conhecer as pessoas que frequentam a casa espírita; - Saber com quais pessoas nós iríamos trabalhar e desenvolver as atividades de educação ambiental; - Conversar com o pessoal para tentar perceber de que forma o grupo extensionista poderia colaborar com as ações em educação ambiental que pretendiam desenvolver e/ou vinham desenvolvendo	Visitamos as dependências da casa espírita; tivemos a oportunidade de conhecer os trabalhos e algumas/ns das/os trabalhadoras/es da casa, além de conhecermos alguns dos problemas que têm enfrentado. Entendemos que esse encontro serviu como uma forma de diagnóstico da realidade.
II	22/08/2016 18:50 às 17:20	Na sala 2X02, bloco X, da Uniube. universitárias/o; pesquisador.	- Reflexão sobre nosso primeiro encontro; - Proposição de ações que poderiam ser feitas de educação ambiental junto com as pessoas que frequentam a casa espírita.	- Reunir ideias em torno do <i>que-fazer</i> junto ao pessoal que frequenta a casa espírita, levando-se em consideração o que por eles fosse apresentado. A preocupação era a de começar a traçar possíveis atividades que poderiam ser realizadas.	Conseguimos refletir coletivamente em torno das atividades que podíamos desenvolver junto ao pessoal da casa espírita, mas sempre lembrando da necessidade de ver com eles e pensar com eles o que juntos podemos fazer. Refletimos em torno desse <i>como</i> fazer juntos.
III	29/08/2016 21:00 às 22:40	Na sala 2X02, Bloco X da Uniube universitárias/o; pesquisador.	- Discussão acerca das ideias que funcionariam como pontapé inicial para nossa ida à casa espírita desenvolver as	- Conceituar e apresentar o que cada integrante do grupo de estudantes compreende/entende como educação ambiental;	Produzimos uma síntese em torno do que cada um de nós do grupo entende como educação ambiental. Socializamos e refletimos coletivamente em torno das sínteses feitas. E, por último, elaboramos um rascunho de

¹⁴ CEJU- Casa espírita João Urzedo.

			atividades de educação ambiental com o pessoal.	- Reconhecer as convergências e divergências em torno da compreensão de cada uma/um; - Estruturar o projeto com as sugestões feitas por cada integrante do grupo.	nossas ideias, para desenvolver as atividades junto ao pessoal da casa espírita.
IV	17/09/2016 9:30 às 11:00	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Conversa com a comunidade de trabalho, para um possível diagnóstico do que fazer em torno da educação ambiental.	- Escutar as narrativas do pessoal da casa espírita, com o objetivo de anotar e registrar para proposição de atividades; - Pensar junto ao pessoal, formas de superação dos problemas apresentados.	Levantamos junto com o pessoal da casa espírita o que seria de mais importante a ser resolvido ou solucionado primeiro, e, por isso, ficou decidido que elaboraríamos um ofício a ser encaminhado à prefeitura, com a finalidade de resolver o problema apontado com relação à travessia pela rodovia, para se chegar ao bairro Vila Esperança II ou ao bairro Jardim Anatê. O grupo escutou as sugestões do pessoal e ficou encarregado de organizar o ofício.
V	22/09/2016 19:00 às 20:40	Na sala 2X02, bloco X da Uniube universitárias/o; pesquisador.	- Reflexão em torno do encontro anterior; - Elaboração do ofício a partir das sugestões que foram feitas pelo pessoal que frequenta a casa espírita.	- Elaborar o ofício, conforme ficou sob a responsabilidade do grupo.	Refletimos em torno das nossas ações, a partir da extensão, com vistas a dar sentido à extensão, do modo como fazemos. Elaboramos o ofício, que agora será levado ao pessoal para leitura e para perguntar se está tudo correto.
VI	22/10/2016 10:00 às 11:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Conversa com o pessoal para leitura do ofício; - Leitura do ofício; - Conversa para definição da forma de entrega do ofício ao funcionário da prefeitura e para definir mais ações em torno da educação ambiental	- Fazer a leitura do ofício, com a finalidade da aprovação ou não pelo pessoal da casa espírita; - Levantar outras ações e/ou situações em que o grupo pudesse colaborar.	Nós fizemos a leitura do ofício, que o pessoal aprovou, dizendo que contemplamos o que elas/es esperavam e foram feitas algumas proposições de atividades de educação ambiental que pudessem ser realizadas, como assistir a um documentário, chamado Vida Maria. Marcamos também nossa ida à prefeitura, junto aos representantes escolhidos, pelo pessoal, para entregar o ofício.

VII	24/10/2016 9:00 às 11:30 (aproximadamente)	Ida à prefeitura entregar o ofício universitárias/o; pesquisador; populares.	- Entrega do ofício ao responsável pelo setor de obras e infraestrutura da prefeitura.	- Conversar com o chefe do setor/departamento; - Entregar o ofício em mãos.	Entregamos o ofício ao chefe do departamento de obras e infraestrutura da prefeitura de Uberaba.
VIII	07/11/2016 20:40 às 21:00	Na sala 2X02, bloco X da Uniube universitárias/o; pesquisador.	- Reflexão sobre o encontro anterior, do dia 22/10. - Elaboração das atividades para serem desenvolvidas no próximo encontro na casa espírita.	- Combinar e definir quais seriam as atividades que cada integrante do grupo deveria realizar para que, no próximo encontro, que ainda antecederia ao encontro na casa espírita, pudesse ser feita a socialização do que ficou proposto para que fosse feito.	Conversamos sobre a importância de dar certo a iniciativa do ofício e definimos que deveríamos assistir, cada uma/um em sua casa, ao documentário Vida Maria, e produzir uma reflexão em torno dele, relacionando a educação ambiental.
IX	09/11/2016 19:00 às 20:30	Na sala 2X02, bloco X da Uniube universitárias/o; pesquisador.	- Assistir ao documentário Vida Maria; - Reflexão em torno do documentário.	- Traçar as estratégias para reflexão em torno do documentário com o pessoal da casa espírita; - Discutir as compreensões do grupo em relação à educação ambiental, a partir do documentário.	Assistimos ao documentário Vida Maria e fizemos um comentário individual em torno do que entendemos e relacionamos com a educação ambiental. A partir daí discutimos sobre como faríamos a socialização ou o debate com o pessoal da casa espírita.
X	19/11/2016 10:00 às 11:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Assistir ao documentário Vida Maria; - Reflexão com a comunidade de trabalho, sobre o documentário. - Conversa sobre a entrega do ofício à pessoa responsável pelo setor de obras, da prefeitura.	- Compreender a percepção que as pessoas que compõem a comunidade de trabalho têm, em relação ao documentário; - Pensar, junto à comunidade de trabalho, formas de superação da realidade, a partir dos problemas apontados. - Dar uma posição quanto ao andamento do ofício junto à prefeitura da cidade de Uberaba.	Nós conversamos sobre o andamento do ofício entre à prefeitura, e assistimos ao documentário Vida Maria, que foi seguido de uma boa discussão. Depois, foi definido que nós realizaríamos a limpeza do terreno que estava cheio de lixo, e onde havia o problema de travessia dos moradores. O grupo ficou responsável por conseguir os latões de lixo.
XI	28/11/2016 20:40 às 21:00 (intervalo de aula, na semana de trabalhos, que	Na sala 2X02, bloco X da Uniube universitárias/o; pesquisador.	- Reflexão em torno da última atividade desenvolvida na casa espírita; - Elaboração das atividades que nos coube	- Definir quais seriam as tarefas que cada pessoa do grupo deveria desempenhar até o dia do último encontro na casa espírita; - Apresentar a nova integrante do grupo de extensão.	Ana Luíza foi apresentada ao grupo, passando a dele fazer parte. Stephanie anunciou que conseguiu três latões de lixo, Iago levaria os sacos para colocar os lixos. Conversamos também sobre a história do grupo, em torno da não institucionalização da extensão na pró-

	antecedem as provas finais)		para o próximo encontro na casa espírita. - Apresentação de uma integrante nova no grupo.		reitoria e ensino superior da Uniube, universidade a que estamos vinculadas/os.
XII	10/12/2016 10:00 às 11:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Realização da atividade de limpeza do terreno; - Conversa sobre o fechamento das atividades do segundo semestre de 2016.	- Promover a limpeza do terreno em conjunto. - Encerrar as atividades do segundo semestre de 2016 junto à comunidade de trabalho, devido ao período de férias letivas.	Dividimo-nos em grupos e trabalhamos na limpeza do terreno, na tentativa de atenuar parte dos problemas enfrentados de deslocamento. Conversamos sobre a importância da limpeza desse terreno, para todos e todas. Reunimo-nos em separado para fazer um breve fechamento do semestre.
XIII	11/02/2017 09:00 às 12:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Conversa sobre a apresentação da minha tese em virtude da qualificação.	- Apresentar os resultados da qualificação da tese e fazer o agendamento para que possamos, em conjunto, reinterpretar as categorias de análise construídas.	Fiz a apresentação da tese, mostrando de sua introdução até ao capítulo 5, em que apresento e discuto as categorias de análise. A partir disso, propus à comunidade de trabalho a análise conjunta de tais categorias e, se for o caso, uma outra construção, coletiva, que contemplasse a realidade concreta.
XIV	25/02/2017 09:00 às 12:00	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Re-interpretação das categorias iniciais de análise da tese.	- Re-interpretar as categorias iniciais de análise que foram previamente eleitas pelo pesquisador, a fim de elaborar/construir uma análise conjunta, conforme prevê a metodologia da pesquisa.	Nesse encontro fizemos a discussão em torno das categorias iniciais que foram previamente eleitas pelo pesquisador e nos propusemos a fazer a análise das categorias intermediárias e finais em dois outros encontros, previamente agendados. Foi um momento de intensa troca e aprendizado, com participação efusiva dos populares, conforme se observa no diário de campo.
XV	11/03/2017 10:00 às 12:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo”	- Re-interpretação das categorias intermediárias de análise da tese.	- Re-interpretar as categorias intermediárias de análise que foram previamente eleitas pelo pesquisador, a fim de elaborar/construir uma análise	Nesse encontro fizemos a discussão em torno das categorias intermediárias que foram previamente eleitas pelo pesquisador,

		universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.		conjunta, conforme prevê a metodologia da pesquisa.	considerando-se a eleição das categorias iniciais do encontro anterior.
XVI	18/03/2017 10:00 às 11:30	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Re-interpretação das categorias finais de análise da tese.	- Re-interpretar as categorias finais de análise que foram previamente eleitas pelo pesquisador, a fim de elaborar/construir uma análise conjunta, conforme prevê a metodologia da pesquisa.	Nesse encontro fizemos a discussão em torno das categorias finais que foram previamente eleitas pelo pesquisador, considerando-se a eleição das categorias intermediárias do encontro anterior. Finalizamos a eleição das categorias de análise da tese, que resultou em categorias (algumas delas), diferentes daquelas que apresentamos quando na qualificação.
XVII	02/04/2017 10:30 às 12:00	Nas dependências da “casa espírita João Urzedo” universitárias/o; pesquisador; populares; colaboradoras/es da CEJU.	- Diálogo sobre como resolver o problema da construção da passarela, que ainda não foi resolvido.	Traçar novas estratégias de luta em torno da construção da passarela que liga o bairro Jardim Anatê ao bairro Vila Esperança II, onde fica a CEJU e discutir em torno do que já foi feito por algumas/uns moradores/es do bairro Vila Esperança II e frequentadores da CEJU.	Nesse encontro decidimos que a partir da ida do grupo de moradora/es do bairro Vila Esperança II até à câmara municipal da cidade de Uberaba, para uma conversa com os vereadores, organizaríamos um manifesto de comoção local.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A coleta de dados foi feita por meio de diários/notas de campo, que entendo como o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, a partir do que colocam Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994, p.150), o que pressupõe construções detalhadas, precisas e extensas. Com a finalidade de garantir a fidedignidade dos registros, todos nossos encontros foram gravados, com aparelho em áudio digital de marca SONY – Modelo ICD-PX213F, mediante ciência e consentimento de todas as pessoas dos presentes nos encontros. Esses registros foram feitos no que denominei diários de campo, e, conforme previsto pela metodologia da análise de conteúdo, a partir de Laurence Bardin (2006), foram posteriormente organizados e digitados, a fim de permitir a leitura geral do material coletado. A organização deu-se da seguinte maneira:

- a) **escuta das gravações:** passei à escuta atenta das gravações em sua íntegra, com o objetivo de enriquecer e aprimorar ainda mais os meus registros no caderno de campo;
- b) **transcrição das gravações:** procedi com a transcrição dos momentos de diálogo que entendi como necessários para complementar os registros das falas que já constavam nos diários de campo, mas que não estavam feitos em sua integralidade.
- c) **revisão dos diários de campo:** fiz uma leitura geral dos meus registros no caderno de campo, com vistas a relembrar todo o processo da pesquisa e, a partir disso, atrelá-los às gravações.
- d) **reestruturação dos diários de campo:** a partir da revisão dos registros e das transcrições, fiz a organização dos diários de campo, inserindo parte dos diálogos transcritos em consórcio com os registros realizados. Entendo que esse processo permitiu que os diários ganhassem ainda mais detalhamento.

Pesquisadoras/es envolvidos com a elaboração dos diários de campo devem ter coragem para não desistir antes de tentar fazê-las. A disciplina acadêmica é fundamental para o êxito do registro das observações, uma vez que até a memória pode ser disciplinada. É interessante lembrar que as notas não “requerem tantas exigências como a generalidade dos textos escritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.151). É possível exprimir um jeito muito

particular de elaborar as notas de campo e, por isso, justifica-se sua feitura até mesmo na primeira pessoa.

É interessante também que a/o pesquisadora/or tenha, ao descrever, cuidado e delicadeza, citando as pessoas que constituem a comunidade de trabalho, em vez de “resumir o que elas dizem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.163). O autor e a autora afirmam que o maior objetivo é propositadamente “tomar em conta quem são e como pensam, o que aconteceu no curso do estudo, e de onde é que as suas ideias surgiram. Elas/es dedicam-se a registrar estes aspectos de modo a conseguirem um melhor estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.167).

De acordo com a autora e o autor supracitados, os aspectos descritivos das notas de campo englobam as seguintes áreas: retratos de sujeito, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de conceitos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador; enquanto que a parte reflexiva engloba: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação.

A parte reflexiva do diário de campo é muito subjetiva e isso demanda, por parte da/o pesquisadora/or, o esforço de registrar, com o maior detalhamento possível, o que observou. É nesse sentido que a autora e ou autor afirmam que “todos os métodos de investigação têm as suas forças e as suas limitações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.167). E vai mais além quando afirmam que “as notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.172).

1.3.2 A análise de conteúdo

Nessa pesquisa, estamos lançando mão da análise de conteúdo, conforme propõem Laurence Bardin (2006) e Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987). A análise de conteúdo constitui um método específico que parece mais claro em razão da elaboração esquemática que o acompanha, tornando-o mais fácil e menos ambíguo, “devido à possível redução do material anteriormente delineado. As muitas regras formuladas destacam essa impressão de uma maior clareza e ausência de ambiguidade” (FLICK, 2009, p. 294). Tal aspecto, para a

autora, também pode ser visto como uma das potencialidades da técnica. Desse modo, a análise de conteúdo vai reduzir a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto apresentam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características.

Flick (2009) ressalta a vantagem que esse método analítico possui sobre os métodos mais indutivos, uma vez que a formalização do procedimento origina categorias que facilitam a comparação. Entretanto, a/o pesquisadora/o não deve adentrar no campo de pesquisa sem qualquer bagagem teórica. A *priori*, por mais que não sejam estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, certas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas.

Triviños (1987) afirma que a análise de conteúdo, além de método de análise único, pode servir de auxiliar em pesquisas mais complexas, fazendo parte de uma visão mais ampla. No entanto, para que o método realmente atinja tal competência, faz-se necessário considerar o contexto das investigações, não podendo a/o pesquisadora/o ater-se apenas aos aspectos superficiais e/ou manifestos dos dados coletados, uma vez que, como aponta Flick (2009, p. 298), a noção de contexto já é “mais ou menos indiscutível na pesquisa qualitativa”.

De acordo com Triviños (1987) o conteúdo manifesto orienta para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e ao nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e para a sociedade. O conteúdo latente abre possibilidades, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências, etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico. Desse modo, Triviños (1987) demonstra que a análise de conteúdos não é apenas registro ou constatação de uma determinada realidade, permitindo a compreensão de uma complexa rede de relações históricas e culturais.

Nesse mesmo sentido, John B. Thompson (1995) aponta a importância do contexto das investigações e da história nas análises científicas, ao afirmar que, ao se considerar o conteúdo sem o contexto, qualquer análise se torna falha; por isso, há a necessidade de olhar o sistema como um todo, contrapondo-se à fragmentação da ciência.

A análise de conteúdo tem sido compreendida, conforme aponta Henrique Freitas; Marcos Cunha Júnior e Jean Moscarola (1997), como um conjunto de instrumentos

metodológicos em constante aprimoramento, dedicado à análise de diferentes fontes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais. No que tange à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois eixos: o rigor da objetividade e a inexorabilidade da subjetividade. É uma técnica apurada, que exige dedicação, paciência, disciplina, cuidado e tempo da/o pesquisadora/or. É preciso, também, usar de intuição, criatividade e imaginação, especialmente no que se refere à definição das categorias de análise, sem esquecer de que o rigor e a ética são também fundamentais para o sucesso metodológico da pesquisa.

Mas é válido lembrar, como aponta Flick (2009, p. 294), que, muitas vezes, a falta de profundidade nas análises acaba se refletindo no uso excessivo de paráfrases, “utilizadas não apenas para explicar o texto básico, mas também para substituí-lo – sobretudo na síntese da análise de conteúdo”. Entretanto, Thompson (1995, p.409) atenta para o fato de a/o pesquisadora/or não ser neutra/o, referindo-se ao “mito do receptor passivo”. Dessa forma, a inferência da/o pesquisadora/o, a qual se faz necessária, não é totalmente neutra; mas, deve-se procurar interferir minimamente de maneira pessoal. Isso não quer dizer ser acrítico ou não fazer inferências, aspectos que uma análise de conteúdo em pesquisas qualitativas exige.

Nesse sentido, em virtude de a análise de conteúdo exigir inferência da/o pesquisadora/or em suas diferentes fases, a neutralidade pode ser considerada uma limitação. Por outro lado, como afirma Thompson (1995), não se pode esquecer que o objeto de análise constitui construção simbólica significativa, o que pode se reverter em validação para a pesquisa, fugindo das críticas das análises positivistas.

Isso implica então que, com o objetivo de superar esse limite, a/o pesquisadora/or, deve também, assegurar-se, detalhando os procedimentos adotados na abordagem, visando garantir a validade da sua análise a partir da exposição desta aos participantes da comunidade de trabalho e, com elas/es, dialogar e reinterpretá-la novamente. Não se trata de uma defesa intensa em torno da rigorosidade do método ou da defesa de que a/o pesquisadora/or não deva realizar nenhuma inferência, fazendo uso da flexibilidade necessária, mas, que tome cuidado, tanto em detalhar como em cumprir as etapas que constituem o método, evitando tanto o positivismo como o idealismo.

John Creswell (2007), Uwe Flick (2009) e Maria Cecília de Souza Minayo (2001) afirmam que a condução da análise dos dados envolve diferentes momentos, que têm a finalidade de atribuir significado aos dados coletados. Triviños (1987), porém, afirma não

existir consenso quanto ao uso das terminologias que designam as diferentes fases intrínsecas à análise de conteúdo, mas apresentam semelhança entre si. Devido a essa diversidade, embora exista homologia entre elas, nessa tese foram tomadas as terminologias que designam as etapas do método, conforme propõe Bardin (2006), que são divididas em três fases:

- 1) *pré-análise*;
- 2) *exploração do material*; e
- 3) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A primeira fase, chamada por Bardin (2006) de pré-análise, é desenvolvida para organizar as ideias iniciais inseridas em um quadro referencial teórico, com vistas a encontrar os indicadores para a interpretação das informações coletadas. Essa fase exige uma leitura estendida do material eleito para a análise¹⁵. Geralmente inicia-se pela organização do material a ser investigado, de modo que a/o pesquisadora/o conduza os procedimentos sucessivos previstos pelo método. Por isso, essa fase compreende:

- a) *leitura flutuante*: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas¹⁶;
- b) *escolha dos documentos*: consiste na definição do *corpus* de análise;
- c) *formulação das hipóteses e objetivos*: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) *elaboração de indicadores*: a fim de interpretar o material coletado.

É importante citar que a escolha dos dados a serem analisados deve obedecer à orientação das seguintes regras, conforme apontado por Bardin (2006):

- ✓ *exaustividade*: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus* da pesquisa. Ao descrever essa regra, Bardin (2006) é enfática ao esclarecer que exaurir os dados significa não deixar de fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam por quais razões forem;
- ✓ *representatividade*: Bardin (2006) coloca que, no caso da seleção de um número grande de dados, pode-se fazer um recorte, ou seja, trabalhar com uma amostra

¹⁵ Quando houver entrevistas, estas devem ser transcritas antes de se proceder com a análise, conforme sugere Bardin (2006).

¹⁶ Nessa tese foram analisados os diários de campo, organizados conforme descrito no item 1.3.1.

significativa, desde que o material coletado ofereça condições para isso. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial;

- ✓ *homogeneidade*: os documentos arquivados devem ser homogêneos, além de obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar excessiva singularidade fora dos critérios;
- ✓ *pertinência*: trata de conferir se a fonte documental é adequada ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 2006), ou seja, esteja respectiva com aquilo a que se propõe o estudo.

Considerando-se as regras de seleção do *corpus* de análise, que é formado pelos documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de informações¹⁷, passa-se à observação criteriosa pela/o pesquisadora/or, com total consentimento das pessoas que constituem a comunidade de trabalho. Para isso, o material deve estar preparado, o que caracteriza a fase intermediária, que compreende a reunião de todo material para tratar as informações coletadas (gravações, observações, etc.), com o objetivo de formalizar os textos. As observações realizadas pela/o pesquisadora/o têm um cunho enriquecedor quando da análise dos textos, considerando que estas observações registradas podem expressar, com certo rigor, outros espaços de comunicação (BARDIN, 2006).

Concluída a primeira fase, dá-se início à exploração do material, que constitui a segunda fase, que, conforme Bardin (2006), consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros. Nesse momento são feitas as definições de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2006) define codificação como a transformação do conteúdo, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características necessárias para a análise. Dessa forma, o texto dos diários de campo, bem como o de todo o material

¹⁷ Conforme Bardin (2006), os documentos podem ser: falas de informantes-chaves, relatórios, regimentos, normas e rotinas, registros, ofícios, diários de campo, dentre outros. Nessa pesquisa, trata-se dos diários de campo.

coletado é recortado em unidades de registro¹⁸. Disso decorre, conforme Bardin (2006), a criação/proposição das categorias iniciais, que devem ser agrupadas por tema, a fim de permitir a eleição de categorias intermediárias e, estas últimas, do mesmo modo, também agrupadas em função da ocorrência dos temas, darão origem às categorias finais¹⁹.

Trata-se de um processo indutivo ou inferencial, dedicado à compreensão do sentido da fala das/os entrevistadas/os e também da atribuição de significação ou outra mensagem por meio ou junto da mensagem primeira (BARDIN, 2006).

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que consiste em apreender os conteúdos expressos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, com ênfase aos aspectos considerados semelhantes e aos que foram concebidos como diferentes (BARDIN, 2006).

Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases, conforme Bardin (2006): 1. leitura geral do material coletado (diários de campo, entrevistas e documentos); 2. codificação para formulação de pré-categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3. recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4. eleição de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 5. agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 6. agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); e 7. inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

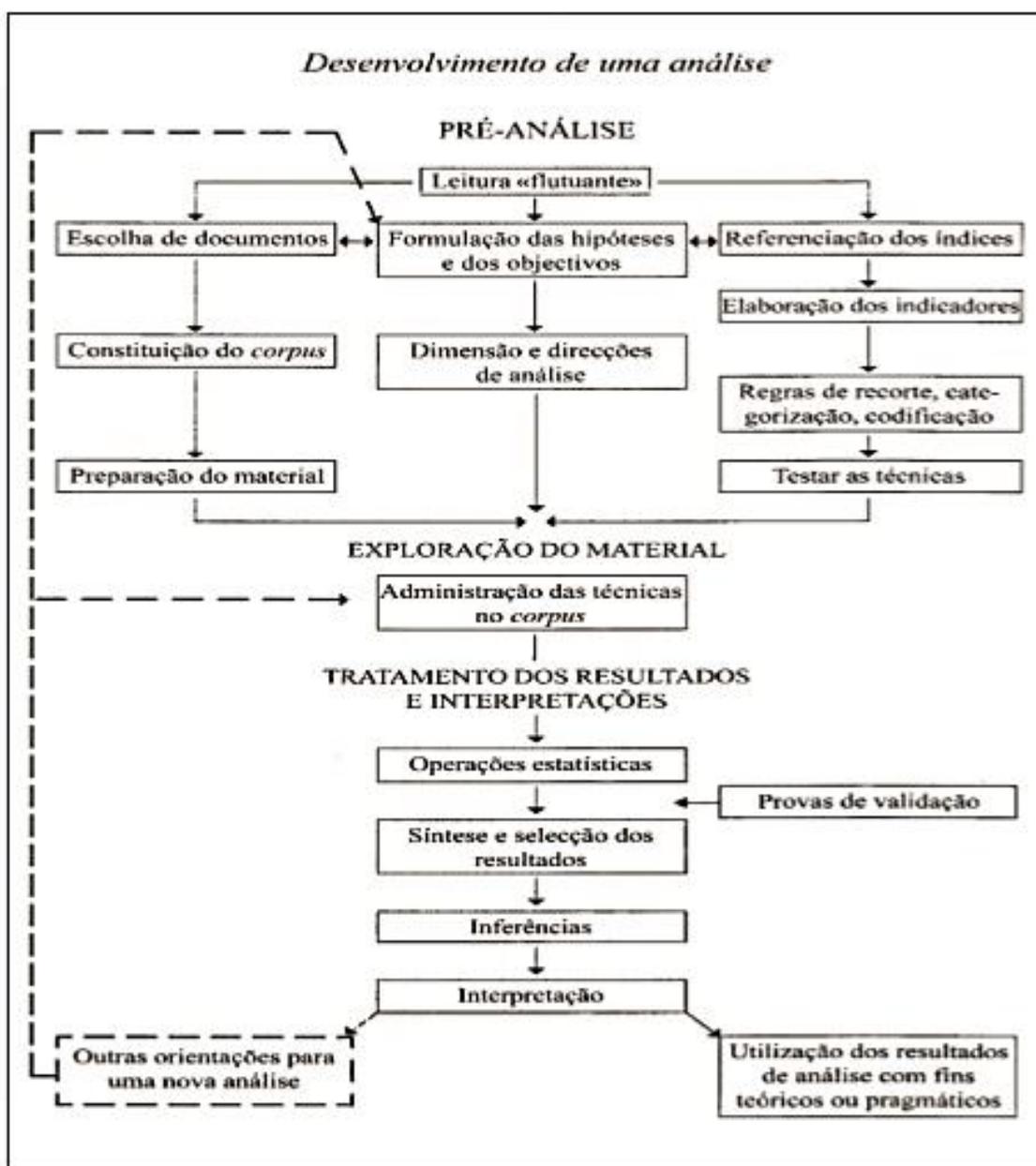
Ressaltamos que as inferências e interpretações com respaldo no referencial teórico foram elaboradas coletivamente, por meio do diálogo entre todas as pessoas que constituem

¹⁸ Bardin (2006) aponta que os parágrafos de cada diário de campo, e também de cada entrevista, se houver, assim como textos de documentos, são tomados como unidades de registro. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos e dão origem às categorias iniciais.

¹⁹ Bardin (2006) coloca que o texto das entrevistas deve ser recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e por último, finais, as quais possibilitam as inferências.

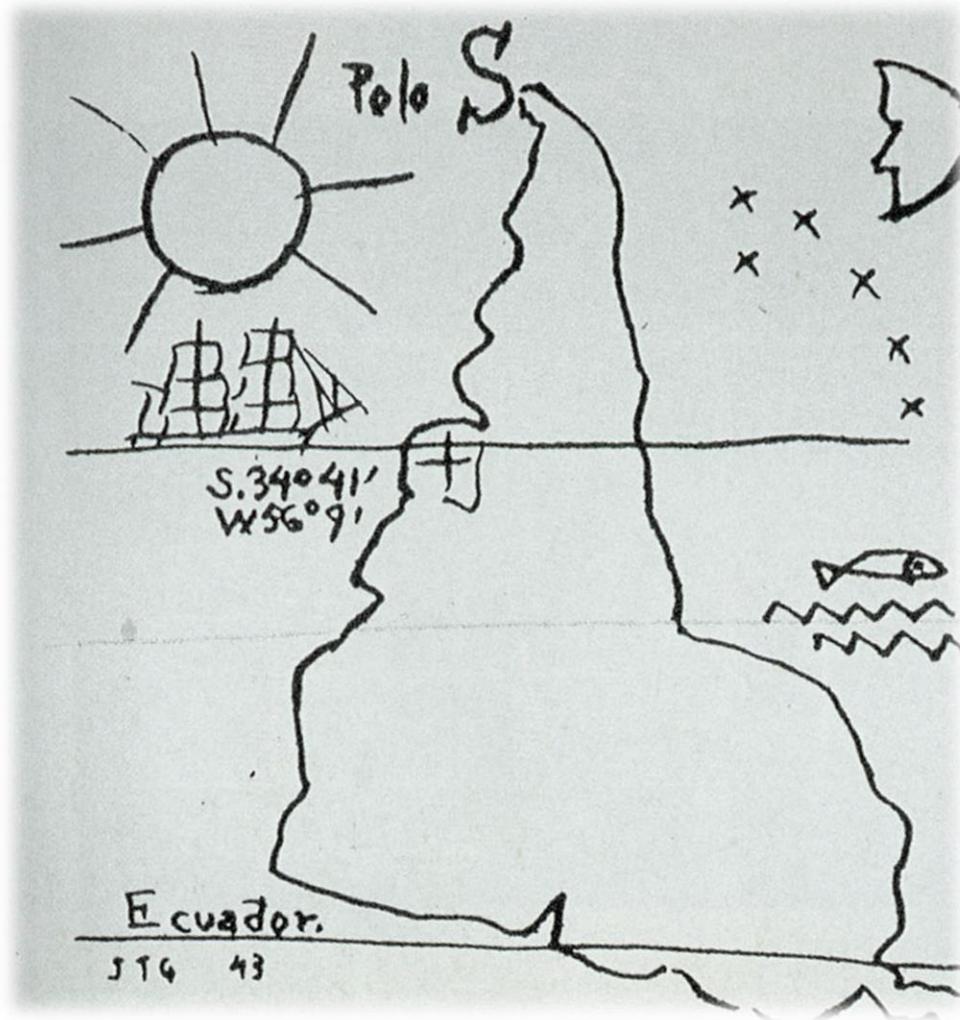
a comunidade de trabalho da pesquisa. Desse modo, com o objetivo de tornar mais clara a sequência dos passos previstos no método de análise de conteúdo, apresenta-se a figura 2, esquematizada por Bardin (2006), que segue.

Figura 2 - Desenvolvimento da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (2006).

CAPÍTULO II



O desenho do artista uruguaio Joaquín Torres-García trabalha com a representação inusual da Nossa América Latina. Em artigo publicado em 1941, Joaquín afirma: “Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Defendo a chamada Escola do Sul por que, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, senão em oposição ao nosso sul.

Por isso colocamos o mapa ao revés, desde já, e então teremos a justa ideia de nossa posição, e não como quer no resto do mundo. A ponta da América assinala insistentemente o Sul, nosso norte”.

(TORRES-GARCÍA, J. *Universalismo constructivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941).

2 – UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: ESTUDOS EM PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Pensar a educação a partir das práticas sociais, nessa pesquisa, faz-se necessário, uma vez que trago como objetivo geral entender e reconhecer processos educativos – de estudantes de Engenharia Ambiental – que emergem da prática social da extensão popular em educação ambiental. A partir disso, entendo a necessidade de pensar a educação, que, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2007), se concretiza na trama de culturas múltiplas e inúmeras. Dessa maneira, estruturei esse capítulo a partir de dois eixos: o primeiro que discute a relação entre educação e cultura, a educação como cultura e o contexto das práticas sociais; e o segundo, que discute a educação popular atrelada aos estudos em práticas sociais e processos educativos.

2.1 A relação entre educação, cultura, educação como cultura e as práticas sociais

O ser humano representa a única espécie que, de posse de um conjunto biopsicológico, em vez de produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, gera quase incontáveis formas de ser e de viver, como tipos de culturas.

Brandão (2007) coloca que, tal como acontece em outros círculos de vida da experiência humana, e da mesma maneira como se passa em tantas outras esferas do que se costuma chamar de “vida social”, tudo o que existe em um campo próprio, mas inteiramente interconectado com outros, de intercomunicações entre pessoas, de interações entre seres humanos revestidos de iguais ou de diferentes identidades sociais, a que se dá o nome genérico de educação, existe e acontece dentro da, por meio da e como uma realização da cultura. Isso implica que, entre estruturas e processos, teorias, políticas, metodologias, estatutos e regimentos, didáticas e técnicas de ensino e aprendizagem, sempre se convive com interações entre pessoas; entre categorias dos sentidos e dos significados culturalmente atribuídos pelos seres humanos a eles mesmos, sobre o que significam diante uns dos outros, contra os outros, com os outros e assim, infinitamente.

Para Antonio Gramsci (2001) é preciso debruçar sobre a realidade enquanto totalidade permeada de contradições e mediações, processos e estruturas, a fim de compreendê-la e entendê-la em sua plenitude. Desse modo, segundo esse mesmo autor, seria

possível a compreensão da cultura de um povo para além da cultura política, tão necessária ao desenvolvimento humano. Cultura e política, segundo Gramsci (2001) são inseparáveis, assim como economia e política.

Para Antonio Gramsci (2001), todo ser humano, levando em consideração sua subjetividade complexa, é um artista, que possui gostos; é aquele que participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de conduta moral, contribui com ideias e opiniões. Tudo isso leva a um caminho que direciona para manter ou para modificar uma visão de mundo, portanto, promove novas maneiras de pensar. Nesse sentido, a cultura, para Gramsci (2001), é um dos instrumentos da *práxis* sócio-política, sendo ela uma das vias que pode vir a propiciar às pessoas uma consciência verdadeiramente criadora de outra ordem hegemônica. Isto remete a pensar que a hegemonia²⁰, enquanto direção moral e intelectual, não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, se faz também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe específica de criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas.

Nesse sentido, escreve Gramsci no Caderno 13 (2001), que a ciência e a arte política dizem respeito a um conjunto de regras práticas de pesquisas e de observações particulares úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva e suscitar intuições políticas mais rigorosas.

Neste contexto, Gramsci (2001) afirma que a construção de uma educação emancipatória depende da corrosão do bloco histórico dominante²¹. A esse respeito, Dussel

²⁰ De acordo com Secco (2002, *apud* FORTUNATO, 2009) a palavra hegemonia, de origem grega *gegemoniya* (direção), era de amplo uso no movimento socialista europeu, no início do século XX. No século XIX, a palavra hegemonia valorizava a história política e diplomática da época. Hegemonia significava, entre os gregos antigos, a direção suprema dos chefes dos exércitos, os *egemones* (condutores). No marxismo contemporâneo, é geralmente entendida como capacidade que uma classe, uma fração ou conjunto de frações de classe, um grupo social ou mesmo um partido tem de dirigir outros segmentos sociais e eventualmente oprimir ou liquidar aqueles que não aceitam pacificamente a sua direção. Fortunato (2009) explica que, para Gramsci, a hegemonia é um tipo de direção consensual sobre os que aceitam ou consentem e inclui uma dimensão coercitiva sobre os que se recusam, ou seja, os que extrapolam os meios de oposição considerados legítimos pelo grupo hegemônico. É mais categórico, quando afirma que a hegemonia existe de duas formas: exercício legitimado da força por meio do consenso ou direção consensual. Ainda assim, para Gramsci, segundo Fortunato (2009), a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas reporta-se à relação orgânica que um grupo político mantém com uma *classe fundamental*, que em seu discurso significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material.

²¹ Para Gramsci (2001), bloco histórico é a articulação interna de uma situação histórica precisa, sendo dividido em estrutura, que é o conjunto das relações materiais e, superestrutura, que é o conjunto das relações ideológico-culturais. No seio do bloco histórico, estrutura e superestrutura mantém uma relação orgânica e dialética

(2007) afirma que, em primeiro lugar, *bloco* indica unidade instável, que pode de modo muito rápido, dissolver-se e depois, recompor-se; em segundo lugar, *histórico* remete à conjuntura, à eventualidade no tempo, uma vez que hoje pode dar-se e amanhã dissolver-se. A exemplo disso, Dussel (2007, p.56) coloca o seguinte:

o bloco dos grupos que realizaram a emancipação latino-americana em torno de 1810 contra a Espanha²², foi liderado por *criollos* brancos, em unidade estratégica e hegemônica com alguns espanhóis empobrecidos, os mestiços, os indígenas, os escravos e outros, sob o projeto hegemônico de “liberdade” (cada um dava um matiz particular a este valor: o escravo como libertação da escravidão, o indígena como recuperação de sua terra e direitos comunitários, os mestiços como plena participação social, os *criollos* como separação da dependência colonial da Espanha). Uma vez concluída a luta libertária (aproximadamente no decênio de 1820-1830), o bloco histórico se dissolveu, e os *criollos* passaram a ocupar aproximadamente o lugar das burocracias hispânicas na América. O bloco se constrói conjunturalmente, e da mesma maneira se dissolve.

Em terceiro lugar, ainda de acordo com Dussel (2007), estar no *poder* remete à compreensão de que está no lugar do poder institucionalizado e, por isso, é o grupo de governantes ou representantes cuja ação política²³ pode ser de exercício do poder *obediencial* ou *fetichizado*²⁴. Se a “classe dominante” ou o “bloco histórico no poder”, de acordo com Gramsci (2001), perder o *consenso*, e com isso corre o risco de perder a hegemonia, porque

representada pelos intelectuais. Cabe dizer que para Gramsci (2001) os intelectuais orgânicos são aqueles que possuem capacidade de elaborar uma ideologia para a classe que representam. Portanto, os intelectuais formam uma camada social diferenciada, ligada à estrutura e encarregada de elaborar e gerir a superestrutura, que dará à classe que representam homogeneidade e direção; este é o caráter dialético da relação orgânica entre estrutura e superestrutura.

²² Não foi diferente ao que aconteceu no Brasil em 07 de setembro de 1822, quando Dom Pedro I e companheiras/os de luta colocavam fim ao domínio português e propunham caminhos para a autonomia política.

²³ Dussel (2007) coloca que ação política deve manter-se sempre atenta em observar, incluir e respeitar, sempre que possível, o interesse de cada um dos movimentos, setores ou grupos, pois, quando uma ação se torna hegemônica, ela atua na mobilização do poder da comunidade ou do povo, e as ações dos representantes fluem apoiadas na força e motivação de todas e todos, ou ao menos das maiorias significativas, de modo a atingir seus objetivos. A ação hegemônica, por isso, seria o exercício delegado pleno do poder, e por isso mesmo, obediencial, e contaria com o consenso, a fraternidade e o apoio do povo.

²⁴ Poder *obediencial* é, segundo Dussel (2007), o exercício *delegado* do poder de todo representante que, atribuído de certa autoridade, cumpre satisfatoriamente em nome de toda a comunidade, os encargos de seu ofício; atua como delegado, eleito pela maioria, trabalhando sempre em favor do povo, escutando suas exigências e reclamações, de modo a cumprir a pretensão política de justiça; de outra maneira, é do político honesto, reto, que pode aspirar ao exercício do poder por ter a posição subjetiva necessária para lutar em favor da felicidade empiricamente possível de um povo. Poder *fetichizado* é aquele em que a ação do representante ou do governante é indevida, dominadora, e não um exercício *delegado* do poder da comunidade. É, dessa forma, o exercício auto-referente da autoridade despótica. “Quando o poder se define institucional, objetiva ou sistematicamente como dominação, no melhor dos casos proclamado como poder *do* povo, *pele* povo e *para* o povo, as reivindicações populares nunca poderão ser cumpridas, porque o poder funciona como uma instância separada, extrínseca, dominadora “de cima” *sobre* o povo” (DUSSEL, 2007, p.47). Nesse sentido, elimina a potência da comunidade, do povo, e depois, o obriga a servi-lo.

suas reivindicações não contemplam e não incluem as das maiorias, então já não é dirigente, ou melhor, não dirige e não conduz. Essa incapacidade de dirigir e conduzir se dá em virtude da perda do apoio do poder “de baixo”, da *potentia*, que é a potência do povo, com todo seu entusiasmo e benevolência, conforme coloca Dussel (2007). Desse modo, restaria ao bloco histórico no poder exercer a ação política como coerção, e assim, de hegemônica passaria a ser dominante, muitas vezes expressa de modo violento pela força militar ou policial, evidenciando sinais de sua falência. A manifestação e a repressão antipopular são um sinal de que a instituição opressora está perdendo o poder. Desse modo, Dussel (2007) não se limita à crítica da sociedade existente. Ele oferece instrumentos para se pensar e realizar, por meio do exercício do poder *obediencial*, uma nova estrutura social.

Com Freire (2005) é possível compreender que o deslocamento do poder, ou seja, a simples assunção da classe dominante para a classe operária, não resolveria os problemas sociais. De acordo com Freire (2005, p.36)

Não devemos estar preocupados com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. É necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo. Essa recriação e reinvenção do poder passa necessariamente pela reinvenção do ato produtivo. E a reinvenção do ato produtivo tem lugar na medida em que o discurso do povo se legitima em termos dos desejos, decisões e sonhos das pessoas, e não meramente de palavras vazias.

Clifford Geertz (1989) permite entender que a cultura organiza a sociabilidade dos grupos, canaliza o saber vivido para mudanças ou manutenção de comportamento; ela é um mecanismo de troca que humaniza as relações sociais, tornando possível a transformação. A cultura é constituída por um sistema simbólico presente nas atividades humanas, ou melhor, ela é o universo de sentido e de valores que o grupo social dá àquilo que considera como sua realidade.

A cultura é diversificada e vivida pelos indivíduos de forma plural, por meio da experiência, da transmissão de valores e dos modos de viver das pessoas. A cultura, por meio de teia de signos, codifica o mundo e é por meio dela que as pessoas dão significados aos objetos, às situações, aos acontecimentos e até mesmo a outras pessoas. De posse desse “código”, os indivíduos se movimentam na sua cultura e buscam agir de forma que seu comportamento possa ser aceito pelo grupo social do qual faz parte (GEERTZ, 1989).

A cultura não são apenas os produtos criados pelo homem, mas abrange o processo de criação, isto é, as condições em que são criados, os conflitos latentes ou expressos, o tipo de relações humanas, etc. A ideia de cultura, agora, passa a estar ligada às ideias de *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o

mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história [...]. Portanto não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialeticizado (STRECK, 2001, p.71-72).

Depreende-se então que não existe uma cultura pronta e acabada, mas socio-historicamente construída, o que implica devir, em acordo com o grupo social que a cria. Desse modo, a educação pode ser o veículo da cultura e deve ter por objetivo a promoção e respeito às culturas comuns, valorizando a função da cultura para o desenvolvimento das comunidades. As classes subalternas, a exemplo, criam e recriam a própria cultura.

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários de sua transferência de uma geração para outra. [...] À margem da vida dos dominantes, dos escravos aos boias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido “criar” alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber e de viver. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes (BRANDÃO, 2007, p.104).

Pode-se depreender das palavras de Brandão (2007) que a cultura representa um saber acumulado que se transmite de geração a geração, representando um saber específico de determinados grupos ou classes sociais.

A cultura popular, que aparece associada ao povo, às classes excluídas socialmente, às classes dominadas, dessa forma, não pode ser entendida como um conhecimento vulgar ou espontâneo, de senso comum, pois existe socialização, interação e construção de valores que, de modo sistematizado, são herdadas por várias gerações.

Victor Vincent Valla (1996), citando Carlo Ginzburg (1987), por meio de sua obra “O Queijo e os Vermes”, questiona o fato das ideias de uma época terem sua origem nas ideias das elites, das classes superiores, e que sua propagação chega às classes subalternas de forma mecanizada, que se deteriora e é deformada na medida em que são assimiladas pelas classes subalternas. Valla (1996), citando Martins (1989), afirma que o conhecimento produzido pelas classes subalternas propõe que o saber das classes populares é mais do que ideologia,

é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular" (MARTINS, 1989, p. 111, apud VALLA, 1996, p.184).

Ginsburg (1987) conforme coloca Valla (1996) explica que existe uma “circularidade”, que as influências sofridas por uma classe social vão de baixo para cima e de cima para baixo. Dessa forma, é possível compreender que “tanto as classes subalternas influenciam as ideias das elites como estas mesmas classes superiores exercem influência sobre as ideias das classes subalternas” (GINSBURG, 1987, apud VALLA, 1996, p.184).

Por isso, cabe à educação, conforme aponta Brandão (2007), interagir o potencial inovador do conhecimento com a própria essência da vida, que, entretanto, não emerge sem a cultura, que não pode ser entendida como singular, como já afirmado anteriormente.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. [...] O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 2011a, p.38).

Para Gramsci (2001), mesmo considerando em termos dialéticos que a política educacional estatal age e se manifesta na superestrutura, sua ação visa à estrutura, onde ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e das relações de trabalho e de produção, ao mesmo tempo em que compreende a escola como um espaço político a não ser descartado, pois é um espaço de disputa e de se traçarem estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento histórico e socialmente construído, enquanto uma necessidade de todas/os.

Desse modo, de acordo com Gramsci (2001), a educação para ser efetiva deve ter como horizonte a emancipação como elemento central, bem como considerar as contradições históricas. Uma formação concreta deve ser aquela que em seu dinamismo exponha as contradições que estão presentes na sociedade, ou seja, aquela que pressupõe o princípio de não-identidade entre realidade e conceito, entre forma social e existência humana.

Assim, para Gramsci (2001), a educação não deve ser, por isso, uma modelagem de pessoas e nem a transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. Nisto consistiria a maior importância política, cujo princípio de formação se baseia na democracia não como algo formal, e sim como parte do processo de emancipação das pessoas.

Durante todo o desenvolvimento da vida, o ser humano vai, por meio de processos de socialização, internalizando modelos, crenças e valores, elaborando, assim, a cultura do grupo social a que pertence. Não se trata de um processo tranquilo, pois o processo de socialização não traz só a cultura: ele veicula ideologias que procuram “moldar” o indivíduo de acordo com crenças e pensamentos pertencentes a um determinado grupo considerado dominante (WHITAKER, 1988).

É observável, ainda, que práticas sutis de opressão são justificadas a partir do argumento de que estas práticas são culturais, fazem parte do grupo social a que pertence o ser humano e que, por isso, as relações de poder decorrentes são entendidas como naturais (WHITAKER, 1988).

Felizmente, o ser humano reage às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar mecanismos de resistência, pode promover transformações. Desse modo, por meio de uma educação que se proponha dialógica e participativa, o ser humano poderia estar mais atento e sensível para as desigualdades de sua sociedade, uma vez que, pelo diálogo, o ser humano sai de si mesmo e abre-se ao outro. No diálogo, segundo Freire (2005, p.81-84), “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há mulheres e homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Neste contexto, ganham pleno sentido as palavras “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.68).

Paulo Freire (2011a) coloca que as sociedades latino-americanas estão em busca da transformação da realidade que se apresenta racista, discriminatória, preconceituosa e excludente, sustentando a educação bancária, que “pensa que quanto mais se dá, mais se sabe” (FREIRE, 2011a, p.50), além de promover a formação de indivíduos medíocres, uma vez que não existe estímulo para a criação.

Paulo Freire (2011a) ensina sobre a necessidade de transposição da consciência ingênua para construção de uma consciência crítica, pois, enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, como selo do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica

da verdade de sua realidade. Assim sendo, a consciência ingênua revela uma certa simplicidade na interpretação dos problemas; apresenta uma tendência a considerar que o passado foi melhor; subestima o homem e a mulher simples; é frágil de argumentação e pouco esclarecedora, além de ser ainda passiva e estática. Enquanto que a consciência crítica não se satisfaz com as aparências, reconhecendo a mutabilidade da realidade, sempre disposta a revisões, repelindo posições quietistas, tornando-se mais crítica quanto mais reconhece sua quietude; é autêntica, indagadora, investigadora, forte, nutrindo-se do diálogo.

Freire em “Educação como prática da liberdade” concebeu a educação como uma necessidade ontológica do ser, pelo ser mais. Para o autor, é no processo de relação do ser inacabado com o mundo natural que emerge o aprendizado, a educação e a cultura. Em outras palavras, o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o reflexo da construção de um conhecimento humano.

Nas palavras de Brandão (2010, p.100)

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido).

Os movimentos de cultura popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) trouxeram para o campo educacional a cultura como “conceito, ideia, valor e fundamento de ações sociais, inclusive pedagógicas” (BRANDÃO, 2010, p.100).

Freire (2011b) situa a educação no interior da cultura e a aponta como instrumento de libertação nos movimentos de cultura popular. Como mostra o documento publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em fevereiro de 1989, com o título “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, Freire propunha uma educação incorporada ao mundo da vida, que ele concebeu nos Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. Assim Freire (1995) afirma que a educação pode se fazer como caminho e possibilidade para que as pessoas possam elaborar a sua cultura. “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p.16).

Nesse mesmo documento, é possível identificar a importância atribuída à educação no processo de construção do conhecimento, pois, segundo Freire (1995) em diferentes lugares ocorrerem interações de diferentes experiências de vida, e dessas interações pode decorrer a formação de pessoas críticas e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Freire (2011a) utiliza-se da realidade concreta como ponto de partida, como via de acesso para construir a consciência crítica, de modo a oportunizar a problematização da realidade. É preciso considerar, por isso, que o conhecimento se constrói a partir da realidade concreta. Para Freire (2011b), o conhecimento é um processo de construção coletiva mediada dialogicamente, numa interação dialética entre experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica.

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não perceber, criticamente, a percepção que deles estejam tendo os camponeses da zona afetada. A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim a compreensão que dela estejam tendo os camponeses da área. A minha compreensão e o meu respeito. Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. Desta forma, a minha ação na pesquisa e a dela decorrente se constituem no que venho chamando de invasão cultural, a serviço sempre da dominação. Se, pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetivos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo (FREIRE, 1971, p. 35).

Para Freire (2011b) um dos objetivos dessa educação é elevar o indivíduo à condição de sujeito enraizado historicamente e, acima de tudo, aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e as analisa, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age.

Conhecendo a realidade latino-americana, Freire (2011a) incita-nos a apostar na possibilidade de uma educação contra hegemônica, uma educação que, problematizando a cultura, contribua na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. Por tudo isso, observa a grandeza e a necessidade do “pensar certo”, de desenvolver uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. E tudo isso, exige consideração e atenção aos nossos condicionantes históricos que redundaram no nosso modo de ser, particularmente, no nosso modo de pensar. Pensar certo implica essa criticidade marcada por um passado histórico, assim como a dinamicidade e o devir processual de um presente não menos histórico, dialeticamente associado àquele.

Pensar essa educação, neste atual contexto de luta e resistência, implica tomada da consciência crítica, de modo a compreendê-la como instrumento de emancipação e de formação do sujeito histórico.

O processo de problematização inicia com a compreensão crítica da significação da palavra²⁵, para então construir condições para o anúncio de uma outra realidade possível. Pois, conforme Freire “quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2005, p. 89). O conhecer passa a ser um exercício de investigação, pesquisa e descoberta. Assim, ao demonstrar o papel do diálogo na construção do significado, Freire (2005) também indica um modo de romper com a pedagogia “bancária”, com a cultura do silêncio, que consiste na mudez, na dificuldade em perguntar, emitir opiniões, fornecer julgamentos de valor, trocar ideias, posicionar-se e questionar, e também a dificuldade e a resistência ao trabalho em grupo. Freire (2005) defende o diálogo como uma prática essencial, que escuta e incentiva os sujeitos a dizerem a sua palavra, o que seria indispensável na constituição da emancipação das pessoas, que podem se tornar protagonistas do processo de conhecer,

²⁵ Para Paulo Freire (2005), a palavra é potência transformadora da realidade. Para o autor, com a palavra o ser humano se torna humano.

passando a construir significados, deixando de ser objetos para serem construtoras/es e fontes do saber e da cultura.

A educação nesta concepção só pode ser emancipatória na medida em que valoriza a linguagem do povo, tornando-se um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática. Freire (2005, p.8) afirma que “a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social”. A linguagem tem papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais dos vários grupos da sociedade. Segundo Freire (2005, p.8) “a linguagem é o verdadeiro recheio da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade”.

Freire (2005) denominou de síntese cultural toda a ação cultural de caráter dialógico, que se faz com as pessoas em seus próprios contextos culturais, superando, portanto, práticas e ações antidialógicas e dominadoras. A síntese cultural se apresenta como instrumento libertador e também como valorização da cultura popular, o que, na perspectiva freireana, significa considerar a cultura como espaço concreto de luta ou, como afirma Brandão (2010, p.107) “uma luta popular que, agindo por meio da própria cultura, participa da criação de sua própria liberdade”.

Paulo Freire escreve em “Cartas à Guiné-Bissau” que vivenciou juntamente com Amílcar Cabral a efetivação de um processo de aposta na educação, no conhecimento, na constituição de uma cultura libertadora. Segundo ele, Amílcar “encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a realização desse sonho” (FREIRE, 1978, p.5). Analisando esse processo Freire (1978) indica que a libertação nacional e a revolução social não são mercadorias de exportação, mas produto de uma elaboração local, nacional, mais ou menos influenciadas por fatores externos favoráveis e desfavoráveis, mas essencialmente determinadas e condicionadas pela realidade histórica de cada povo. Desse modo, a produção autóctone do conhecimento por meio da investigação era de grande relevância para o sucesso da luta libertadora.

A visão de Amílcar Cabral sobre a cultura tende, segundo Freire (1978), para a “multiculturalidade” que “não se constitui na justaposição de culturas” (FREIRE, 1978, p. 156), nem muito menos na sobreposição de uma cultura sobre as outras, mas na liberdade conquistada de cada uma delas se mover no respeito pela outra, correndo livremente “o risco

de ser diferente, sem medo de se ser diferente” (FREIRE, 1978, p. 213). Defensor da cultura e da identidade do seu povo, Freire (1978) aponta que Cabral posicionava-se, entretanto, contra qualquer tipo de oportunismo. Assim, destaca:

uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário. O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias verdades, quartos de verdade, não são nem meias verdade, são pitadas de verdade (FREIRE, 1978, p. 15).

Nestes termos Brandão (2002) chama atenção para o fato de que a ideia de cultura vai ser repensada pelos movimentos de educação popular associada à sua ética, à política e a um “projeto de humanização”. Neste sentido, frisamos, conforme coloca Sreck (2001), cultura está relacionada ao trabalho, à história e à dialética.

Paulo Freire (2007) chama atenção também para o processo educativo proveniente das lutas dos movimentos populares, que se pauta nos saberes vivenciados em práticas sociais. Saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos.

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações com o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais. (FREIRE, 2007, p. 34).

Freire (2007) rompe a dicotomia, o corpo e o pensamento, razão e emoção, objetividade e subjetividade, e compreende o ser humano em sua inteireza. Assim coloca o autor: “[...] sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (2007, p. 18). É na *práxis* diária, no contexto de luta popular de resistência, na busca das soluções às necessidades básicas, que emerge o saber, o fazer e a cultura.

Por meio da busca pela compreensão da cosmovisão latino-americana podem-se propor práticas, conforme aponta Leonardo Boff (2012), que objetivam a emancipação dos

sujeitos para um melhor reconhecimento do que é ser e estar no mundo, uma vez que “nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana” (OLIVEIRA et al., 2009, p.11). Vale ressaltar que toda prática social se sustenta a partir da interação entre as pessoas, considerando o espaço/tempo e também suas intencionalidades. Os processos educativos também decorrem de uma prática social. É imprescindível, por isso, analisar essa prática atrelada ao seu contexto histórico, social e cultural, além de primar pelo reconhecimento, valorização das culturas e da participação cidadã, na busca incessante pela humanização do ser humano.

Os estudos em práticas sociais e processos educativos apontam para a necessidade de compreender “como e para que as pessoas se educam [...] em situações escolarizadas ou não, assim como o de apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (OLIVEIRA et al., 2009, p.1). Contribuem também para o desenvolvimento de um olhar especial para os espaços escolares, com o objetivo de perceber, entender e identificar como as pessoas constroem seu aprendizado, lutam por transformações sociais e se educam, na escola. Nessa perspectiva, os processos educativos são “inerentes e decorrentes de práticas sociais” (OLIVEIRA et al., 2009, p.1).

De acordo com Maria Célia Cota (2000) as pessoas atribuem sentido e significado ao mundo em que vivem, uma vez que se situam em espaços e realidades que lhes são peculiares. Essa forma de ver e entender o mundo permite também que nele se intervenha e, por meio das práticas sociais, essas intervenções tornam-se fecundas e evidentes.

A construção do sujeito como pessoa dá-se na convivência com outras pessoas, ou seja, na coletividade, e a construção dessa coletividade se dá, também, a partir da presença desse e de outros sujeitos. Não existe, então, um sujeito singularizado na prática social, mas sujeitos que juntos estão com um ou mais objetivos em comum (OLIVEIRA, et al., 2009).

A participação do sujeito no processo de construção do conhecimento não é algo mais democrático, mas algo mais eficaz.

É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto da origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto do empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (FREIRE, 2008, p.48).

Por meio de suas experiências, os seres humanos vão elaborando modos de viver, posturas, condutas, saberes e valores que são empregados como recursos para interpretar e mudar a realidade percebida. Daí a importância de não só educadores e educadoras, mas de todos e todas, dizer a palavra propondo a superação da opressão histórica, pois só assim se construirá o caminho para a transformação da realidade.

2.2 A educação popular como caminho de possibilidades

Segundo Dussel (1986) é fora do projeto de dominação epistemológica que o outro se afirma e se reconhece como alteridade frente à identidade do mesmo, como único e universal. É como pobre, oprimido, dominado, excluído ou como vítima, que busca sua libertação, que o outro é assim considerado. A alteridade concreta e situada a partir da realidade latino-americana, fundamenta um novo projeto de vida que não a negue em nome dela mesma, mas que a afirme, reproduza e desenvolva, em seu âmbito antropológico, ecológico, ambiental.

O princípio da alteridade como o entendemos em Dussel (2007) leva à compreensão e explicitação do sentido do ser ou compreensão existencial do ente, uma vez que o existente é senhor de seu existir (ser), ele se encontra diante de outro existente (ente), num face-a-face que dispensa toda representação de ser (existir) sem vida, destituída do conteúdo único e distinto de cada existente. Essa experiência do cara-a-cara, do existente diante de outro existente, sem a mediação da representação do ser é, enquanto representação, anônima e impessoal. O outro é absolutamente outro, sua alteridade e dignidade é a essência que o distingue enquanto outro. A dignidade é constitutiva da vida, cujo respeito e valor são inalienáveis tanto à terra quanto à pessoa humana. Para Dussel (2007) a vida humana é critério de verdade prática universal.

O outro enquanto pobre, diz respeito à realidade da América Latina, mas também, à realidade da África, da Ásia e de tantas outras realidades, em quaisquer outros lugares do mundo, que sofrem, historicamente, o peso do sentido do ser totalitário e dominador da modernidade europeia e, atualmente, também da estadunidense, que, pretensiosamente, universalizaram seu ser e o impõem, sem nenhum escrúpulo lógico ou ontológico, a todas as regiões do mundo, minando culturas e valores distintos, tão ricos, legítimos e dignos quanto os seus. Essa tomada de consciência de que a realidade da pobreza, da opressão, da exclusão

das vítimas, é conteúdo legítimo do pensamento racional, e de que essa realidade pode ser refletida de forma conceitual e categórica, estabelecendo um marco fundamental para o pensamento contemporâneo no âmbito da reflexão prática: a vida enquanto tal, prática e concretamente, assume *status* de verdade prática e de critério material a partir do qual se avalia, examina, critica, afirma ou nega todo sentido que se pretenda autêntico e válido no que diz respeito à dignidade e ao valor de todo ser humano enquanto humano e, também, de todo ser vivo, condição *sine qua non* para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana e de toda vida enquanto tal.

Para Dussel (1993) a ideologia desenvolvimentista que ainda insiste em afiançar um progresso igualitário para “todo o mundo”, na verdade, não passa de uma postura desenvolvimentista e eurocêntrica que desde a época da “conquista” fecha os olhos para a exploração, dominação da periferia, o que se constituiu em origem e fonte de riquezas roubadas e acumuladas nos grandes centros europeus da época. Conforme sua conveniência, esta ideologia tratou, e trata ainda atualmente, o outro enquanto escravo, não-ser, como se fosse algo ou alguém livre, mas ainda imaturo, infantil (bruto e bárbaro), que por isso não toma parte naquela experiência comum de dominação, desconsiderando-o mesmo sendo aquela parte dominada e explorada constitutiva da modernidade.

Esta situação de não-ser, de não reconhecimento do outro, de dominado e explorado, é indicativa da exclusão explícita da constituição do sentido e da compreensão do ser da modernidade e por extensão da cultura e da civilização ocidental. Para Dussel, (1997) o mundo periférico não poderá, nunca, no que se refere ao sistema e modo de produção capitalista, ser central ou tardio, porque seu destino foi traçado desde há muito como não incluído, como impossibilitado de tomar parte de uma nova perspectiva, que reconheça o outro latino-americano, em sua singularidade, e a América Latina, em sua particularidade, como ser distinto de distinto caminho. Disso decorre a preocupação em negar a negação, conforme coloca Dussel (1977, 1997), advinda por meio do peso da exploração, da dominação, da exclusão, a fim de afirmar e libertar o que sempre foi o outro, distinto, alteridade real, viva e ausente.

Segundo Dussel (1997) a libertação acontece a partir da realidade da vida, ou seja, do plano prático-produtivo, das condições materiais que a efetivam. Estas dimensões teórico-práticas constituem e conformam as condições indispensáveis à vida de todo e qualquer ser

humano. No entanto, o que se tem percebido claramente, e em escala planetária, é que somente uma pequena parcela da humanidade tem acesso a essas condições prático-teóricas e desfruta do conforto material necessário à realização plena do que se pode chamar de produção, reprodução e desenvolvimento da vida, ficando a maioria absoluta da população humana privada de tais condições.

Desse modo, ainda de acordo com Dussel (2007), é possível compreender que existe uma política dominadora que justifica o *status quo* vigente e que, ante essa política, se faz necessário outra política, uma antipolítica que negue a dominação sofrida não apenas pelo pobre, mas também pelo povo latino-americano, e abra caminho para uma política cujo exercício não seja a justificação racional de dominação, mas sim a promoção do respeito, da dignidade da vida humana entre as culturas e no interior de todas as culturas.

Brandão (1983, p.54) afirma que as diferenças existentes em nossa sociedade não são apenas culturais, são também socialmente desiguais. Para o autor, “na sociedade desigual ele [o Estado] é o guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia da universalidade e da igualdade da sociedade”.

Para Aníbal Quijano (2005, 2009), o eurocentrismo designou uma perspectiva de conhecimento sistematicamente construído na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, que se tornou hegemônico no mundo todo, nos séculos posteriores. A partir da invasão e ocupação das Américas, ocorreu a mundialização da Europa.

De acordo com Enrique Dussel (2005), desde 1492, a Europa Moderna, centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de invasão e colonização que se perpetua na herança que designamos por colonialidade.

A colonialidade engendrada no colonialismo, segundo Quijano (2009), diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura, operando no nível da intersubjetividade. Trata-se de uma forma contemporânea e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. Em síntese, enquanto o colonialismo tem intensas ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do Norte sobre o Sul.

Historicamente, essa relação imperialista deu-se de acordo com os ditames da racionalidade eurocêntrica e, posteriormente, estadunidense, abrangendo as dimensões do poder, do saber e chegando até o ser. Trata-se de uma subalternização epistemológica em que outros saberes e interpretações de mundo declarados como não existentes são desclassificados e conservados no esquecimento.

Dussel (2005) parte da crítica ao eurocentrismo na perspectiva daquelas/es que foram declaradas/os inferiores e incapazes pela lógica dominante para propor a ideia da transmodernidade de descolonização do conhecimento, desde a periferia. Não se trata de uma visão dualista ou maniqueísta, como se a questão entre Norte e Sul fosse apenas geográfica, bastando inverter a hierarquia. A proposta de descolonização do conhecimento propõe "aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul" (MENESES, 2008, p. 5). Trata-se da descolonização do ser, do saber e do poder, partindo de um posicionamento crítico e ativo perante as epistemologias do Norte, caracterizadas pela monocultura do saber científico que desclassifica conhecimentos alternativos.

Como possibilidade de superação dessa realidade, a educação popular, em sua *práxis*, vai primar pela democratização do ensino, na luta pela inclusão social e pela valorização do saber popular. O diálogo, por excelência, é educativo e, por meio dele, é possível que o ser humano se torne pessoa nas interações com o mundo e com as outras pessoas. Dialogar implica, como afirmado anteriormente, buscar permanentemente a criação coletiva, dialética e dialógica. Significa aceitar que toda pessoa sabe, e que nem todos sabem o mesmo, e que os saberes precisam confrontar-se para que nasça um novo saber (FREIRE, 2000). A educação popular, por isso, pode ser fonte de construção de uma outra forma de pensar, que brote das próprias pessoas e de suas condições de vida, uma vez que está pautada nos princípios da dialogicidade.

Na educação popular manifestam-se diferentes relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos, construídas em um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagens e interesses, pautados no diálogo libertador e reflexivo.

O diálogo e sua essência, ou como diz Paulo Freire, o diálogo mesmo – a palavra, só é verdadeiro enquanto *práxis* – reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A ação de que se fala é, portanto, de transformação. A transformação da realidade opressora, em que aos seres humanos é negada sua essência, sua historicidade, seu poder criativo. Opressão que anula o poder de criação, que estimula a ingenuidade e, não, a criticidade, que aliena a ignorância,

que nega a historicidade. Um processo de desumanização gerando um ser-menos e distorcendo o ser-mais. Aos oprimidos, urge o direito de ser e aos opressores o de “ter”, inclusive o domínio do conhecimento (OLIVEIRA; STOTZ, 2005, p.1).

Existem diferentes ambientes sócio-histórico-culturais de promoção e reprodução sistemática e organizada da aprendizagem dos conhecimentos humanos acumulados historicamente, que além de contribuir para a apropriação de diferentes saberes, também promove a socialização e a interação entre os sujeitos, propiciando assim a construção do sentido de humanidade pelos mesmos e criando condições para que a classe oprimida supere a consciência ingênua e atinja a consciência crítica, a partir da compreensão da sua realidade concreta.

Maria Conceição Paludo (2001) afirma que a emergência de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma sociedade vinculada aos interesses das classes populares deu-se no interior das experiências de organização e lutas populares. Para a autora, o processo de afirmação da educação popular, “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p.82), foi um processo lento e gradativo. Partindo das próprias bandeiras colocadas pelo pensamento liberal e das reflexões sobre os muitos episódios envolvidos nas diferentes lutas, foi, aos poucos, elucidando os limites das proposições do pensamento liberal em relação à educação e estabelecendo uma diferenciação teórica e política com as mesmas, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no âmbito pedagógico, condenando a educação bancária.

Para Maria Waldenez de Oliveira e colegas (2009, p.312),

na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Freire (2008) propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma as mulheres e homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata mulheres e

homens como seres vazios, dependentes. Sugere a defesa de uma educação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Para Freire (2005), uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial, da situação-limite.

Para Freire (2005) a situação-limite é a forma como as relações da sociedade capitalista apropriam as riquezas da natureza, aqui entendida como suporte/ambiente, e dignidade humana, a tal ponto que se torna inevitável a busca por uma ação, de superação, de luta, que entendemos como ato-limite. Logo, ato-limite refere-se à ação sobre o mundo, visando transformá-lo, e isso está diretamente ligado à participação efetiva das pessoas de forma crítica, criando, por isso, as condições materiais necessárias de alcance do inédito-viável, o qual vai ao encontro de nossos sonhos possíveis, de uma sociedade onde impere a justiça social, ambiental, ecológica, econômica, a esperança, a utopia. Diz respeito a *práxis* que é a ação-reflexão-ação sobre o mundo.

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limite que os e as deixaram a si e a quase todas e todos limitados a ser menos, o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho. Algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela *práxis* libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, mas por outra que pretenda os mesmos fins. Ou seja, o processo de conscientização começa com o destacado percebido, que permitirá que a situação-limite seja percebida e que sua representação evolua de barreira entre o ser e o nada para barreira entre o ser e o ser mais.

Por isso, é importante frisar que ao conviver em práticas sociais, as pessoas podem começar a entender que não há a predominância do definitivo, do pronto e do acabado e, por meio de diferentes processos educativos consolidados, conseguem, às vezes, alcançar o reconhecimento do inacabamento.

Como ressalta Oliveira (2009)

A razão de ser da educação popular, da educação libertadora, diz Freire (1987), está no seu impulso inicial conciliador, na superação dessa contradição educador-educando. Na relação dialógica opõe-se a convivência autêntica à gregarização, a criadora à adaptação, atores a espectadores; busca-se ter opções ao invés de seguir

prescrições (Freire, 1987). Já é notória a seguinte frase desse autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (idem, p. 52). Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um a *posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação (OLIVEIRA, 2009, p.312).

Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua vida, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 2006, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com estes. Por isso, de acordo com Oliveira (2009, p.313), é necessário buscar por postura que dê condições ao diálogo, que pressuponha

[...] a visão do outro como sujeito, a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional”, sendo, portanto, saberes apenas diferentes, mas não inferiores (VALLA, 1998, p. 14). Este reconhecimento do outro como sujeito e da ação que ele conduz implica um respeito pelos saberes de experiência.

Paulo Freire (2006) defende a necessidade de, em uma perspectiva progressista, não subestimar ou negar os saberes de experiência feitos. É mais enfático quando fala da postura de valorização da sabedoria que resulta, precisamente, da experiência social e cultural, uma vez que, negligenciando esse saber, se estaria cometendo um erro científico e expressando equivocadamente uma ideologia elitista (OLIVEIRA, 2009, p.313).

O ponto de partida freiriano inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador²⁶: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI, s/d, *apud* FREIRE, 2008, p.05). Ou ainda uma proposta de reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer de uma volta deste às partes. Tal processo levará o reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que as pessoas percebam a sua situação existencial concreta, a qual inclua a própria percepção subjetiva e a

²⁶ Para Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2008, p. 110).

sua historicidade factual/objetiva. O universo que antes era fechado agora vai se abrindo a uma nova realidade.

Uma vez feita a emersão crítica como desvelamento de realidades, mundo que se expressa, continuamos no processo de conhecer criticamente e imergimos na realidade, num contínuo movimento de reflexão/ação com a intenção de transformá-la coletivamente. Reflexão e ação não são momentos separáveis, como tópicos que se seguem passo a passo (FIORI, s/d, *apud* FREIRE, 2008, p.05).

Trata-se, por isso mesmo, da elaboração de uma educação que prime pelo *bem viver*, que de acordo com Boff (2012, p.61-62) vem dos povos originários: “uma proposta que poderá ser inspiradora de uma nova civilização focada no equilíbrio e na centralidade da vida”. Esses povos, especialmente os andinos²⁷ são originários não tanto num sentido temporal (povos antigos), mas no sentido filosófico, quer dizer, aqueles que vão às origens primeiras da organização social da vida, em comunhão com o universo e com a natureza.

O bem viver andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido numa grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o sol, a lua e as estrelas; é buscar um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a energia universal, que se encontra na Terra, com as energias do universo e com Deus (BOFF, 2012, p.62).

Para Danilo Streck e Telmo Andams (2012), contrariamente à filosofia de origem grega – que se caracteriza pelas dicotomias entre interior e exterior, transcendente e imanente, eterno e passageiro, essencial e acidental, universal e particular, material e espiritual, mundano e divino –, a filosofia andina parte dos princípios de relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade.

Da cosmovisão dos povos originários pode-se inferir que o Sul assume sua condição emergente e propõe não uma inversão, mas um diálogo ético de igual para igual, apesar das condições de dominação ou subalternidade historicamente construídas, conforme apontam Josef Estermann (2007) e Enrique Dussel (2010). Nas palavras de Orlando Fals Borda (2009, p.312), “el trabajo investigativo-participativo es a la vez descubrimiento y creación, y se desarrolla em um espacio epigenético. Su estilo es histórico y antropológico”. Ou seja, trata-se de estar aberto para o novo que pode irromper, a qualquer momento, no diálogo. Analisando o processo histórico da América Latina e do Caribe, identificam-se personagens

²⁷ Boff (2012) afirma que povos andinos vivem desde a Patagônia até no norte de América do Sul e do Caribe.

que representaram resistência à colonialidade ao proporem uma construção social e epistêmica embasada nas características de povos latino-americanos.

De acordo com Streck e Adams (2012) o registro histórico da primeira crítica originária vinda do próprio indígena que sofria a dominação colonial moderna foi o de Filipe Guamán Poma de Ayala (1550-1616). Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre seu povo. Em momento posterior, destaca-se a contribuição de Simón Rodríguez (2006), que insistia na necessidade de buscar soluções próprias aos problemas da Hispano-américa. Para a originalidade latino-americana, ele defendia soluções igualmente originais, lembrando que a imitação de modelos de fora levaria ao erro.

A partir de posturas críticas ao colonialismo, foi possível construir caminhos para criar nações autônomas, solidárias, justas e democráticas em que a educação emancipadora era sempre apontada como elemento estrutural. Dessas resistências e conhecimentos produzidos fora dos ambientes dominantes, pouco existe registrado ou pouco foi divulgado, sobretudo no que se relaciona à participação das mulheres (STRECK; ADAMS, 2012).

O importante na educação libertadora, então, para Freire, é que mulheres e homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2008, p. 141), lutando contra a colonialidade contemporânea.

Desse modo, então, de acordo com Gionara Tauchen, Maria Cecília Madruga Monteiro e Tatiane Vedoin Viero (2012) a extensão universitária²⁸ pode ser tomada como prática social, uma vez que adquiriu diferentes entendimentos, práticas e concepções ao decorrer dos anos, experimentando diferentes visões que decorreram de uma diversidade de pessoas/universitárias/os. Ana Luiza Lima Sousa (2000, p.18) evidenciou três grupos-chaves para a compreensão da *práxis* da extensão brasileira: a “categoria discente, representada pelo movimento organizado; o estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e as próprias universidades, como instituições de ensino superior (IES) [...]”. Das IES, representadas a partir do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, deliberaram-se importantes

²⁸ A extensão universitária será abordada, na pesquisa, para que se entenda sua historicidade e política, até que se chegasse à concepção de extensão popular, aqui tomada como prática social.

orientações para as políticas de extensão no Brasil, conforme será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III



“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Paulo Freire em Pedagogia do oprimido.

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta”.

Paulo Freire em Extensão ou comunicação?

3 – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A EXTENSÃO POPULAR COMO PRÁTICA SOCIAL

A universidade no Brasil sofreu influência de diferentes modelos universitários, espalhados pela Europa e pelas Américas, ainda no contexto da colonização, conforme veremos a seguir. Para compreendermos o contexto da universidade brasileira, vamos então discutir sobre os modelos de universidade americano-espanhola e o modelo de universidade estadunidense que interferiram e influenciaram a nossa universidade. Ao discutirmos a universidade brasileira, faremos uma abordagem histórica que nos permita entender a entrada da extensão como terceiro elemento de sustentação universitária, somado à pesquisa e ao ensino. Traremos importantes conquistas a partir da participação dos estudantes e seus movimentos, uma vez que os entendemos como fundamentais para a construção do modelo de universidade vigente, não só no Brasil, mas também em toda América Latina. Os Fóruns de Pró-reitores de extensão que aconteceram nos últimos anos servirão de subsídio para que também compreendamos criticamente o contexto da extensão no Brasil. Estamos apoiados nos trabalhos de Sílvio Paulo Botomé e Pedro Cruz, para aprofundamentos conceituais e compreensões relativas à extensão universitária brasileira. Os trabalhos de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Reinaldo Fleuri orientam nossas discussões em torno do equívoco gnosiológico historicamente aplicado à extensão e nos orientam também em torno da compreensão do conhecimento produzido pela universidade, que passa pelo conhecimento pluriversitário até chegarmos à proposição de um conhecimento conversatório. Por último, nos propomos pensar a extensão popular como prática social, uma vez que é esta a prática social analisada nessa pesquisa.

3.1 A universidade americano-espanhola

“Hoje amanhecemos com uma vergonha a menos e uma liberdade a mais, as dores que ainda temos são as liberdades que nos faltam”.

Manifesto após a conquista da reforma universitária dos estudantes de Córdoba,
Argentina, 1918.

A Universidade Al Quaraouiyine localizada em Fez, no Marrocos, fundada em 859, é considerada como a universidade mais antiga do mundo, embora de acordo com Ana Waleska P. C. Mendonça (2000) a instituição universitária foi uma criação específica da civilização ocidental, que desde sua origem, desempenhou papel unificador da cultura medieval e que, posteriormente, no decorrer do século XIX, a partir da redefinição de suas atribuições e de seu escopo, passou a exercer um papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais.

Para Luís Eduardo Waldemarin Wanderley (2003) a história das universidades hispano-americanas incide sobre a trajetória das universidades latino-americanas, de modo a perceber, ao longo do tempo, suas interferências em toda a dinâmica da luta de classes nestes países. Para Ricardo Rossato (2005) enquanto Portugal restringia o acesso ao ensino superior ao território da metrópole, a Espanha teve a política de implantar instituições de ensino superior dentro das colônias, a fim de produzir um contingente capaz de suprir a demanda de cargos burocráticos administrativos. Daí a primazia espanhola quanto ao ensino superior nas Américas. A fundação da primeira universidade das Américas se deu em 1538, em São Domingos, seguida da fundação da universidade de San Marcos no Peru, em 1551. A fundação da primeira universidade norte-americana, Harvard, só aconteceu em 1636, quando a América Latina já possuía mais de 13 instituições de ensino superior.

Próprio do domínio colonial²⁹, as universidades foram importadas da metrópole assim como a cruz e a realeza, e correspondem à realidade europeia da época. Sua fundação na América Latina ocorreu por um ato puramente administrativo, reproduzindo mecanicamente o contexto europeu de acordo com os interesses das classes dominantes locais. Apesar de passar por um período de efervescência científica e artística no período do renascimento e do iluminismo, o modelo de universidade trazido da Europa funcionou como uma alternativa de fortalecimento dos poderes eclesiásticos (ROSSATO, 2005).

As universidades hispano-americanas se inspiraram em duas matrizes: a universidade de Salamanca e a universidade de Alcalá, ambas na Espanha e referências mundiais, à época,

²⁹ O Brasil Colônia compreende o período entre a chegada dos portugueses, em 1500, e a independência do país, em 1822. De 1500 a 1530, a exploração do território, então chamado Terra de Santa Cruz, era limitada a expedições para coleta e transporte de pau-brasil, madeira nobre muito apreciada no continente europeu. Fonte: Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em 08 nov. 2017. Destacamos ainda que América Espanhola se refere às partes das Américas colonizadas por espanhóis.

em ensino superior. Das seis universidades da época, três seguiram o modelo de Alcala, sendo estas as universidades de São Tomaz de Aquino em São Domingos, de Bogotá, na Colômbia e a de Quito, no Equador, no formato universidade convento, dirigidas diretamente pela igreja e desvinculadas da responsabilidade do Estado. Estas foram as antecessoras das universidades católicas privadas atuais. Vale destacar ainda que a universidade estatal de Salamanca inspirou a criação de três outras universidades de âmbito nacional, como a do México, a de Lima e a de Santiago de La Paz (WANDERLEY, 2003).

De acordo com o autor supracitado, o modelo Salamanca influenciou as instituições latino-americanas, tanto que a universidade do México em seus primeiros anos possuía um ensino de tendência humanista. Porém, com o movimento da contrarreforma da igreja católica na Europa, o modelo da universidade Alcala passa a ser hegemônico, tanto na Europa como na América do Sul, passando a formar novos quadros dirigentes para a chamada “conquista espiritual”. Durante todo este período, as universidades tiveram poucas/os professoras/es e um número grande de alunas/os. A estrutura das universidades latino-americanas impunha um obstáculo ao desenvolvimento científico e mantinha o ensino superior atrelado aos interesses da igreja e da burocracia local.

Durante o período colonial, a América Espanhola formou aproximadamente 150.000 (cento e cinquenta mil) graduadas/os, estudantes que tiveram papel no suporte teórico e prático dos processos de independência dos países da América Espanhola. Enquanto isso, no Brasil, 2.500 (dois mil e quinhentos) estudantes foram graduadas/os durante todo período colonial, todas/os formadas/os em Coimbra (Portugal). O Brasil chegou à “independência” em 1822 sem formar em seu território nenhuma/um estudante de nível superior sequer.

Ainda de acordo com Wanderley (2003), o capitalismo inaugurou uma nova universidade, marcada pela indissociação entre ensino e pesquisa, particularmente na Alemanha, o que possibilitou às universidades, naquele contexto, promover avanços do ponto de vista científico. A derrubada de paradigmas religiosos sustentados pelos poderes eclesiásticos fez a ciência avançar.

Nos séculos XVIII e XIX a Europa viveu um período histórico de fortalecimento da pesquisa científica, especialmente no campo das ciências da natureza e da ciência médica. Enquanto isso, as universidades latino-americanas eram dominadas pelas potências mercantis europeias, reproduzindo sua ciência e sua forma de pensar e sistematizar o conhecimento,

sem ainda exercer seu protagonismo. A luta por uma república livre, soberana, empurrava os estudantes a uma luta de vida e morte contra os pensamentos colonizadores. A estrutura universitária controlada pelo clero e a falta de democracia e de autonomia tolhiam o desenvolvimento científico. Isto fez com que as universidades coloniais entrassem em uma profunda crise no final do século XIX (FERNANDES, 1974).

Wanderley (2003) coloca que, em fevereiro de 1908 aconteceu o primeiro congresso americano de estudantes em Montevideú/Uruguai. O Congresso contou com a participação de quase todas organizações estudantis das Américas. Nele foram discutidos: orientação pedagógica, regime de exoneração – que acabaria com o controle do governo sobre a admissão/demissão do quadro docente – estudos livres, e regulamentação obrigatória – a fim de instituir o ensino superior como responsabilidade do Estado – e assim, o congresso deu início a uma nova fase de integração entre as discussões e lutas universitárias latino-americanas. Levantou como bandeira principal a representação estudantil nos conselhos universitários, questão ratificada nos congressos seguintes de Buenos Aires (1910) e Lima (1912). A participação indireta em conselhos universitários passou a ser rejeitada. Wanderley (2003) indica que foi no ano de 1910 que um primeiro estudante teve direito à voz no conselho diretor da universidade do México.

Em 1917, os estudantes de Córdoba protestaram contra fechamento do hospital universitário e também pela manutenção das aulas práticas, mas não foram atendidos. Montaram então, um comitê pró-reforma universitária e lançaram o manifesto à juventude Argentina, onde dizem:

A Universidade Nacional de Córdoba ameaça ruir pelo trabalho anticientífico de suas academias, a inaptidão de seus dirigentes, pelo seu horror ao progresso e a cultura e por carecer de autoridade moral. A juventude universitária não pode ser cúmplice da catástrofe, queremos que seus corações e seu cérebro marchem a par com o ritmo ascendente e fecundo dos novos ideais (WANDERLEY, 2003, p.38).

O movimento estudantil declarou greve geral na universidade de Córdoba em março de 1918. A universidade foi fechada pelas autoridades acadêmicas e o governo intercedeu. O interventor instaurou negociações, propondo uma nova eleição para a diretoria, mas os estudantes negaram. No dia 15 de junho, os estudantes interromperam o ato eleitoral organizado pelo interventor, ocuparam a sala onde se reunia a assembleia de professores com o novo reitor, e desconhecaram a eleição. Em resposta a esse movimento, o governo da Argentina elaborou uma nova lei do ensino superior (WANDERLEY, 2003).

Rossato (2005) afirma que em Buenos Aires foi fundada a FUA (Federação Universitária Argentina), movimento que se estendeu por todo o país, e que esta convocou o primeiro congresso de estudantes argentinos para avaliar a nova lei do ensino superior. Fechado por tempo indeterminado, o edifício da universidade de Córdoba foi tomado para reiniciar as aulas sob a direção estudantil, oportunidade em que oitenta e três estudantes foram detidos e processados pela rebelião. Desse modo, a greve estudantil se generalizou e alguns sindicatos aderiram a esse movimento. Assim, o governo foi obrigado a reformular os estatutos e convocar novas eleições, elegendo o filósofo Alejandro Korm como diretor da faculdade de letras e filosofia, a partir também do voto estudantil.

Ainda de acordo com Rossato (2005) da Argentina o movimento se expandiu rapidamente por toda a América Latina. Em 1919, os estudantes de San Marcos, Lima/Peru, aderiram ao ideário de reforma de Córdoba. No ano seguinte, o primeiro congresso nacional dos estudantes, reunido em Cuzco, avançou em sua concepção, decidindo pela criação das universidades populares Gonzáles Prada, que foi um dos melhores aportes da experiência peruana. Estas universidades populares reuniam estudantes, operários e intelectuais, ampliando muito o raio de influência da reforma. Já no México, foi aprovada uma lei orgânica universitária, que determinava a participação de toda a comunidade na administração das escolas superiores. Entre os anos de 1929 e 1933 os estudantes desencadearam a luta pela autonomia, conquistando-a e modificando o nome da instituição para Universidade Autônoma do México.

A luta pela reforma universitária, a partir de 1920, se desenvolveu também no Chile, Uruguai, Colômbia, Equador, Bolívia e Paraguai, e se estendem à América Central e Caribe, eclodindo em importantes lutas. Em 1928 no Brasil, o movimento estudantil, apesar de sua recém fundada universidade, foi diretamente influenciado pelas proposições desses movimentos. O movimento pela reforma universitária na América Espanhola conseguiu promover o protagonismo quanto à produção de conhecimento, considerando-se o contexto latino-americano, conforme aponta Nelson Piletti (2003).

Rossato (2005) coloca que não foram poucas as conquistas obtidas pelos movimentos. A educação passou a ser reconhecida como um bem social e de interesse público, tornando-se responsabilidade do Estado a sua manutenção financeira. As instituições passaram a contar com plena autonomia para definir os objetivos e o conteúdo a ser ministrado, bem como a

forma de organização e elaboração dos currículos, o que permitiu uma relativa independência em relação aos interesses das classes dominantes. Dessa forma, a pesquisa e o ensino se fundiram e os representantes eleitos dos estudantes e dos professores passaram a dirigir diretamente as universidades, garantindo a plena autonomia destas.

3.2 O modelo estadunidense de universidade para os países colonizados

Wanderley (2003) indica que para o desenvolvimento capitalista, notadamente nos Estados Unidos, no que diz respeito à educação, dois pontos eram fundamentais: primeiro, acabar com o domínio da Igreja sobre as instituições de ensino, já que esta impedia o desenvolvimento científico necessário ao desenvolvimento industrial; e segundo, promover a integração entre pesquisa e ensino, elevando assim a capacidade de produção de conhecimento. Oficialmente, os Estados Unidos seguiram sob o princípio republicano de que a universidade é uma responsabilidade do Estado, porém na prática, as universidades estadunidenses perderam, em grande parte, seu caráter público e ficaram à mercê dos grandes monopólios que dominaram a economia, ainda no século XVIII.

Atualmente, parte do sistema de ensino superior dos Estados Unidos é gerido por fundações privadas. O acesso não se dá por concursos públicos, mas a critério de cada universidade, e caracterizado como um dos mais restritos do mundo. Quem não vai para a universidade entra em um curso de formação profissional para que possa desempenhar funções técnicas na indústria.

Rossato (2005) indica que a principal forma de lucro extraída da educação estadunidense não se dá pelo fato de serem pagos, mas sim pela mercantilização do conhecimento. Seus centros de pesquisa atuam também como extensões dos laboratórios das grandes empresas. De acordo com Wanderley (2003) a universidade estadunidense funcionou como um instrumento de desenvolvimento em uma época e realidade específicas. Hoje, o modelo de universidade estadunidense corresponde a um modelo na América Latina em que, no lugar da igreja como barreira para o conhecimento, se encontram os monopólios capitalistas e, no lugar da formação de carreiras profissionais da universidade colonial, tem-se a formação de mão de obra para as multinacionais no modelo tecnicista.

3.3 A universidade no Brasil

Conforme Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006) no início do século XIX, o país possuía academias de carreira – Escola de Anatomia, Escola de Ginecologia e de Formação de Dentistas – criadas em 1808 pelo Marques de Pombal. As primeiras faculdades surgiram em 1827, em Olinda e São Paulo, ambas Faculdades de Direito.

De acordo com Fávero (2006) a primeira universidade brasileira foi formalmente fundada em 1920 para que o presidente do Brasil pudesse conceder o título de Doutor *Honoris Causa* (título que só pode ser dado por uma universidade) ao Rei da Bélgica, que visitaria o país. A Universidade do Brasil, assim denominada mediante fundação, reuniu as faculdades de Medicina, de Direito e a escola Politécnica, que já existiam isoladamente. Mais tarde, é que passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seu início, o sistema de ensino superior brasileiro copiou o modelo de academias e centros de pesquisa isolados do ensino, voltados especialmente às funções técnicas.

Fávero (2006) coloca ainda que, sob o impacto direto da luta pela reforma universitária na América Latina, o educador Anísio Teixeira, reunindo-se a um grupo de intelectuais, fundou a Universidade do Distrito Federal – UDF, instituição que foi criada nos moldes das universidades reformadas latinas, com a reunião de ensino e pesquisa contando com cátedras livres e representação estudantil. A UDF não prosperou, tendo em vista a intervenção do governo federal, mas serviu de base para a fundação da Universidade de Brasília na década de 1960.

Na inauguração dos cursos da UDF em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira, em discurso então proferido, ressalta:

a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Com essas palavras, Anísio Teixeira (1998) chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária.

O aumento do número de instituições de ensino superior no Brasil aconteceu nos anos 1930 e 1940, na tentativa de absorver o capital exportado pelas potências imperialistas³⁰, uma vez que exista a necessidade de um corpo técnico minimamente especializado. Dessa forma, o formato da universidade brasileira já atendia exatamente as necessidades do mercado, conforme coloca Fávero (2006).

De acordo com Fávero (2006) a Universidade de São Paulo – USP, foi fundada por meio do Decreto Estadual nº. 6.283/1934. Foi a primeira instituição a ter realmente o caráter de universidade, que contava inclusive com autonomia, embora tenha sido respeitada somente nos primeiros anos. Tinha a USP as seguintes finalidades:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art. 2º)

Surgia, assim, segundo Fávero (2006) uma universidade que almejava ter em seu estado uma escola superior que pudesse preparar as pessoas para serem futuras lideranças políticas. Trouxeram para a USP nomes de peso internacional como o professor Fernand Braudel e Claude Lévi-Strauss.

Como o aumento do número de universidades foi impulsionado pelos interesses econômicos e políticos, os problemas do ensino superior no país não foram solucionados. O acesso às universidades ainda era restrito, tanto que até 1940 o Brasil contava com 21.235 estudantes matriculadas/os, havendo apenas um aglutinado de faculdades e seis universidades em fase de estruturação, todas ainda carecendo de representação estudantil e autonomia, conforme afirmado por Fávero (2006).

Foi neste período de relativo crescimento do número de universidades que a educação superior brasileira sofreu um outro golpe. O Estado Novo de Vargas encabeçou a fundação da Faculdade Católica em 1941, denominada Universidade Católica em 1946. Era o início

³⁰ De acordo com Piletti (2003) um país imperialista é aquele que domina economicamente um outro ou outros países. A capitalização das nações imperialistas, especialmente as europeias e a estadunidense, gradativamente se ampliou sobre os países dominados, dentre eles os latino-americanos, instalando-se neles os grandes monopólios produtivos fabris, levando ao ciclo de um novo colonialismo, que é o produto da expansão constante do imperialismo. Trata-se de um período histórico compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX.

do ensino superior privado incentivado pelo Estado. Vargas começou a implementar o modelo estadunidense de ensino pago, que ganhava força nos EUA como via de modernização do ensino servindo ao desenvolvimento, conforme afirma Fávero (2006). Esta é a base da disputa que opôs o ensino nacional público ao modelo tecnicista pago, disputa que está em pauta ainda hoje.

Fávero (2006) coloca também que no início da década de 1960, o movimento estudantil brasileiro iniciou uma ampla campanha por mais vagas e mais verbas. A luta por transformar o sistema educacional do Brasil influenciou aquela que seria a mais rica experiência da educação superior brasileira, pois, por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, foi criada a Universidade de Brasília, a partir da iniciativa de um grupo de cientistas e intelectuais baseados na obra de Anísio Teixeira.

Quanto à sua estrutura, de acordo com Fávero (2006) o modelo tradicional de faculdades e cadeiras isoladas foi substituído por uma nova forma de organização, composta por três corpos: ensino, pesquisa e extensão cultural. Estes três corpos estavam integrados em uma estrutura funcional: o Instituto Central de Letras e Artes (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), as Faculdades profissionais (Ciências Agrárias, Ciências Médicas, Ciências Tecnológicas, Ciências Políticas e Sociais, Arquitetura e Urbanismo e Educação) e, como complemento, uma Biblioteca Central, uma Editora, uma Rádio Difusora, um Estádio e um Museu.

Como apontado por Fávero (2006), a UnB possuía cátedras livres e autonomia. No entanto, sua formação era resultado do aumento da participação política do empresariado nacional no aparelho de Estado e não das lutas estudantis e populares, como aconteceu em muitos países da América Latina. Por isto, a UnB não pôde avançar plenamente na concepção de reforma universitária. Sua maior deficiência estava na pouca participação estudantil na direção da universidade, sempre apontado como primeiro ponto da reforma universitária, além de ter sofrido dura intervenção militar durante o golpe de 1964.

3.3.1 A luta pela democratização do ensino brasileiro e latino-americano

De acordo com Fávero (2006) a maior luta pela democratização da universidade brasileira aconteceu no ano de 1962 com a “greve do 1/3”. Dirigida pela União Nacional dos

Estudantes – UNE, esta mobilização exigia que os estudantes ocupassem um terço das cadeiras dos conselhos universitários. Foi uma greve histórica, que durou oitenta e cinco dias e paralisou todas as universidades federais no país. O movimento atingiu um nível de radicalização, tal que o exército ocupou por três dias a Universidade Federal do Ceará. A “greve do 1/3” foi acompanhada das lutas pela universidade pública e gratuita. Naquela época, o acesso à universidade não se dava pelo processo eliminatório de hoje, uma vez que o vestibular era classificatório, ou seja, todas/os que superassem o mínimo de pontos tinham direito à vaga nas universidades. Com o tempo, cresceu enormemente o número de alunas/os aprovadas/os, porém o Estado não atendia mais a demanda e muitos estudantes, mesmo tendo o direito à vaga, ficavam excedentes.

Fávero (2006) coloca ainda que desde o governo João Goulart, em 1962, uma série de ataques contra as universidades começou a ser arquitetada. Foram os chamados acordos MEC/USAID³¹, firmados entre os governos do Brasil e EUA e que reproduziam em nosso país o modelo estadunidense de escolas profissionalizantes para os pobres e universidades pagas para os ricos. As medidas previam o controle total das universidades pelo governo e a reinstalação de cobranças de mensalidades. O acordo lança a base de desenvolvimento do ensino superior para os anos posteriores, como sobre o financiamento, métodos pedagógicos e objetivos gerais do ensino no país. Os acordos, assim como a “reforma” do MEC/Banco Mundial, foram amplamente propagandeados pelos militares com o *slogan* de “reforma da universidade” para combater privilégios.

Em meio à luta contra os acordos MEC/USAID, a UNE lançou a bandeira da reforma universitária. Em seu plano de lutas para os anos 1966 e 1967 a UNE levantou as reivindicações históricas de democratização das universidades, dentre elas, a luta contra a transformação das universidades públicas em fundações privadas; a favor de uma educação para todas/os (ensino profissionalizante); pelo ensino secundário voltado à formação

³¹ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. A USAID surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, pelo então Presidente John F. Kennedy, unificando diversos instrumentos assistenciais dos Estados Unidos. Diretamente ou através de agências subsidiárias, a USAID atua como um reforço à política externa dos EUA, cooperando com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. No entanto, a agência tem sido objeto de críticas e acusada de trabalhar em colaboração com a CIA ou de realizar atividades de inteligência na desestabilização de governos não alinhados com as políticas dos EUA. Disponível em: <<https://www.usaid.gov>>. Acesso em 08 nov. 2017.

profissional; pelo ensino popular, ou seja, a serviço do povo; pela nacionalização do ensino em todo o país; pela autonomia educacional e administrativa, com gradativa diminuição das taxas estudantis até sua completa abolição (FÁVERO, 2006).

O movimento estudantil moveu uma grande jornada de luta contra os acordos MEC/USAID, revelando o caráter colonial das medidas adotadas pela ditadura militar. As mobilizações dos anos de 1966 e 1967 conseguiram barrar o grosso das medidas governamentais, mantendo o caráter nacional de nossas universidades. Frente à intensa luta estudantil e popular no país, o governo recuou na aplicação das medidas contra a educação superior (FÁVERO, 2006).

Segundo Rossato (2005) o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu também um ataque concentrado à universidade. Sua política sistemática de corte de verbas e de redução salarial conduziu a um sucateamento da educação nunca visto anteriormente, abrindo espaço para a privatização da universidade pública brasileira. Com a falta de verbas se criaram as condições para justificar a cobrança de taxas das/os alunas/os. Neste período, as universidades privadas tiveram seu grande *boom*, enquanto o ensino público se viu gradativamente tomado por fundações privadas.

Ainda de acordo com Rossato (2005), este processo de privatização aconteceu simultaneamente em toda América Latina. Os ataques aos direitos estudantis, conquistados há mais de meio século, reacenderam o movimento estudantil latino-americano. A resistência mais importante aconteceu em 2000, no México, quando estudantes e servidores da Universidade Nacional do México – UNAM – organizaram uma histórica greve de um ano, que garantiu a autonomia e a gratuidade da universidade.

E, de acordo com Rossato (2005) apesar de muitos direitos conquistados terem sofrido alguns retrocessos, conquistas se mantêm ainda hoje. Exemplo disto é a universidade de San Marcos (Peru) que mesmo depois de ter sofrido inúmeros ataques, inclusive uma ocupação militar, seus três prédios principais continuam se chamando: pavilhão Marx, pavilhão Lênin e pavilhão Mao Tsetung. Na universidade de Ayacucho, também no Peru, ainda existe uma cadeira do ciclo básico, que reúne estudantes de toda universidade, que se chama Introdução ao Pensamento Científico, onde se estuda a teoria do conhecimento baseada em textos clássicos do marxismo. E ainda mais recentemente, as conquistas da

universidade pública de El Alto (UPEA, Bolívia), que teve destacada participação na guerra do gás em 2003³².

3.3.2 A incorporação da extensão à universidade brasileira

De acordo com Gionara Tauchen, Maria Cecília Madruga Monteiro e Tatiane Vedoin Viero (2012), retomando a discussão anteriormente colocada, as universidades brasileiras sofreram, ao longo do tempo, influências diversas, provenientes de diferentes países e até mesmo dos diferentes estados de nosso país. Tais influências foram fundamentais para que as funções e as atividades das universidades se constituíssem, também, no que se conhece hoje, tanto é que, Anísio Teixeira (1998) afirmou que, no Brasil, o Ensino de 3º grau sempre experienciou ações e estruturas copiadas ou ecoadas de universidades que existiam em tempos diferentes.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo, estendendo-se por todo o longo período colonial. (...) De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a Universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas ideias de pesquisa (TEIXEIRA, 1998, p. 70-1)

A partir também do que foi apresentado anteriormente, pode-se perceber que o ensino superior chegou ao Brasil em virtude do processo de colonização portuguesa, espanhola, francesa, holandesa, enfim, europeia, que também se estendeu por toda América Latina, como coloca Florestan Fernandes (2015). Por isso, a formação profissional que se deu estava intimamente associada às estruturas europeias de universidades que existiam à época. Ainda de acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012), o pesquisador e educador Álvaro Vieira Pinto (1986, p.10), em seu livro “A questão da universidade”, mostra que no Brasil, sob um intenso período de dominação/colonização europeia, “a universidade era o principal instrumento de alienação cultural”, pois, segundo essas autoras, citando Vieira Pinto (1986),

³² A Guerra do Gás é um nome dado aos conflitos de outubro de 2003 relacionados à exploração do gás natural da Bolívia, para atender a demandas dos Estados Unidos, do México e principalmente do Chile. A principal reivindicação da guerra do gás era a não exploração do gás natural até que houvesse uma política para abastecer o mercado interno, uma vez que a maioria das/os bolivianas/os, naquela época, cozinhavam à lenha. Existia também um conflito em virtude dos preços de exportação, que eram mais baixos que aqueles ligados ao consumo interno. A universidade El Alto, na Bolívia tomou o protagonismo pelo movimento a favor de uma assembleia constituinte, a fim de promover um pacto social em torno do uso do gás produzido em território nacional. Fonte: Disponível em: <port.pravda.ru>. Acesso em 08 nov. 2017.

a academia tinha no desempenho de suas funções, como intenção única, multiplicar as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes.

Assim, no Brasil, o ensino constituiu-se como base para a instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Contudo, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO e VIERO, 2012, p.11).

Para Sílvio Paulo Botomé (1996, p. 53), a universidade estadunidense tinha como tradição na extensão, sua realização em “[...] função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das universidades”. Segundo Sousa (2000), na América Latina, a extensão universitária aparece ligada ao Movimento de Córdoba³³, em 1918, por meio dos movimentos sociais, com o objetivo de divulgar a cultura para as camadas populares da sociedade.

Tauchen, Monteiro e Viero (2012) colocam que os princípios do movimento extensionista, no Brasil começam a se destacar a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE.

De modo geral, no Brasil, essas vertentes vão combinar-se para compor atividades variadas e de “nuanças múltiplas”, denominadas de extensão universitária. Esta “nova atividade”, inserida na Educação Superior, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo a universidade elitista do isolamento e do descompromisso para com a sociedade. O Estatuto das Universidades Brasileiras expressa que os cursos de extensão serão “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Art. 35), voltando-se, principalmente, “à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (Art. 42). Observa-se que as atividades de extensão, conforme o Estatuto, deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário (TAUCHEN; MONTEIRO e VIERO, 2012, p.13).

³³ Reforçamos que esse movimento, de acordo com Darci Ribeiro (1990), representa a inserção das/os estudantes no debate das funções e do papel da universidade perante os conhecimentos que nela eram produzidos e para quem eram dirigidos. No movimento, as/os estudantes de Córdoba lançaram os princípios que deveriam orientar uma verdadeira reforma universitária: representação discente e participação nos órgãos diretores, gratuidade do ensino, autonomia universitária, ingresso público para carreira docente, eleição dos dirigentes por meio de assembleias com participação estudantil e docente. Já para José Joaquim Brunner (1990) ampliou-se para o processo sócio-político-cultural, que colocava as/os estudantes como protagonistas da reforma universitária.

De acordo com Botomé (1996, p. 60), “por via legal, instalava-se uma concepção de extensão universitária, definida por interesses do governo (divulgar conhecimentos, realizar cursos e conferências, etc.)”. A partir disso, consta a tentativa de institucionalizar a extensão, embora como uma via de “mão única”.

Desse modo, como pode-se observar, a universidade brasileira conseguiu ampliar as relações que estabelecia com a sociedade brasileira, mas não assegurou de modo efetivo essas relações, pois existia a expectativa de fortalecimento de seu compromisso social e, por isso, incluiu-se, para além da pesquisa, a extensão como via para a sedimentação dessas relações. É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2011) afirma que a universidade moderna e, não menos, a contemporânea, constituiu-se e ainda se constitui fundada em bases de conhecimentos científicos especializados e marcados pela fragmentação. Desse modo, seu poder hegemônico começou um processo de intensa degradação, o que vai justificar, então, os questionamentos quanto às relações entre o conhecimento científico, pela academia produzido, e o conhecimento popular, até então menosprezado.

Para Pedro José Santos Carneiro Cruz (2011), as universidades brasileiras, historicamente, mesmo carregando notoriedade particular para o desenvolvimento social a partir de inovações científicas, solidificaram a ideia de que são redentoras da sociedade e detentoras dos únicos saberes imprescindíveis para o trabalho em sociedade.

Era (e ainda é) um privilégio formar-se em uma Universidade. Seu título acadêmico era (e ainda é) garantia de boa posição social. Todavia, nem todas as pessoas tinham oportunidade de chegar à Universidade. Aqueles setores mais abalados socialmente, com pouco acesso à educação e às realizações de cidadania, ficam distantes da produção de conhecimentos e subjetividades cultivadas no seio das Universidades. Por tudo isso é que afirmamos ser a Universidade, ao longo dos tempos, mais um dos instrumentos dos grupos dominantes para legitimar a distribuição desigual de oportunidades e direitos sociais (CRUZ, 2007, p.42).

Alberto Mesquita Filho (1997) aponta a existência de cinco práticas de extensão, quais seriam: 1) prestação de serviços; 2) complemento ao conhecimento já acessível pelas atividades de ensino formal; 3) curso; 4) "remédio" (como compensação à má qualidade do ensino) e; 5) instrumento político-social. No Brasil, cabe ressaltar que foi a partir de 1960 que a extensão passa a figurar como um dos pilares de sustentação da universidade, atrelada ao ensino e à pesquisa, como preconizava Anísio Teixeira, quando da criação da Universidade de Brasília.

A partir de 1931, a extensão ganhou fôlego nas universidades brasileiras, mas ainda existia a valorização do conhecimento técnico, conforme coloca Botomé (1996). Assim, a população permanecia à margem das atividades extensionistas, ou seja, ocupavam simplesmente o papel de depositários, tão criticados por Freire (2015).

As atividades (cursos e conferências) que deveriam “levar o conhecimento à sociedade” eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações (BOTOMÉ, 1996, p. 62)³⁴.

Nota-se, até então, que a extensão foi abordada na perspectiva do equívoco gnosiológico apontado por Freire (2015)³⁵, muito embora também pareça como uma tentativa de correção da ausência de comunicação e de intervenção da universidade, na sociedade. Desse modo, desenvolveu-se a extensão como curso, com vias à divulgação e produção técnico-científica da academia, não superando a mera prestação de serviços sociais, na posição daqueles que “salvam”; não atravessou para além da promoção de eventos e de atividades filantrópicas, por meio da execução plena de comunicação com a sociedade. A extensão ainda se configurava como complemento às atividades de ensino e de pesquisa, que levava até a população, saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social de imposição e de opressão.

Na análise de Botomé (1996, p. 62),

os cursos assim chamados poderiam ter sido um excelente instrumento para fazer com que toda a sociedade tivesse mais acesso ao conhecimento disponível, mas sua formulação, contaminada pelas práticas já existentes e pelas concepções sobre ensino predominantes, não produziram alterações significativas no papel social da Universidade Brasileira.

Ou seja, para Botomé (1996), as atividades que se consideravam como extensão eram mais do mesmo, ou seja, na prática, não era nada além do que já se fazia. Considera o autor que as atividades de extensão, principalmente os cursos, eram/são apenas mais uma atividade de ensino muito próxima ao que anteriormente existia.

No final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, do século XX, surgiram

as exigências para se efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão: além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do

³⁴ Botomé fez a afirmação em 1996 e, à frente, apresentamos os avanços e estagnações com relação à prática da extensão, nos dias atuais. Lembramos que essa retomada histórica se dará a partir de uma análise em torno, especialmente, da reforma universitária que ocorreu na década de 60, e que vai dar ao Brasil um outro fôlego para a prática extensionista.

³⁵ O equívoco gnosiológico apontado por Paulo Freire (2015) será discutido no item 2.5 dessa tese.

distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a Lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p.16).

Ainda de acordo com essas autoras, a partir da lei de reforma universitária (Lei n. 5.540/68), a extensão passou a ser compulsória, com a tentativa de promover o fortalecimento cívico e comunitário, que seria complementado com a inserção de disciplinas dessa natureza.

Para Botomé (1996, p.63),

O compromisso social da Universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e “papel privilegiado” daquela que o “realiza”.

Dessa forma, a universidade precisaria repensar o papel do ensino, da pesquisa e da educação que se faz, se tem por compromisso a transformação e a solução daquilo que se entende, junto à população, como problema social, com vias à produção científica concernente às demandas sociais, e não distante delas.

Como já colocado anteriormente, o processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil na década de 1960 e 1970 foi conduzido por movimentos sociais, em particular por movimentos estudantis e intelectuais engajados em educação popular, que cobravam a ampliação do acesso, democratização e compromisso social das instituições de ensino superior.

De acordo com Sandra de Deus e Regina Lucia Monteiro Henriques (2017), Paulo Freire foi um dos protagonistas que fundamentou uma série de ações extensionistas no Brasil e no mundo. A educação popular ganhou força a partir de seu engajamento em movimentos importantes como: Movimento de Cultura Popular, criado em Recife e depois estendido para outras cidades de Pernambuco; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que teve origem em Natal; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; Centro Popular de Cultura, ligado à União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Educação Popular da Paraíba. Nas décadas seguintes, começaram as discussões em torno da extensão universitária no Brasil como prática política que reconhece, valoriza e estimula a partilha de conhecimentos.

Vale destacar o surgimento no mesmo período do Projeto Rondon. Criado em 1967 e com forte atuação durante as décadas de 1970 e 1980, tornando-se conhecido em todo Brasil. Com o lema “Integrar para não entregar”, próprio dos anos de governo civil-militar, o projeto Rondon configura-se como uma ação importante para o debate polarizado do dilema “extensão ou intervenção”. No final dos anos oitenta,

o Projeto deixou de ser prioridade no Governo Federal, sendo extinto em 1989. Em 2005, já com uma nova roupagem, o Projeto Rondon voltou a figurar na pauta dos programas governamentais, sendo atribuída a sua coordenação ao Ministério da Defesa. Hoje, o Rondon encontra-se em processo de consolidação, com uma procura cada vez maior pelas universidades e pelos universitários. Configura-se como um momento de presença dos estudantes em comunidades muito distantes de suas origens. Mas cabe o questionamento acerca da natureza desta ação, considerando que a permanência dos estudantes se dava por um período curto de tempo e sem perspectiva de retorno posterior. Havia, portanto, um deslocamento de alguns dos princípios norteadores da extensão universitária (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.79-80).

A sociedade civil atingiu seu maior fortalecimento na década de 1980, quando se organizou em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. Os movimentos sociais buscaram protagonismo a partir da defesa dos seus interesses, questionando a universidade quanto ao seu papel social, embora em seu interior, havia também efervescência e muitos dos atores dos movimentos que buscavam por mudanças estavam travando embates em busca de transformação estrutural da universidade, que se apresentava conservadora. Desse modo, muitos dos protagonistas de movimentos sociais se colocaram em defesa da democracia e foram responsáveis pela estruturação da concepção da extensão universitária que se pretendia alcançar. As ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e até hoje estão proporcionando um debate permanente entre o fazer da extensão e a atuação interventora da universidade em determinadas comunidades (DEUS; HENRIQUES, 2017).

De acordo com Deus e Henriques (2017) a reforma universitária estava instaurada, porém, foi produzida e implementada pelo governo ditador da época, na perspectiva de patrocinar a privatização do sistema de ensino superior, bem como a formação de profissionais e a produção de pesquisas de que o mercado capitalista internacional e enraizado no país, necessitava. Entretanto, não houve impedimento para que a prática extensionista voltada a experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, acontecesse, conforme coloca Reinaldo Matias Fleuri (2005). O autor ainda afirma que “os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque são produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais” (FLEURI, 2005, p.11).

De acordo com Tauchen; Monteiro e Viero, (2012), foi a partir de 1987, por meio da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se rediscutiu a função social da universidade, a institucionalização, o

financiamento e as políticas de extensão por parte do Estado. Mas, foi apenas em 2001 que o FORPROEX definiu a extensão como

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (2001, p.05).

Entende-se que esta interação entre os saberes acadêmicos e populares, conforme aponta Rossana Maria Souto Maior Serrano (2011) e José Francisco de Melo Neto (2005), vai fortalecer a universidade e a sociedade, mas, a extensão não era considerada como atividade de articulação, entremeando o ensino e a pesquisa. Botomé (1996) questiona essa visão dos Pró-reitores que participaram do FORPROEX, principalmente pelo fato de que não é possível dissociar ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012, p.16)

ensino e pesquisa são indissociáveis em virtude dos processos envolvidos, pela recursividade e pela ação dos sujeitos que os acompanham, mas a extensão não é o agente dessa articulação. O ensino e a pesquisa precisam contemplar certas características (contextualização, problematização do conhecimento, aprendizagem reconstrutiva, entre outras) para que essa articulação aconteça por meio das atividades de alunos e de professores. Em outras palavras, não é porque fazemos extensão que garantimos a articulação entre ensino e pesquisa e a “relação transformadora entre a universidade e a sociedade”.

Para Tauchen; Monteiro e Viero, (2012, p.12), “independente do modo como é realizada, existe certo consenso de que a extensão universitária deve proporcionar a articulação entre a formação acadêmica, o conhecimento produzido neste espaço e a sociedade, a fim de intervir e contribuir com as mudanças sociais”. De acordo com essas autoras, Botomé (1996) destaca duas vertentes fundamentais: uma culturalista e outra utilitarista.

A primeira, decorrente das universidades populares da Europa do século XIX, que procuravam “ilustrar” o homem inculto, colocando-o em contato com o saber, com a cultura que a universidade dominava. Marca a abertura de uma atividade para quem buscava usufruir do conhecimento, da cultura, através de cursos e eventos. A segunda, de matriz norte-americana, voltava-se para a prestação de serviços, para a utilização do saber universitário (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p.12).

No entanto, de acordo com Cruz (2011), a extensão, sendo um dos pilares que constitui a universidade, por ter sofrido as influências históricas e políticas que foram

anteriormente analisadas, permanece hoje, associada a duas dimensões: assistencialistas e mercadológicas.

Em sua dimensão assistencialista, a extensão incorpora a ideia de prestar serviços pontuais, por meio dos quais são sanados problemas específicos (como, por exemplo, a “dor de dente” ou a falta de documentos), com a intenção de não se envolver com suas causas estruturais (correlacionando com o exemplo anterior, a falta de assistência pública à saúde bucal permanente; a exclusão social, que impede diversas famílias de acessarem conscientemente as realizações de cidadania, para além de documentos). Funcionaria na lógica de buscar corrigir consequências pontuais da lógica injusta de organização da sociedade. Está embasada no fortalecimento da compreensão de que estamos em uma sociedade preocupada com todos. Não se enfrentam assim as questões mais estruturais que geram os problemas sociais (CRUZ, 2011, p.44).

O autor ressalta que essa forma de extensão é diferente do que é entendido como extensão assistencial, uma vez que muitas ações de extensão se dedicam, especialmente, à prestação de serviços e trabalhos para a comunidade, por existir caminhos e exigências procedimentais, técnicas, dos quais é difícil o popular participar. “Em muitos casos, trata-se de ultraespecializações, necessárias para a vida em sociedade, e que podem estar à disposição das classes populares, o que não supõe, imediatamente, autoritarismo ou assistencialismo” (CRUZ, 2011, p.45), principalmente se essas ações não substituam o estado ou alienando a participação das pessoas da comunidade na cobrança de seus direitos socialmente conquistados.

Referimo-nos à extensão mercadológica como aquela em que a Universidade “vende” seu trabalho e o conhecimento acadêmico, produzindo e difundindo tecnologias para empresas e grandes produtores, servindo, então, para acumular riquezas para as elites e legitimar a exploração capitalista do trabalho, que ocorre nesses espaços. Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo está na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto para os empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente (CRUZ, 2011, p.45-46).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. De acordo com esse autor, o conhecimento que se produziu nas universidades ou em instituições separadas destas, entendido como conhecimento científico, foi, por todo o século XX, fragmentado e profundamente disciplinar, cuja autonomia acabou por impor um processo de produção, em certa medida, descontextualizado em relação ao *status quo* social.

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão, depois de alguns anos de reuniões e debates, publicou em 2012 o documento denominado “Política Nacional de Extensão”, que contém o conceito e as diretrizes da extensão universitária no Brasil. O documento ressalta a importância de contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, quer seja por meio da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, da ampliação dos aportes do Ministério da Educação, quer seja por meio da inclusão na agenda das agências do governo. O que se pode registrar como avanços nos editais é que uma parte deles têm orientado a criação de projetos, cursos, ações e programas que visem a superação dos principais problemas sociais, a fim também de contribuir para a inclusão de grupos minoritários. O que é inegável é que o aporte de recursos para a extensão universitária é o que mais contribui para o seu crescimento, embora esteja longe de ser ideal. No entanto, é preciso ter clareza que em muitos casos valores consideráveis de financiamento deixam de lado o papel da extensão enquanto parte pedagógica e política da universidade dando lugar para intervenções pontuais realizadas com os recursos disponíveis (DEUS; HENRIQUES, 2017).

Ainda no âmbito das ações governamentais, que favorecem a extensão universitária brasileira, destaca-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2011-2020, que entre suas estratégias aponta para a inserção da extensão nos cursos de graduação, o que implica em um repensar da formação universitária. Compreender este momento exige levar em conta a história da universidade com suas prioridades, compromissos e missão e da extensão com sua trajetória e valorização. A extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país, embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para o incentivo na geração de renda e conhecimento (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.83).

De acordo com as autoras supracitadas, em praticamente todas as instituições de ensino superior são desenvolvidos projetos, programas ou ações extensionistas. Pequenas e distantes comunidades, setores excluídos por renda, cultura ou raça estão dentro da universidade, por meio da extensão universitária. Mas, a universidade, ao se distanciar destes compromissos, se restringe e se fecha entre seus portões invisíveis, impedindo a germinação, em seu interior, de sementes que produzam frutos.

Observam-se mudanças significativas na própria sociedade brasileira, seja através da exigência por melhor qualidade de vida ou de maior participação no processo de decisão. Estas questões se refletem nas práticas acadêmicas e de gestão gerando um certo “desacomodamento” no interior das instituições. A mais aguda dificuldade está na disputa interna das forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas,

por vezes isoladas e de costas para o seu entorno (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.83).

Por isso, de acordo com Deus e Henriques (2017) os desafios atuais residem na superação de propostas extensionistas que ainda se ligem ao privilegiamento de questões sobre as quais não se pode atuar sem consideração da complexidade e diversidade da realidade social; à abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre o qual incide; e por último, efetividade na solução do problema. Cabe lembrar que o sucesso de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua elaboração, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação, seja a de seus resultados e impactos sociais. Desse modo, a transformação social, no sentido impresso pelo FORPROEX de 2012 só será potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade e, por fim, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

3.4 A extensão e a produção do conhecimento *conversitário*

Boaventura de Sousa Santos (2011) afirma que, para que a situação de descontextualização – como apresentada anteriormente – seja revertida, faz-se necessário um conhecimento pluriversitário, ou seja, que supera um pensamento único (universitário no seu sentido literal), sendo assim um

conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores³⁶. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2011, p.29-30).

³⁶ O autor considera como utilizadoras/es as pessoas que recebem (passivamente) a extensão. Nessa pesquisa, verificar-se-á, um pouco mais adiante, que, numa comunidade de trabalho, em extensão, a produção de conhecimentos é coletiva, contextualizada, em que não se hierarquizam conhecimentos e/ou sujeitos. Trata-se de um momento/espço de construção do conhecimento, em que todos são sujeitos, dotados de historicidade e construtores de sua própria história. É como afirma Paulo Freire (2015, p.67), nas palavras registradas na capa do livro *Extensão ou comunicação?*: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. É como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem [e a mulher] podem realmente conhecer”.

Por isso, um dos grandes desafios da universidade, segundo o autor supracitado, passa pela disposição de refletir sobre o conhecimento que produz e socializa, bem como as finalidades de suas atividades-meio, como considera Botomé (1996), uma vez que esse autor pensa o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades-meio da universidade, pois é por meio destas que a universidade persegue e realiza suas finalidades. Ele coloca a extensão como elo entre a pesquisa e o ensino, e disso decorre a necessidade da produção de um conhecimento contextualizado. Para Botomé (1996), ensino e pesquisa, com extensão, vão representar a produção de conhecimento coletivo, a partir da realidade. Essa realidade diagnosticada e pensada *com*, permite a intervenção, de modo a resolver, solucionar, minimizar os problemas enfrentados, de forma que, na prática, se possa trabalhar por suas soluções.

Júlio César P. Duarte (2004) considera as atividades-meio defendidas por Botomé (1996) como minimalistas, pois a extensão, nessa perspectiva, seria apenas uma forma de exercício do ensino e da pesquisa e não outra função da universidade, o que pode restringir o posicionamento da extensão universitária como atividade fim. Cleide Rita Silvério Almeida e Vagner José Oliva (2004, p.27) ressaltam que esse olhar anuncia o elo, “mas despreza a independência funcional da extensão, isto é, o fato de cada um existir por si só, tornando urgente a sua consolidação como atividade fim, capaz de ter meios próprios para o fomento de suas atividades”.

Adequadamente desenvolvida, a extensão promove o crescimento, a transdisciplinaridade e a qualidade das atividades do ensino e da pesquisa, deixando de ser vista como um atendimento tópico e assistencialista de mera prestação de serviços à comunidade. Vem a ser, principalmente, a fonte inspiradora de novos temas para investigação e, como metodologia, articula a teoria e a prática do ensino, configurando novos espaços educativos que complementam a sala de aula e o laboratório (ALMEIDA; OLIVA, 2004, p.28).

Boaventura de Sousa Santos (2011) elucida que o conhecimento contextualizado tem, como princípio organizador, os diferentes contextos, linguagens e finalidades sociais que lhe podem ser dadas. Entretanto, o professor Reinaldo Fleuri (2005) parece superar a visão da produção do conhecimento *pluriversitário* pela universidade, ao propor a produção de um conhecimento que seja *conversitário*.

De acordo com Fleuri (2005) o mercado de serviços oferecidos pelas universidades ao longo das últimas décadas se expandiu e transnacionalizou, mas, embora não se resuma

nisso a causa da situação atual de falência em muitos países periféricos. O que se tem de mais visível é a comercialização do conhecimento científico, dentre tantas outras alterações profundas que estão acontecendo nas relações entre a sociedade e o conhecimento, bem como nas concepções historicamente construídas em torno de sociedade e conhecimento. Existe um sentido contraditório, como coloca Fleuri (2005), nas mudanças que têm acontecido e, sem dúvida, têm trazido inúmeras implicações, incluindo aquelas de origem epistemológica e gnosiológica.

Na opinião de Boaventura de Sousa Santos (2011), como já afirmado anteriormente, vem ocorrendo nos últimos trinta anos a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. Segundo esse autor, o conhecimento universitário, ao longo do século XX, foi construído como um conhecimento fragmentado, hierárquico, independente e relativamente desconjugado dos problemas sociais vividos cotidianamente.

Desse modo, de acordo com Fleuri (2005) o comportamento da universidade, especialmente no campo da pesquisa, fica restrito a essa caracterização.

A escolha dos problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas metodologias e seus ritmos de pesquisa, são determinados pelos investigadores. Estes partilham os mesmos objetivos e a mesma cultura científica, atuam segundo hierarquias organizacionais bem definidas e produzem um conhecimento homogêneo. O conhecimento científico é rigidamente distinguido dos outros saberes (técnicos ou populares). A autonomia do investigador se traduz na sua irresponsabilidade social, frente aos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz. A organização universitária e o ethos universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. (FLEURI, 2005, p.3)

De acordo com Santos (2011), ao longo da década de 2000-2010 ocorreram alterações sociais que tiraram a estabilidade deste modelo de conhecimento e assinalaram para a criação e adoção de um outro modelo, reconhecido como o do conhecimento pluriversitário, que é construído em função e a partir de sua utilidade concreta. Desse modo, a formulação dos problemas de pesquisa se dá no bojo das relações entre pesquisadoras/es e utilizadoras/es, num espaço/ambiente contextualizado, conforme já colocado anteriormente. Por isso, esse conhecimento pluriversitário exige uma interação com outros tipos de saber, constituindo-se como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo que precisa de sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos.

No entanto, segundo Fleuri (2005), a identidade do sujeito do conhecimento, que até então estava atrelada ao de uma instituição, como a uma única universidade, passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais, em espaços variados.

O conhecimento pluriversitário tem ganhado concretude em parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, assim como coloca Cruz (2011). Mas também tem se desenvolvido de modo solidário, de cooperativismo, por meio de parcerias entre comunidades populares, pesquisadoras/es e sindicatos, organizações não-governamentais e movimentos socioculturais, como coloca Fleuri (2005). Ainda que o mercado tenha elaborado diferentes e poderosos mecanismos de dominação das instituições de educação e de estudos superiores, com a finalidade de abalzar os interesses econômicos hegemônicos, as tramas elaboradas a partir das articulações com os movimentos sociais e culturais apresentam-se como as mais promissoras do ponto de vista cultural e social.

Os movimentos sociais, de objetos de conhecimento das ciências humanas, passam a se assumir como sujeitos de sua *práxis* social, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Tal fenômeno interpela a universidade a reconhecer e potencializar as diferentes formas e processos de conhecimento que os diferentes sujeitos sociais desenvolvem na sociedade, redimensionando-se, deste modo, a relação entre universidade e sociedade (FLEURI, 2005, p.4).

A influência do mercado sobre a universidade, especialmente quanto à formação de mão-de-obra e de produção de conhecimentos técnico-científicos, coloca o ensino e a pesquisa em situação de privilégio em relação à extensão, que fica, muitas vezes, desprestigiada e desvalorizada, quando não reconhecida como válida, na vida universitária. Ainda assim, a extensão universitária pode desempenhar papel equivalente ao da política social, se pensada como uma possibilidade de diminuir e acobertar desigualdades sociais para garantir o equilíbrio do sistema, ocupando, por isso, o protagonismo da subversão dos objetivos para os quais foi criada e proposta (FLEURI, 2005).

Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social (FLEURI, 2005, p.12).

Fleuri (2005), citando Stephen Stoer³⁷ (2004), afirma que é preciso promover o reconhecimento epistemológico e cultural dos povos ocidentais, sobretudo, o reconhecimento de sua autoria a partir da criação, elaboração e produção de conhecimento que lhes são peculiares. Nisso reside a necessidade não só de se reconhecer a validade

³⁷ STOER, Stephen R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004 – **New Trends in Higher Education**. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September 2004.

epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento, mas também de criar oportunidades de participação em todos os âmbitos da vida da universidade, como interlocutores com os mesmos direitos de participação no debate científico.

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com elas, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas sobretudo desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais (FLEURI, 2005, p.13).

A própria universidade dá origem ao conhecimento pluriversitário, especialmente quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros), a partir de sua entrada nos espaços acadêmicos, passam a exigir um nível de responsabilidade social mais coerente com a realidade e, por isso mesmo, mais elevado. Por isso, a pluralidade de pessoas e das culturas, bem como a pluriversidade das ciências e suas várias dimensões do conhecimento, colocam a universidade em um constante desafio, que é o de desenvolver epistemologias e práticas conversitárias, ou seja, de conversidade, e não mais de universidade. A partir desse neologismo, inaugurado pelo professor Reinaldo Fleuri (2005), o que se tem por propósito é anunciar um “projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo, a conversa e, mais do que a elaboração discursiva, a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e dialógica” (FLEURI, 2005, p.13), entre as diferentes pessoas e culturas.

Dessa forma, ainda segundo o autor, não se trata apenas de elaborar uma narrativa que concretize sua concordância com base em opções e visões de mundo estabelecidas em uma direção única, ou seja, a uni-versidade. Não se trata também de simplesmente reconhecer a variedade de opções e visões de mundo que compõem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo, ou seja, a pluri-versidade. Trata-se então de elaborar e potencializar os diversos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as diversas linguagens e narrativas a fim de promover e dar sustentação à relação de aprendizagem mútua entre as diferentes pessoas e entre suas culturas, o que vem a ser a con-versidade.

Desse modo, avançaremos a seguir na compreensão do que é esse conhecimento conversitário, de modo que possamos discutir, em seguida, o equívoco gnosiológico historicamente atribuído à extensão universitária realizada no Brasil.

3.5 Do equívoco gnosiológico à extensão popular como prática social

A dimensão teórico-prática do conhecimento bem como sua conexão às relações de poder permite a distinção entre o caráter dialógico e conversitário e a condição autoritária que corriqueiramente assumem as práticas científicas e educativas, presentes nas propostas elaboradas pelo Estado, veiculadas a partir dos dispositivos legais, e também nas que são conduzidas por movimentos populares.

A perspectiva conversitária, permite-nos compreender que todas as pessoas são autoras e produtoras de conhecimento científico e protagonistas da transformação social. Desse modo, o mundo, como objeto de conhecimento e de ação social, deixa de ser entendido e compreendido como algo estático e unidimensional, passando a ser percebido como a trama dinâmica e complexa de relações entre as diferentes pessoas, contextos e práticas sociais, com as quais interagem dialeticamente. Desse modo, os rumos da história são definidos pela *práxis* (FLEURI, 2005).

No plano lógico-epistemológico, a perspectiva universitária tradicional, de um lado, pressupõe que o sujeito de conhecimento (o pesquisador, o educador) seja o indivíduo que define formalmente o seu objeto. Esta concepção de relação entre sujeito e objeto legitima o tipo de relação predominante na organização burocrática, na qual se considera que o chefe determina o comportamento dos subordinados, através da gestão de normas decididas hierarquicamente, e que o investigador defina seu objeto de pesquisa, segundo os critérios formais de cientificidade. Já a perspectiva que chamamos de conversitária, de outro lado, baseia-se numa concepção dialética e dialógica de conhecimento. O conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo. Esta concepção fundamenta a organização democrática, em que o sentido da *práxis* é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes. A partir da compreensão do caráter dialético (marcado pelas relações entre teoria-prática) e do caráter político (a imbricação entre saber-poder) nos processos de construção do conhecimento, é possível entender que entre a perspectiva conversitária e a perspectiva universitária do saber e da educação há diferenças quanto ao sujeito, ao objeto e à relação de conhecimento, diferenças estas que são mediatizadas pelas relações de poder. (FLEURI, 2005, p.16)

Ainda de acordo com Fleuri (2005), instituições e profissionais especializados são protagonistas do saber universitário, enquanto que, na perspectiva dos saberes conversitários,

o conhecimento é produzido e elaborado a partir das várias relações entre diferentes pessoas, em diferentes lugares, contextos e práticas, mediatizadas por suas lutas. Por um lado, o objeto do conhecimento universitário é convencionalmente demarcado de acordo com as áreas e métodos disciplinares de pesquisa, enquanto que, por outro lado, os saberes conversitários, são construídos dinamicamente, por meio da busca pela solução dos problemas e dos conflitos presentes nos diferentes grupos sociais. Além disso, a relação de conhecimento da pesquisadora/or universitário com seu objeto de estudo é construído por meio do controle rigoroso garantido por escolhas metodológicas lógicas e por instrumental experimental de igual rigor; entretanto os conhecimentos conversitários originados a partir da relação entre os movimentos sociais, constituem-se em transformação constante por meio da relação entre diferentes pontos de vista e visões de mundo, objetivando-se compreender e solucionar os problemas sociais que aparecem cotidianamente.

No âmbito de práticas que envolvem movimentos sociais e instituições de educação e de estudos superiores, torna-se possível superar o tradicional elitismo e assistencialismo das práticas de extensão universitária, na medida em que os diferentes sujeitos sociais se vêem como agentes sociais autônomos que estabelecem relações recíprocas, mediatizadas pelos problemas e desafios que enfrentam na práxis social. A extensão universitária transforma-se em práticas de inserção e articulação social. Da mesma forma, a relação de ensino, caracterizada pela dinâmica disciplinar e hierarquizante de “transmissão de conhecimentos”, é superada na prática de educação, constituída pela relação dialógica entre sujeitos que problematizam e buscam transformar o mundo. E a perspectiva de investigação descomprometida se reconfigura com práxis, na medida em que importa não somente compreender o mundo, mas sobretudo transformá-lo. O avanço qualitativo da práxis verifica-se na medida em que os agentes, superando as contradições enfrentadas, consolidam formas de ação e de organização autônomas e interativas. Neste sentido, as ações realizadas e os meios teórico-práticos desenvolvidos adquirem valor fundamental, na medida em que configuram mediações da relação e da construção dos agentes sociais. (FLEURI, 2005, p.17)

Por isso, pensar e refletir sobre o sentido da extensão, como prática acadêmica, se faz necessário, uma vez que, conforme analisa Freire (2015, p. 26),

na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não se constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (*doxa*), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas?

Paulo Freire (2015) discute o equívoco gnosiológico da extensão, pois, uma vez que do conceito depreende-se dinamicidade, o que de prático existe é a ação de estender (em si mesmo) um conteúdo estático. Dessa forma, aquele que estende o conteúdo é ativo, e aquele que recebe é “espectador”, depositário, passivo. Essa seria uma visão reducionista da extensão. Freire (2015) ressalta que o ser humano é capaz de conhecer a realidade a partir de suas relações com o mundo e, por isso, se faz necessário superar a compreensão ingênua que se tem hoje sobre a forma de construção de um conhecimento não legitimado como científico. Essa ingenuidade, segundo o autor, se reflete em situações educativas em que o conhecimento do mundo e das coisas do mundo é tomado como um ente que pode e deve ser transferido e depositado em alguém. Nisso reside a verbalização e a compreensão de um conhecimento que desconhece o confronto com o mundo como mola propulsora e fonte verdadeira de conhecimento, nas suas inúmeras fases e níveis, não só entre homens e mulheres, mas também entre todos os seres vivos e destes com o mundo.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2015, p. 28-29).

Para Vieira Pinto (1960), o conhecimento a ser produzido requer, de quem o produz, a percepção objetiva da realidade, que pode somente ser captada na e pela consciência que estiver numa realidade, vivenciando-a e sendo condicionado por ela. A compreensão desta consciência sobre a realidade constitui-se a partir da unidade sujeito e objeto. Vieira Pinto (1960), olhando para a realidade brasileira na década de 1960, e contrapondo-se às interpretações da realidade inerente a essa época, tanto da elite quanto dos intelectuais das nações dominantes, num primeiro momento, concorda que a condição de dependência nos tenha privado da visão de nós mesmos – do nosso estado existencial, mas, para ele, essas interpretações não conseguiam apreender e expressar a realidade brasileira em sua totalidade.

Nessa direção, Vieira Pinto (1960) afirma que em virtude do processo de desenvolvimento material da nação surgiu a consciência da realidade brasileira, em que os sujeitos deixaram de ser o objeto colonial, dando espaço ao sujeito nacional, que se desdobraria numa consciência brasileira em que era permitida uma visão exata do “ser brasileiro”. A consciência obtida até aquele momento pelo povo brasileiro era uma

consciência inautêntica, ou seja, uma consciência ingênua, que se caracteriza como aquela consciência em que a pessoa não sabe ou nega sua condição na sociedade. De acordo com Vieira Pinto (1960, p.21) a

consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe à análise do filósofo examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. [...] A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção. (VIEIRA PINTO, 1960, p.21)

Para se romper com a consciência ingênua é necessário pensar sobre nossa consciência e existência e, partindo desta análise da consciência, somos conduzidos a uma autoconsciência. Consequentemente, a pessoa é capaz de alcançar uma consciência crítica, em que o sujeito tem clareza quanto aos fatores e condições que determinam o seu lugar na sociedade, como afirma Vieira Pinto.

A consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente autoconsciência, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado de representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, material, histórico, social, nacional, no qual se encontra. (VIEIRA PINTO, 1994, p. 60)

Portanto, a autoconsciência, para Vieira Pinto (1994), é uma consciência justificativa de si, em que o sujeito se percebe diante de si e do mundo, compreendendo sua forma e conteúdo. E compreende a relação das condições históricas e sociais de sua realidade e o grau de desenvolvimento do processo nacional ao qual ele pertence.

A partir dessas reflexões, entendemos que a extensão universitária, no Brasil, nasceu atrelada a um movimento de sobreposição da universidade sobre a sociedade, no sentido de dominação da cultura. Freire (2015, p. 25) afirma que a expressão “extensão educativa” “só ganha sentido se encarar a educação como prática da ‘domesticação’”, ou seja, a partir da consciência crítica. Educar e educar-se, como prática da liberdade, desse modo, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com esse saber, os que dela fazem parte. Por isso, ele propõe a comunicação no lugar da extensão, pois a teoria implícita na extensão, na ação de estender algo a alguém, é uma teoria antidialógica e incompatível com a educação em que acreditamos.

Freire (2015) entende que algo que é transmitido e não construído pelos partícipes da ação, expressa uma pretensa superioridade de quem estende, que escolhe o que e como

transmitir, desconsiderando, muitas vezes, a visão de mundo dos que vão receber a ação extensionista.

Dessa forma, o diálogo, como coloca Paulo Freire (2008), e a interação com outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, como coloca Serrano (2011), em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico, se faz necessário, pois, uma vez que esse conhecimento se entremeia aos diferentes meandros sociais, ocorre, naturalmente, a queda das relações unilaterais que ainda dão sustentação à universidade, o que pode permitir a interatividade, os confrontos, a comunicação (FREIRE, 2011), o diálogo dos saberes (LEFF, 2010) em uma visão de mundo coletivamente construída, sem a qual, ainda segundo Santos (2011), não ocorrerá a reinvenção da universidade.

De acordo com o professor Reinaldo Fleuri (2005) foram vividas algumas experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970, que aconteceram em tempo e contextos históricos peculiares e, por isso, não se consolidaram hegemonicamente. Entretanto, estas experiências, a partir do que coloca Freire (2005), tornaram-se situações-limites, ou ainda, nas palavras de Fleuri (2005), foram experiências de fronteira, que constituíram entre-lugares, que, conforme coloca Bhabha³⁸ (1998), são espaços de geração do novo, cuja análise oferece indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se deu ao longo da primeira década do século XXI.

Neste sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular indicam que a relação entre universidade e sociedade, nas palavras de Fleuri (2005), não se configura como uma relação de exterioridade, uma vez que as instituições de ensino superior descortinam processos complexos e contraditórios em suas práticas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Dessa forma, propostas de caráter assistencial e elitista favoreceram e ainda favorecem, paradoxalmente a incursão de movimentos populares na universidade, cuja presença instiga contradições, ocasiona mudanças na vida acadêmica e estimula interações com organizações populares. Tais ações ligadas com movimentos sociais organizados podem possibilitar o reconhecimento de que

³⁸ Fleuri (2005) cita esse autor a fim de justificar o conceito de entre-lugares. A referência da obra é: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

todas as pessoas são produtoras de conhecimento, assim como pode ressaltar a dimensão dialética, intercultural e política da *práxis* acadêmico-científica (FLEURI, 2005).

Isaquiel Macedo da Rosa (2011) aponta que a extensão universitária no Brasil é historicamente desempenhada de duas formas: uma como uma via de mão única, também estudada por Botomé (1996), na qual a universidade, ou seja, a academia, prestaria um serviço à sociedade; e a outra como via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos. Uma terceira vertente, na direção da proposta de Freire (2015), vai na contramão dessas duas anteriores, ao propor que a extensão universitária se configure como alternativa para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, ou seja, pensar no *como* é produzido e a *quem* serve.

Trata-se então, de propor e pensar a extensão popular, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

De acordo com Cruz (2011, p.41),

apesar de constituir uma ação desenvolvida há décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, a denominação Extensão Popular somente veio a ser consolidada há poucos anos. E, ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico.

Pedro Cruz (2011) coloca ainda que é dentro da Universidade que surgem diversas experiências desenvolvidas para as classes populares e, com elas, a *horizontalização* na relação entre o científico e o popular.

A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um *trabalho simples*. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como *trabalho social útil*. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla”. Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o

trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (MELO NETO, 2005, s/p).

Desse modo, trazemos algumas considerações em torno da dimensão popular atrelada à extensão, na perspectiva de Pedro Cruz (2011 e 2017). De acordo com o autor, podemos compreender a extensão popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado a partir da convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização. Desenvolver a extensão popular pressupõe um radical objetivo de transformação das condições de opressão, de onde emergem as condições de dor, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para o alcance da emancipação das pessoas, do fortalecimento da alteridade e do respeito à diversidade. A extensão popular acontece na realidade social e, por isso, pode ser também compreendida como um processo educativo, calcado em correntes educacionais orientadas pela categoria do popular, ou melhor, na educação popular, de modo a interagir radicalmente com as pessoas, concretizando-se num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais. A extensão popular constitui um arcabouço ético-político-social que não a coloca em concorrência com a extensão em biologia, engenharia, ecologia, cultura, artes, nem em saúde. Trata-se de uma prática identificada com a busca por um referencial humanizador, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra. Nela está explícita a *práxis*, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, de acordo com o autor, estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante de como a extensão vem sendo realizada. Dessa forma, a extensão popular é uma alternativa de superação daquela em que se verifica o equívoco gnosiológico. Vivenciá-la, segundo Pedro Cruz (2017), é solidificar outro tipo de inserção universitária na vida social, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática.

Nessa pesquisa, tomamos a extensão popular como prática social, uma vez que esta se sustenta a partir da interação entre as pessoas, considerando o espaço/tempo e também suas intencionalidades. De acordo com Paulo Freire (2015) essa prática deve ter, então, por princípio, o diálogo amoroso, que direciona para o humanismo verdadeiro, no exercício

dialógico, desprovido da tentativa de invasão, de manipulação e, também, sempre empenhado na transformação constante da realidade.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2015, p.65).

A extensão popular então pode promover o encontro amoroso de homens e mulheres, que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, o transformam e, o transformando, o humanizam para a humanização de todas e todos (FREIRE, 2015).

Além disso, a extensão popular pode desvelar, também, em seu processo de construção, uma integração intensa entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social, conformando uma série de práticas que não se bastam em apenas fazer, pois – essencialmente – compõem-se como experiências onde há debate por meio de perguntas, registro, memória, sistematização, diálogo de experiências vividas, de saberes sobre/da vida, seja popular ou científico. Desse modo, a pesquisa estaria atrelada à construção de conhecimentos a partir da reflexão em torno das experiências vividas, o que vai gerar conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações, ou seja, o ensino. E, tomando a realidade concreta, como nos propõe Freire (2008), pode surgir a dimensão da extensão popular como movimento social, que tem por compromisso a busca e construção de uma sociedade justa, multicultural, amorosa, solidária e democrática, que prima pela alteridade e pela emancipação das pessoas (CRUZ, 2017).

A extensão popular, tomada como prática social, que acontece na e por meio da comunidade de trabalho, nessa pesquisa, traça suas atividades em torno de uma educação ambiental que se propõe crítica, na tentativa de minimizar ou diminuir as injustiças sociais, ambientais e econômicas, e de buscar soluções para os problemas que os assolam, sendo eles de ordem civil, social, ambiental, econômica ou ainda política. Dessa forma, entendemos ser fundamental pensarmos e re-pensarmos essa educação ambiental que se propõe crítica, uma vez que é por meio desse campo teórico que se orientam os integrantes da comunidade de trabalho, especialmente as/os estudantes de Engenharia Ambiental e o pesquisador.

CAPÍTULO IV



*“Tudo o que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver: uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta Terra”. **Leonardo Boff***
*“Só quando a última árvore for derrubada, o último peixe for morto e o último rio for poluído é que o homem perceberá que não pode comer dinheiro”. **Chefe Seattle***

4 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MARCOS HISTÓRICOS E MACROTENDÊNCIAS

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p.45), o colonialismo econômico desenvolvimentista “incide sobre a vida dos cidadãos comuns, como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu”. Percebe-se essa incidência quando o Estado, de acordo com esse mesmo autor, abre mão de suas responsabilidades sociais e privatiza os serviços públicos, especialmente voltados à saúde, segurança e educação. Cabe aqui lembrar que se esse Estado se “afirma como soberano, última instância do poder, nisto consistiria o fetichismo do poder” (DUSSEL, 2007, p.16), ou seja, deixaria de responder aos interesses de toda a comunidade, configurando-se dessa forma, a corrupção e a injustiça em seus mais diversos âmbitos e contextos.

A verdade é que, depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio. Penso, pois, que, perante isso, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser (GADOTTI, 2000, p. 55).

Trata-se de um problema fortemente relacionado à cultura, nos valores, nos pressupostos epistemológicos, que configuram o sistema político, econômico e social em que vivemos, conforme aponta Daniel Luzzi (2005).

De acordo com Genebaldo Freire Dias (2004) o papel da educação ambiental, nesse contexto, torna-se fundamental, na medida em que mulheres e homens deixem de ignorar as consequências ecológicas dos seus atos, e passam a procurar outros rumos, por meio da reflexão em torno da cultura, das crenças, dos valores e conhecimentos em que se baseiam os comportamentos cotidianos. Desse modo, o binômio educação-ambiente deverá então desaparecer com o tempo, pois a educação será socioambiental, ou não será, no sentido de permitir seguindo em direção a uma sociedade sustentável, muito embora ainda impere uma instigante indefinição ético-política, afinal, não se compreende de outra forma a indiferença de muitos setores à causa ambiental, à necessidade de mudanças na relação ser humano-meio ambiente.

Conforme afirma Geertz (1989), as manifestações e práticas que certa comunidade possui carregam um significado compreensível para aquela e que, muitas vezes, é desprezada pelo Estado, o qual, influenciado ou por uma ideologia cultural de elite, ou por não

compreender as manifestações, acaba praticando ações ou omissões que destroem o patrimônio cultural de determinada comunidade.

Assim, pensa-se que a maior contribuição da educação ambiental “estaria no fortalecimento de uma ética socioambiental que incorpore valores políticos emancipatórios e que, junto a outras forças que integram o projeto de uma cidadania democrática” (LUZZI, 2005, p. 382), venha reforçar a estruturação de uma sociedade mais justa e sustentável ambientalmente.

Nesse contexto, a educação ambiental tem um sentido fundamentalmente político, já que visa à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhores. É uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar pessoas que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, a formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana.

Diante disso, estruturamos esse capítulo em três partes principais: a primeira dedica-se ao estudo do conceito de sustentabilidade, com a finalidade de definir e compreender sua polissemia, a partir de uma perspectiva histórica e crítica. A segunda dedica-se ao estudo das diferentes concepções de meio ambiente atreladas à dimensão ambiental da educação, para, em seguida, na terceira parte, estudarmos as macrotendências da educação ambiental no país, especialmente a macrotendência da educação ambiental crítica e de uma de suas correntes, a da educação ambiental popular, por serem esta macrotendência e essa corrente as que orientam a extensão popular, enquanto prática social, desenvolvida com a comunidade de trabalho nessa pesquisa.

4.1 A sustentabilidade em movimento: um olhar crítico

A sustentabilidade, a partir da historicidade de sua conceituação, que se deu e tem se dado por meio de intenso debate controverso e acalorado entre ideologias e visões de mundo diferentes, ao longo dos últimos quarenta anos, vai configurar, de acordo com Marta de Azevedo Irving (2014), um terreno interdisciplinar, plural e complexo. A educação ambiental vai sofrer forte influência desse debate e, por isso, entendemos a necessidade de compreender a polissemia que envolve o conceito para, por conseguinte, reconhecer os caminhos da educação ambiental especialmente no Brasil.

A terminologia sustentabilidade está cada dia mais banalizada, passando a constituir, por isso, em sua essência, uma *ideia-força*, conforme propõe Loureiro (2012), ou seja, um estímulo para o debate crítico ou ainda, a projeção de um horizonte ideal para a superação dos diferentes problemas hoje vivenciados, tanto no âmbito ambiental como econômico, político, cultural e social. Desse modo, sustentabilidade constitui um termo polissêmico que transcende o debate de inspiração ambiental ou a noção de enfrentamento de riscos em uma sociedade cada vez mais diversa e plural. Implica uma reflexão crítica sobre a organização da sociedade contemporânea e pressupõe um posicionamento político e ideológico coerente com a realidade vivente.

Nesse sentido e em conexão com o debate proposto por Morin (2011), percebe-se a existência de uma crise civilizatória e que o fenômeno da globalização vem reforçando essa crise. E nessa dinâmica, várias crises se estabelecem na escala planetária de modo interdependente. Sendo assim, para esse autor, três elementos são fundamentais na explicação dessas crises interdependentes: a globalização, a ocidentalização e o desenvolvimento. Para ele, a crise mais evidente é a de humanidade, que ainda impede mulheres e homens de sê-las/os em plenitude. Além disso, decorre também da cisão histórica entre sociedade e natureza. Isso porque ambiente e sociedade são elementos indissociáveis, como também defendido por Edgar Morin e Anne Brigitte Kern (2000), Serge Moscovici (2002) e Edgar Morin (2011), entre tantos outros pensadores contemporâneos, para os quais, a crise atual constitui uma crise de civilização que implica o *religere* entre sociedade e natureza. E para Enrique Leff (2009), nesse sentido, não é suficiente uma ética da conservação, mas é necessário desconstruir essa racionalidade que vem orientando um processo de racionalização do mundo que desconsidera os potenciais ecológicos e os valores culturais que sustentam o planeta.

Assim, conforme propõe Marta Irving (2014), com base no sentido polissêmico que envolve a noção de sustentabilidade, refletimos em torno da origem dessa terminologia e de alguns dos marcos globais e de seus reflexos em um cenário de crise civilizacional³⁹. Além disso, refletimos também em torno do documento “O futuro que queremos”, divulgado pela Organização das Nações Unidas – ONU – em 2012, que aponta os caminhos e objetivos para

³⁹ Crise civilizacional, conforme o sentido proposto por Irving e Oliveira (2012). Vale destacar que retomaremos posteriormente o contexto e os diferentes sentidos e significados de crise.

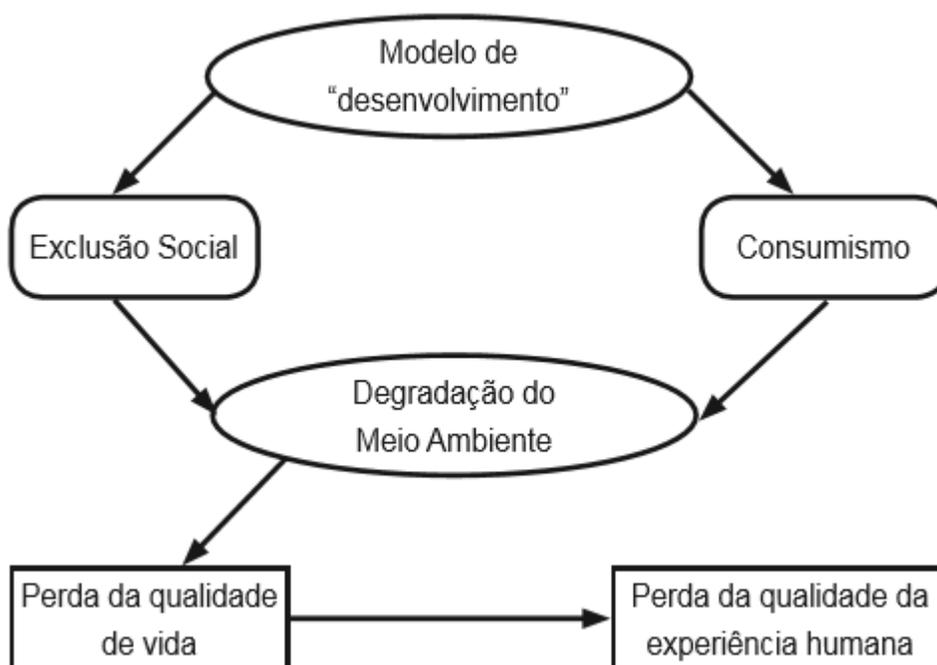
o desenvolvimento sustentável, especialmente a partir da criação e promulgação de políticas públicas globais e nacionais, que tiveram início, oficialmente, em 2015.

Por isso, é destacamos que em 2011 a população do planeta já havia ultrapassado sete bilhões de habitantes, e pode chegar a dez bilhões até 2100, conforme aponta o Relatório da Situação da População Mundial das Nações Unidas, de 2011. Diante desse panorama, torna-se fundamental que sejam repensados os padrões de desenvolvimento, em um cenário de aumento populacional progressivo, de escassez de recursos naturais para sustentar o crescimento econômico e modos de produção e consumo, que se fundamentam na ilusão do “ter humano” e não na afirmação do próprio “ser humano”, conforme discutido por Fred Tavares e Marta de Azevedo Irving (2009), além de priorizar a vida humana em detrimento de outras vidas. Esse debate não é novo e tem inspirado muitas discussões em torno da sustentabilidade, termo que tem sido historicamente apropriado e ressignificado segundo as várias ideologias, na complexa e contraditória trama da globalização.

Mas sustentabilidade não constitui uma noção simples e recente, artificialmente criada e reproduzida pelo mundo das empresas em busca de competitividade de mercado. E embora sejam inúmeras as tentativas para explicar esse termo polissêmico e diversas sejam as iniciativas para a sua absorção pela lógica do mercado, para a sua compreensão mais ampla não se pode prescindir de seu sentido ético, político e de cidadania global. Sendo assim, pelas razões expostas, o debate sobre sustentabilidade transcende o viés estritamente ambiental para alcançar uma dimensão mais ampla: a de cidadania em uma perspectiva democrática.

Na verdade, vive-se hoje a insustentabilidade da sustentabilidade (figura 3). O modelo econômico vigente de desenvolvimento, imposto pelos sete países mais ricos do mundo, juntamente com o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial e outros – e as suas influências nos sistemas políticos, de educação e de informação, em quase todo o planeta, fazem chegar a essa conclusão.

Figura 3 - Atual modelo de desenvolvimento e a insustentabilidade.

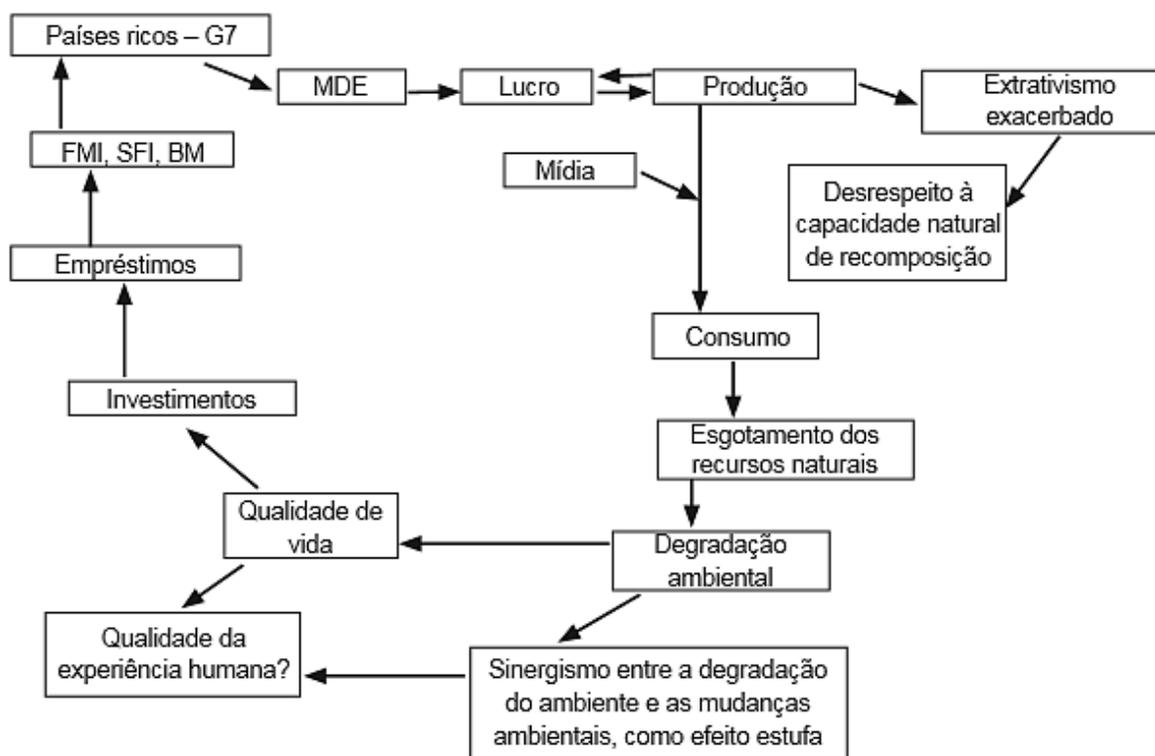


Fonte: Adaptado de Dias (2004, p. 95).

Sabe-se que o atual modelo de desenvolvimento econômico se fundamenta no lucro, a qualquer custo, e este está atrelado à lógica do aumento da produção, em que o meio ambiente é entendido como um grande supermercado, onde os recursos naturais são utilizados sem nenhum critério, onde haveria uma reposição infinita de estoque, privatizando-se o benefício e desprezando-se o custo (DIAS, 2004). A produção crescente precisa de freios. O consumismo, estimulado pelos meios de comunicação, hoje especialistas em criar “necessidades desnecessárias”, torna as pessoas amarguradas ao desejarem ardentemente algo que não podem comprar, sem perceber que viviam muito bem sem aquele objeto de consumo.

Para Genebaldo Freire Dias (2004), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2013) e Enrique Leff (2010), o binômio produção-consumo gera uma maior pressão sobre os recursos naturais, o que aumenta ainda mais a degradação ambiental, que, conseqüentemente, refletirá na perda da qualidade de vida, por condições inadequadas de moradia, poluição em todas as suas expressões, destruição de habitats naturais e intervenções antrópicas desastrosas nos mecanismos que sustentam a vida no planeta (figura 4).

Figura 4 - O efeito cascata sobre a sustentabilidade⁴⁰.



Fonte: Adaptado de Dias (2004, p. 97).

A partir da análise da figura 4, é possível depreender que, para superar a situação de insustentabilidade, o desenvolvimento sustentável necessita sair da utopia em que se encontra para verdadeiramente assumir o papel que garanta a vida das espécies sobre a Terra. Na tentativa de desconstrução do que se concebe como sustentabilidade, é que usamos esse raciocínio. Muitas vezes, para recuperar o que se destrói, precisa-se de pedir dinheiro emprestado do Sistema Financeiro Internacional, que lucrou com a degradação desse ambiente e que, mais uma vez, lucra ao emprestar dinheiro, a juros que, como se sabe, são altos, aumentando a dívida externa dos países em ascensão econômica, comprometendo a qualidade de vida de seus cidadãos no presente e no futuro. É óbvio, nas palavras de Dias

⁴⁰MDE – Modelo de Desenvolvimento Econômico; FMI: Fundo Monetário Internacional; BM: Banco Mundial; SFI – Sistema Financeiro Internacional; G7: Grupo dos 7 países mais ricos, que são Estados Unidos da América, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido; juntos, somam mais de 64% da riqueza líquida global e representam também 46% do Produto Interno Bruto global.

*Vale destacar ainda que o efeito estufa é de caráter natural e está aumentando, em virtude do aumento da concentração de gás carbônico e metano na atmosfera.

(2004, p. 96), “que esse sistema não é sustentável, e os sintomas dessa insustentabilidade preenchem as manchetes da mídia, diariamente, traduzidos em injustiça ecológica”.

Para avançar nessa reflexão, partimos então de uma revisão teórica em torno dos principais marcos históricos que traçaram a construção do conceito de desenvolvimento sustentável e de algumas abordagens conceituais que estiveram na origem dos debates, no período anterior à Rio-92, especialmente a partir do que apresenta Irving (2014). Nesse período, ironicamente, a crítica ao modelo de desenvolvimento vigente, que é inspirado no reconhecimento de riscos à vida humana, centrado na noção de crescimento econômico, parece ter se consolidado paralelamente ao reconhecimento e à afirmação de um modo capitalista de vida em sociedade. Esse contexto parece estar na origem da pluralidade e das contradições envolvidas na interpretação desse conceito que também tende a ser expresso como uma *utopia desejável*, segundo Irving e Oliveira (2012) ou como *ideia-força*, conforme propõe Loureiro (2012).

Destacamos que a noção de desenvolvimento sustentável e, por consequência, de sustentabilidade, tem sua origem direta ou indiretamente, na constatação da insustentabilidade dos modos de produção e consumo das sociedades que, de alguma forma, destituíram e ainda destituem a natureza de valor e transformaram pessoas em peças quase que automatizadas de um sistema inspirado por desejos que não podem ser concretizados, pois é na vontade de se fazer cumprir esses desejos que se sustenta esse mecanismo perverso.

Enrique Leff (2009) coloca que a natureza representa a fonte de simbolização e significação da vida e também é o suporte material e espiritual da vida em sociedade. Entretanto, pela via do processo de industrialização e crescimento econômico, ela passou a ser entendida como fonte inesgotável de matérias-primas, o que alimenta e estimula cada vez mais a acumulação de riquezas, em escala mundial, enraizada na troca desigual de bens primários, em contraponto às tendências desenhadas pelos avanços da tecnologia e da ciência.

O termo sustentabilidade, por isso, deriva da percepção dos riscos e da crise que se origina e consolida nos modos de vida em sociedade, a partir da discussão sobre desenvolvimento sustentável que, por sua vez, emerge da tradução da insustentabilidade do desenvolvimento, que é entendido apenas com base na ideia de crescimento econômico e de progresso financeiro. Desse modo, a natureza compreendida enquanto suporte/ambiente só

teria valor se transformada em bens e serviços, e para isso, foi preciso destituí-la de seu valor intrínseco para a ela agregar o valor como recurso e insumo essenciais ao desenvolvimento da indústria, na origem da sociedade capitalista contemporânea. Esse processo vem contribuindo, desde a segunda metade do século XVIII, para a geração e a concentração de riquezas, além de ter desencadeado, como efeitos colaterais ao crescimento econômico, problemas relativos à poluição do solo, do ar e da água, à destruição dos mais diversos ecossistemas, à escravização de pessoas e do conhecimento por elas produzido, especialmente daquelas que vivem nas regiões periféricas, como coloca Stella Araújo-Olivera (2014) e à distribuição desigual dos recursos industrializados, como coloca Carlos Walter Porto-Gonçalves (2013).

Foi a partir do reconhecimento dos efeitos perversos desse processo acima apresentado que o Clube de Roma publicou, em 1972, o relatório “Os limites do crescimento”, por Dennis Meadows (1973), que trouxe para o debate o alerta sobre a possibilidade de esgotamento da natureza, associado à tendência de explosão demográfica e ao aumento contínuo da produção industrial atrelado às demandas de crescimento econômico. Esse relatório tornou-se um marco no debate ambiental a partir do momento em que anuncia o risco a que a vida da espécie humana estava submetida. Isto é, não seria mais possível a manutenção da vida do planeta em uma situação de aumento populacional progressivo, uso crescente da natureza pensada como recurso, para o processo de industrialização e crescimento econômico, com a consequente contaminação por poluentes, cada vez mais em concentração excessiva na biosfera.

E entre as inquietações globais do sistema capitalista que prima por resultados, foi convocada pela ONU, em 1972, a reunião de cúpula Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Esse é considerado um outro marco global no debate ambiental e foi tomado como inspiração em torno das reflexões realizadas sobre o desenvolvimento sustentável. Esse evento foi amplamente discutido na literatura e teve ressonância global em função da gravidade dos conteúdos discutidos, o que exigia, contrariamente aos interesses dominantes, a necessidade de se repensar o desenvolvimento segundo uma outra perspectiva, que fosse capaz de inserir as questões ambientais e sociais nos processos em curso. Assim, a partir da Declaração de Estocolmo, um dos resultados dessa conferência, vários princípios foram estabelecidos e dirigidos à construção de uma outra perspectiva de desenvolvimento,

no sentido de serem minimizados, ou ainda, eliminados os riscos não previstos às ameaças de extinção da própria vida humana.

São notórios os efeitos perversos do modelo de desenvolvimento centrado na noção de crescimento econômico e progresso técnico-científico, que passaram a exigir respostas para os problemas delas resultantes. Vale ressaltar que, à época, as sociedades não dispunham ainda de meios de articulação que fossem capazes de intervir nas decisões políticas mundiais. Além disso, as decisões governamentais, mediadas pelos interesses dos países ricos, ou seja, centrais, na perspectiva de Araújo-Olivera (2014), pouca influência exerciam na cotidianidade da vida em sociedade, dirigida pelas demandas de um sistema capitalista ativo, embora contraditório e perverso.

Poderia se argumentar, por isso, que a Conferência de Estocolmo, embora tenha passado a compor a literatura do debate ambiental, teve um impacto simbólico, especialmente na reflexão crítica sobre desenvolvimento, naquele contexto. Entretanto, a partir dela, se passou a exigir essa reflexão, nos anos seguintes, no seio das Nações Unidas, uma ação formal e de longo prazo. De acordo com Irving (2014) em virtude dessas exigências e da evidência de registros cada vez mais preocupantes de desastres e problemas ambientais crescentes em todo o planeta, a ONU criou a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, com o objetivo de avaliar os problemas ambientais até então identificados e propor, para eles, soluções de abrangência global.

Já em 1987 surge o relatório “Nosso futuro comum”, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que foi considerado um documento central do debate ambiental, que se acentuava no final do século XX. Foi a primeira vez que a ONU apresentou a terminologia desenvolvimento sustentável, entendida como o tipo de desenvolvimento “que atende às necessidades das gerações presentes e futuras”. Vale destacar que, em 1986, esse conceito já estava em discussão e a sua compreensão envolvia o reconhecimento de cinco condições essenciais: 1) Integração dos processos de desenvolvimento e conservação da natureza; 2) Satisfação das necessidades básicas humanas; 3) Alcance de equidade e justiça social; 4) Garantia de autodeterminação social e da diversidade cultural; 5) Manutenção da integridade ecológica. Essa discussão se deu durante a Conferência de Ottawa, que recebeu apoio da União Internacional para a Conservação da Natureza (International Union for the Conservation of Nature – IUCN), do

Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e da Organização não-governamental World Wildlife Fund (WWF).

Leonardo Boff (O Estado de São Paulo, p. 2, 6 jun., 1993, apud GADOTTI, 2000, p. 58) coloca: “queremos uma justiça social que combine com a justiça ecológica. Uma não existe sem a outra”. Logo, é fácil perceber que os mais pobres são os mais prejudicados. E também não é difícil pensar que, como aponta Elmar Altvater (1995⁴¹, p. 282 apud GADOTTI, 2000, p. 59), o conceito de desenvolvimento sustentável proposto pelo relatório de Brundtland, não passa de uma “fórmula vazia”, pois ele prevê “solidariedade sincrônica e diacrônica entre as pessoas e entre as sociedades [...]”. Dessa forma, fica implícito um distanciamento entre esse conceito proposto e o princípio da lucratividade, implicando o desrespeito às políticas monetárias.

Altvater (1995, p. 282-3 apud GADOTTI, 2000, p. 59) coloca que o desenvolvimento “deve ser economicamente eficiente, ecologicamente suportável, politicamente democrático e socialmente justo”, mas não vê como isso pode ser feito sob o modo de produção neoliberal, intrinsecamente insustentável. Está aí, nas palavras de Gadotti (2000), a maior contradição da proposta de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, como também já apresentamos anteriormente.

Essa ideia de sustentabilidade é derrubada pelo mercado capitalista atual. A sustentabilidade, nesse caso, existe apenas quando não se cruzam as restrições sistêmicas externas (lucratividade), o egoísmo do individualismo, a competitividade e a imposição de condições, com as questões socioambientais, o que é bastante difícil (PORTO-GONÇALVES, 2013). Por isso, diríamos que vivemos uma sustentabilidade condicional, parcial.

Na realidade,

ser sustentável [...] constitui norma digna de ser efetivada, mas que só se pode converter em realidade na medida em que as instituições básicas da sociedade não sejam consideradas sacrossantas. Isto se refere naturalmente também às instituições da nova (des)ordem mundial (ALTVATER, 1995, p. 295-6 apud GADOTTI, 2000, p. 59).

O conceito de “desenvolvimento não é um conceito neutro. Ele tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de

⁴¹ ALTVATER, Elmar. **O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

economia, de sociedade e do próprio ser humano” (MORIN, 1993, p. 90-91). A visão que impera sobre esse conceito é meramente colonizadora, que perdurou por muitos anos, pois, até bem pouco tempo, a Terra era dividida em dois blocos econômicos: no Hemisfério Norte, o bloco dos países desenvolvidos, e no Hemisfério Sul, o bloco dos países subdesenvolvidos, como se a felicidade estivesse “apenas do lado de cima” e a origem de todos os males e catástrofes estivesse “apenas o lado de baixo”, responsabilizando este último por toda a insustentabilidade (PORTO-GONÇALVES, 2013; LEFF, 2010a).

Morin (1993, p. 90-91) ainda é mais enfático quando afirma que “toda evolução comporta abandono, toda criação comporta destruição, todo ganho histórico paga-se com uma perda”. O que há, na dura realidade, é uma catástrofe sendo cada vez mais agravada, colocando em “xeque” todos os recursos naturais do planeta. A lógica do desenvolvimento capitalista exige, a todo custo, essa insustentabilidade, principalmente dos países que estão em um suposto crescimento industrial e conseqüentemente de mercado. Por isso, Gadotti (2000, p. 60) é incisivo ao afirmar que “o conceito de desenvolvimento sustentável é impensável e inaplicável neste contexto”.

De acordo com Porto-Gonçalves (2013) e Moacir Gadotti (2000) a definição oficial da ONU de desenvolvimento sustentável não foi capaz de internalizar essas cinco dimensões em toda a sua complexidade e que, embora de ampla aceitação no debate, em termos globais, tratou-se de uma abordagem muito genérica, o que permitiu as mais variadas leituras e diversas interpretações e apropriações com relação ao tema. Não bastando, o sentido de necessidade é subjetivo e implica, por isso, a interpretação de que algumas/ns têm necessidades e outras/os não, no contexto de uma sociedade caracterizada por intensas desigualdades sociais e pela orientação ao consumo e ao estímulo à concentração de riquezas e, por consequência, de marginalização e exclusão social, conforme apontam Dussel (2007) e Araújo-Olivera (2014).

Nessa perspectiva, o debate agregou à noção de desenvolvimento sustentável três dimensões interdependentes: ambiental, social e econômica, que passaram a ser consideradas, logo depois, como os três pilares da sustentabilidade. Existe ainda uma quarta dimensão, a ético-política, que também passou a ser incorporada.

A partir de 1987, com a intensificação da discussão sobre o significado de desenvolvimento sustentável, ocorreram embates de toda ordem, tendo-se em vista as

contradições do contexto e as tensões já apresentadas. Desse modo, tem-se hoje agregada à noção de desenvolvimento uma interpretação para além de uma visão estritamente economicista, traduzindo-se em alguns casos, como uma proposta antagônica, quiçá de resistência ao modelo econômico vigente, no plano do discurso, o que não quer dizer que está presente no campo ideológico. É por esse motivo que a terminologia desenvolvimento sustentável sempre esteve sujeita a interpretações e críticas variadas, embora não se possa negar que em sua origem, prima-se por um modo de desenvolvimento capaz de compatibilizar crescimento econômico, justiça social e conservação e manutenção da natureza, nos seus limites de restauração.

Leff (2010a) afirma que as terminologias desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são entendidas como sinônimas, o que constitui um equívoco. Em função de várias apropriações e significações, configurou-se um movimento que está no centro da banalização do conceito e de traduções apenas operacionais e/ou oportunistas que destituem a complexidade implicada no debate ambiental⁴².

Alguns anos depois, em 1987, na mesma época da publicação de “Nosso futuro comum”, Goodland e Ledec (1987)⁴³, citados por Irving (2014), reafirmaram a noção de crescimento econômico, mas avançaram para um olhar também social e enunciaram ser desenvolvimento sustentável um padrão de transformações sociais e estruturas econômicas capazes de garantir benefícios econômicos e sociais no presente sem comprometer o potencial de benefícios da mesma ordem, no futuro. E, em 1989, Pezzey (1989), também citado por Irving (2014), passa a considerar no debate a questão do bem-estar, atrelada ao compromisso da equidade entre gerações.

E, previamente à realização da Rio-92, algumas abordagens começaram a atrelar à discussão a conjuntura entre as noções de capacidade de carga dos ecossistemas e de

⁴² Aconteceram algumas tentativas de definir desenvolvimento sustentável em período anterior à Rio-92, mas, o principal marco se dá no âmbito da ONU. Nesse sentido, é natural que as primeiras iniciativas para definir o conceito estivessem inspiradas pela concepção dominante de crescimento econômico, tanto é que em 1982, antes da publicação do relatório “Nosso futuro comum”, Eckholm (1982), de acordo com Hernandez (1997), propôs ser desenvolvimento sustentável um tipo de crescimento econômico ecologicamente sustentável e também capaz de satisfazer as necessidades das gerações atuais e futuras. O trabalho de Eckholm é: ECKHOLM, E. P. **Down to earth environment and human needs**. New York: International Institute for Environment and Development, 1982.

⁴³ GOODLAND, R.; LEDEC, G. Neoclassical economics and principles of sustainable development. **Ecological Modelling**, n. 38, 1987.

qualidade de vida⁴⁴. Mas esse debate é também orientado, ao mesmo tempo, pela noção de natureza como “recurso” e por uma perspectiva operacional de processo, embora estivesse também expressa a preocupação com a conservação ambiental. Desse modo, Pearce (1992)⁴⁵ associa a noção de desenvolvimento sustentável a um tipo de desenvolvimento no qual um conjunto de limitações determina que a extração de recursos não pode extrapolar a possibilidade natural ou induzida para a sua regeneração e, nesse caso, se consolida uma lógica operacional que estabelece as restrições do processo, mas não propriamente uma reflexão aprofundada do que significa.

De acordo com Loureiro (2012, p.67), esse debate “é hegemonicamente marcado por um pressuposto de aliança entre atores sociais, de inter-relação harmônica não só entre esses, mas entre economia, política e condições ecológicas”, sendo os problemas sociais e ambientais reduzidos meramente a problemas técnicos e gerenciais, o que atenua a leitura crítica, essencial a um tema dessa complexidade.

De acordo com Porto-Gonçalves (2013) vive-se hoje o desafio de articular, cada vez mais, natureza e história, pois, apesar de todas as controvérsias, essa noção pode ser entendida como uma alternativa de superação do modo de desenvolvimento tecnológico alienante, resultado da dominação sem precedentes por uma racionalidade instrumental. Dussel (2007) afirma que a humanidade está na iminência de sua dizimação. Loureiro (2012), nessa perspectiva, vai então defender a questão de *ideia-força* mobilizadora, complexa e estimulante, que passa a representar um convite a um tipo de desenvolvimento qualificado que abrange a possibilidade de crescimento sem que se comprometa a capacidade de suporte dos ecossistemas, sendo garantido também o sentido de existência social e de demais espécies do planeta, a longo prazo.

Assim, a noção de desenvolvimento sustentável é polissêmica, tensionada e inacabada, desde sua origem, com fortes implicações éticas, políticas e ideológicas. E, por essência, representa uma *ideia-força* contraditória, o que reafirma a exigência de um debate crítico a respeito (IRVING, 2014, p.25).

⁴⁴ Essa tendência pode ser percebida por meio da publicação *Caring for the Earth*, em 1991, para a qual, desenvolvimento sustentável estaria associado à melhoria da qualidade de vida sem que ocorresse a interferência sobre a capacidade de carga dos sistemas que sustentam a vida humana no planeta. Está sob livre acesso em: **CARING for the earth: a strategy for sustainable living**. [S.l.]: UICN: PNUMA: WWF, 1991. Disponível em: <<http://coombs.anu.edu.au/~vern/caring/care-earth1.txt>>. Acesso em: 2017.

⁴⁵ PEARCE, D. Foundations of an ecological economics. **Ecological modeling**, n. 38, 1987, citado por Irving (2014).

Desde a Conferência de Estocolmo⁴⁶, a discussão sobre o modelo de desenvolvimento não parou e tem se dado, atualmente, ora numa perspectiva de avanços, ora de retrocessos, a partir do contexto vivido, seja ele simbólico ou concreto. É válido lembrar que não se trata de um processo linear e consensual, mas sim como um processo ramificado e cheio de conflitos, uma vez que o processo de transformação de uma sociedade se consolida, frequentemente, a partir de imprevistos ou movimentos localizados que podem também desencadear consequências mundiais.

Assim, a década de 1990 foi marcada por uma certa “aura” de resistência, e resgate de importantes compromissos sociais e ambientais, superando o que parece ter sido o conformismo das décadas anteriores. No âmbito da ONU, em continuidade ao processo dos anos anteriores foi iniciada, então, a mobilização para o que se tornaria o marco histórico recente de maior alcance global no debate sobre desenvolvimento: a Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, ou a Rio-92. Esse evento internacional concebido e planejado em continuidade à Conferência de Estocolmo, foi realizado em um contexto político bem mais favorável ao debate ambiental, em função do reconhecimento dos riscos decorrentes da sobre-exploração da natureza e dos efeitos perversos do processo de industrialização (IRVING, 2014, p.25).

Além disso, a Rio-92, que passou a ser equivocadamente conhecida como Eco-92, em função do protagonismo do movimento ambientalista à época, que coincidiu com a revolução tecnológica de maior impacto no século XX, a partir dos avanços da informática e das telecomunicações, o que potencializou a comunicação global por uma via até então não imaginada, resultando em um processo de mobilização social sem precedentes nesse debate. Por isso, a ONU reviu o modo de funcionamento das suas conferências e, por isso, a Rio-92 representou um divisor de águas para o protagonismo ambiental e também para o diálogo entre as demandas ambientais e sociais no debate sobre desenvolvimento.

A Agenda 21 Global foi proposta também durante a Rio-92, oportunidade em que se estabeleceram os compromissos efetivos para o desenvolvimento sustentável no século XXI, e também se promoveu o agendamento das três convenções internacionais – a Convenção de Combate à Desertificação, a Convenção sobre Diversidade Biológica e a denominada Convenção do Clima –, que reafirmaram a centralidade do debate sobre desenvolvimento sustentável para a sociedade contemporânea.

⁴⁶ Mesmo antes dela, com os antecedentes de percepção de riscos e ameaças à vida humana e por meio dos movimentos sociais contestatórios, como o movimento *hippie*, por exemplo.

Como efeito desse contexto, Rattner (1994)⁴⁷, de acordo com Irving (2014), define desenvolvimento sustentável como um processo contínuo de melhoria das condições de vida, e o associa à minimização do uso de recursos naturais e dos distúrbios ou desequilíbrios ecossistêmicos. Esse olhar é complementado também pela perspectiva de Buarque (1994)⁴⁸, conforme aponta Irving (2014), para o qual, desenvolvimento local sustentável seria um processo de mudança e ampliação das oportunidades na própria sociedade, compatibilizando, nas escalas de tempo e espaço, crescimento econômico, conservação ambiental, qualidade de vida e equidade social, com base em um claro compromisso com o futuro e solidariedade entre gerações.

A complexidade envolvida no debate era evidente, e ainda assim o setor corporativo estava relativamente ausente. Esse contexto se modificou apenas a partir da Rio+10, conferência da ONU que aconteceu em 2002, em Johannesburgo, na África do Sul, para avaliar os resultados obtidos no processo com relação aos compromissos que foram compactuados em 1992.

A partir desse momento, o setor corporativo passa a se envolver mais diretamente no debate, o que se materializa por um movimento em busca do que foi denominado de “ação sustentável”, associada às estratégias de economia nos processos produtivos e à busca de imagens positivadas no mercado. Assim, o debate sobre desenvolvimento sustentável ganha, progressivamente, contornos empresariais e/ou corporativos e vai sendo, gradativamente, substituído pela noção de “sustentabilidade”, em uma direta associação aos mecanismos de competitividade de mercado e ecoeficiência. Embora, em alguns casos, também à noção de ação cidadã pela via do movimento social (IRVING, 2014, p.27).

O setor corporativo de âmbito privado passou a absorver essa noção por meio de uma reação às tendências mundiais ou mesmo pelo sentido de oportunidade, o que fez com que o desenvolvimento sustentável ganhasse mais notoriedade, não apenas no plano das resoluções e documentos oficiais das instituições do Sistema das Nações Unidas. A sua expansão se deu em direção à valorização de marcas, como estratégia diferencial de competitividade no mercado. Assim, passou a valer a pena investir em *qualidade ambiental*, o que vai corroborar, cada vez mais, com a insustentabilidade da sustentabilidade.

⁴⁷ RATTNER, H. Sustentabilidade: uma visão humanista. Ambiente e Sociedade, São Paulo, n. 5, p. 233-240, 1999.

⁴⁸ BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**: metodologia de planejamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

Do mesmo modo, a percepção de um mundo em crise e alertas constantes sobre riscos e ameaças à vida no planeta passaram a funcionar como mecanismos propulsores da ampliação da abrangência da noção de sustentabilidade, ao mesmo tempo em que também se dava a sua banalização, expressa, na maioria das vezes, de um jeito simplista e oportunista, como a despolitizar o debate. Entretanto, foi a partir de 2000 que o protagonismo do movimento ambientalista levou para a cena principal a temática ambiental associada ao desenvolvimento e, posteriormente, promoveu a incorporação a esse debate, dos interesses do setor corporativo. Foi aí que novos temas e prioridades foram também inseridos à reflexão, pela via das demandas e dos movimentos sociais.

O reconhecimento da exclusão de grandes contingentes populacionais do processo de desenvolvimento que acentuava a pobreza e a desigualdade social, teve seu apogeu a partir do pacto apresentado no relatório “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, no ano 2000, no âmbito da ONU. Por isso, o debate social, que tinha ênfase no compromisso internacional de redução da pobreza, passou a adquirir importância mundial, enquanto que a temática ambiental passou a ser abordada apenas em um dos itens do documento. Nessa perspectiva, o debate sobre sustentabilidade adquiriu outros contornos, orientados por um viés social que passou a propagar o compromisso com a distribuição de renda, com vistas à equidade, e com a criação de oportunidades de acesso a recursos como garantia de qualidade de vida, concepção essa que supera o compromisso de conservação da natureza ou da ideia de *ecoeficiência* difundida no âmbito empresarial. Discutir sustentabilidade, desde então, passou a implicar uma profunda reflexão ética e política, que primasse pela vida planetária.

Nesse contexto complexo e pulsante de crise de civilização não parece ser suficiente pensar apenas nas necessidades materiais da existência humana relacionadas ao “**sobreviver**”. E, reafirmando esse argumento, na 65ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, de 13 de julho de 2011 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011), se reconhece também ser a busca pela felicidade um objetivo fundamental do homem [e da mulher]. A mesma resolução reconhece que a noção de Produto Interno Bruto (PIB), medida oficial e amplamente aceita no plano global para aferir desenvolvimento e progresso de um determinado país, não é capaz de avaliar o estado de felicidade e bem-estar em sociedade. Essa resolução reafirma também serem os atuais modos de produção e consumo das sociedades contemporâneas um real obstáculo para o que se denominou “desenvolvimento sustentável” e se propõe então uma ampliação para a interpretação desse conceito, no sentido de ser assegurado o direito à felicidade e ao bem-estar no mundo (IRVING, 2014, p.28).

Em 1986, segundo Irving (2014), citando Nique (2010)⁴⁹, foi apresentada pela primeira vez a expressão “Felicidade Interna Bruta – FIB”, pelo quarto rei do Butão, e depois disso alguns segmentos das Nações Unidas vêm tentando difundir essa ideia. De acordo com a autora, esse país definiu para o cálculo de riqueza quatro pilares principais: *economia, cultura, meio ambiente e boa governança* e desses, derivaram nove dimensões, a partir das quais se avalia o desenvolvimento naquele país. São elas: o bem-estar mental e psicológico, a saúde, o uso do tempo associado ao sentido de qualidade de vida, a vitalidade comunitária, a educação, a cultura, o meio ambiente e o padrão de vida⁵⁰.

Dessa forma, novas premissas passaram, gradativamente, a orientar o debate sobre desenvolvimento sustentável e a trazer para a reflexão a ideia de bem-estar e os aspectos intangíveis a ela associados. Todavia, são ainda movimentos contra hegemônicos, embora experiências como a do Butão estejam na origem da Resolução nº 65 da ONU, o que indica outros caminhos possíveis para se pensar o desenvolvimento.

Com esses antecedentes, em 2012 aconteceu mais uma vez, no Rio de Janeiro, a Rio+20⁵¹, com o objetivo de avaliar os avanços e retrocessos em relação aos compromissos pactuados desde 1992 para se alcançar o desenvolvimento sustentável. O objetivo dessa conferência foi avaliar os progressos obtidos desde a Rio-92 e identificar as lacunas a serem equacionadas para solucionar os principais desafios globais.

Essa conferência foi orientada por dois temas prioritários: economia verde no contexto do desenvolvimento e redução da pobreza. No entanto, e apesar da vigência dos compromissos acordados com relação às Metas do Milênio (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000), as temáticas da pobreza e dos compromissos sociais vinculados ao desenvolvimento estiveram apenas na periferia do debate, claramente centrado na ideologia da “economia verde”, em decorrência do empoderamento gradual do setor corporativo e do enfraquecimento dos movimentos sociais e aqueles de cunho ambientalista (IRVING, 2014, p.30).

O prólogo intitulado “A Visão Comum”, do relatório “O futuro que queremos”, anuncia um compromisso mundial para o desenvolvimento sustentável, com a promoção de

⁴⁹ NIQUE, M. W. Avaliação do nível de felicidade dos Porto-Alegrenses. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Escola de Administração Graduação em Administração de Empresas**, 2010.

⁵⁰ Não objetivamos, na tese, a discussão em torno das nove dimensões que constituem a avaliação da FIB. Para ter acesso à descrição de cada uma delas, disponibilizamos o link: <https://www.nowmaste.com.br/fib-felicidade-interna-bruta/>

⁵¹ A Rio+20 representou um momento de tensão e polêmica no debate sobre o desenvolvimento, e desse debate resultou o relatório “O futuro que queremos”, para expressar as contradições daquele momento, com a promessa de que os países-membros da ONU se reuniriam em 2015 para definir os objetivos de desenvolvimento sustentável.

um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o planeta e para as atuais e futuras gerações. Na verdade, apresenta novamente o compromisso em se combater e se erradicar a pobreza e a fome, além de propor caminhos à mudança nos modos de produção e consumo, bem como a proteção e a gestão dos recursos naturais. No entanto, no relatório⁵² consta que

para a realização do desenvolvimento sustentável é necessário promover o crescimento econômico sustentável, equitativo e inclusivo, criar maiores oportunidades para todos, reduzir as desigualdades, melhorar as condições básicas de vida, promover o desenvolvimento social equitativo para todos e promover a gestão integrada e sustentável dos recursos naturais e dos ecossistemas, o que contribui notavelmente com o desenvolvimento social e humano, sem negligenciar a proteção e regeneração, a reconstituição e a resiliência dos ecossistemas diante dos desafios novos ou já existentes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012).

Embora sejam abrangentes as pretensões apresentadas no relatório que envolvem as dimensões centrais do debate, parecem ainda que são também incompatíveis em um sistema ecológico finito e em um contexto de aumento populacional e pressão cada vez maior pelo crescimento econômico, em uma sociedade orientada por modos de produção e consumo insustentáveis. Os objetivos de desenvolvimento sustentável que estão expressos nesse documento, como um pacto a se cumprir até 2030, são:

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as

⁵² O relatório enfatizou os compromissos com relação aos “Objetivos do Milênio” e reafirmou que as populações humanas devem estar no centro do debate sobre desenvolvimento sustentável. Os objetivos estão disponíveis no site da ONU Brasil, no endereço: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Mas, numa visão bastante particular, o documento evidencia, uma vez mais, as contradições envolvidas desde a origem da proposta de desenvolvimento sustentável.

florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015⁵³).

Entendemos que não se trata de objetivos para serem alcançados em apenas duas décadas, por todas as nações do planeta, uma vez que ainda estamos mergulhados em um modelo econômico de alta resiliência que reforça a exclusão e a acentuação das desigualdades sociais. Dessa forma, tomamos esses objetivos como possíveis para se chegar à sustentabilidade, se a compreendermos como horizonte possível, e não apenas como uma terminologia vaga ou despolitizada. Não se pode, contudo, ignorar que essa terminologia tem sua origem, etimologicamente, no latim *sustentare*, como coloca Leff (2010b), que significa suportar, conservar em bom estado, manter, resistir, continuar. E esse termo, nos dicionários de língua portuguesa, expressa o sentido de “sustentação”, “manutenção”, “conservação”. Por essa via de interpretação, em tese, tudo o que pode “ser mantido” é sustentável. Também por essa mesma razão, para Leff (2010b) seria fundamental que a noção de sustentabilidade fosse entendida para além da discussão teórica, para avançar no sentido de uma coerência lógica nas práticas cotidianas, quando o discurso e a intencionalidade se transformam, efetivamente, em ações concretas. Para esse autor, a discussão sobre sustentabilidade deveria estar associada também a um sentido de tempo, na integração entre passado, presente e futuro, e à compreensão de um contexto ecológico e sociocultural, tendo como horizonte uma sociedade desejável.

Braga e colaboradores (2004)⁵⁴, de acordo com Irving (2014, p. 33),

complementam essa leitura afirmando que a noção de sustentabilidade envolve um significado ainda mais amplo do que o de desenvolvimento sustentável, pois exige um sentido de ação política que se fundamenta em dois eixos distintos, mas interdependentes: a) Sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica que se refere à base física do processo de desenvolvimento e a um movimento de resistência e de equilíbrio da natureza diante da ação humana, tendo em vista a sua reprodução e os limites de crescimento populacional. b) Sustentabilidade cultural, social e política, que se refere à manutenção das identidades. Essas, por sua vez, relacionadas à qualidade de vida, justiça distributiva, construção de cidadania e participação social no processo de desenvolvimento.

⁵³ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 06 jul. 2017.

⁵⁴ BRAGA, T. M. et al. Índices de sustentabilidade municipal: o desafio de mensurar. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 11-33, 2004.

Para Moacir Gadotti (2000), a noção de sustentabilidade transcende o compromisso de preservação de recursos naturais e de um desenvolvimento em harmonia com a natureza e implica compromisso de equilíbrio do ser humano consigo mesmo, com o planeta e o universo, ou seja, com o próprio sentido de existência. Na percepção de Sérgio Ulisses Silva Jatobá, Lúcia Cony Faria Cidade e Glória Maria Vargas (2009), o termo sustentabilidade expressaria não apenas a busca pela condição de manutenção, sobrevivência e harmonia de todas as formas de vida na terra, mas também se construiria em contraposição ao padrão de desenvolvimento ecologicamente desequilibrado, economicamente instável e socialmente desigual.

Para Leff (2009), o sentido de sustentabilidade poderia ser interpretado segundo duas vias de análise: uma primeira, que se inscreve no discurso formal de desenvolvimento sustentável, configurando-se na racionalidade teórica e instrumental, econômica e tecnológica da modernidade, ou ainda na perspectiva economicista envolvida no debate⁵⁵. A segunda se estrutura a partir de uma nova racionalidade social e produtiva, o que passaria a implicar, nessa perspectiva, a desvinculação do termo e do debate conceitual dos pressupostos da racionalidade econômica bem como da perspectiva ecologista, passando a se sustentar na potencialidade ecológica e na diversidade cultural. Nisso consistiria a desconstrução do pensamento científico contemporâneo e uma ressignificação e reconstrução de visões de mundo, que passariam a alicerçarem-se em uma outra racionalidade ambiental, na direção das denominadas sociedades sustentáveis. Para Leff (2010a), essa outra racionalidade, enraizada na ecologia e na cultura, estaria aberta à diversidade e à diferença, e à coexistência de muitas outras racionalidades, como também propõe Boaventura de Sousa Santos (2010).

A partir dessas contradições, Loureiro (2012) defende a ideia de sociedades sustentáveis, uma vez que essa seria menos permeável às contradições mencionadas, uma vez que parte, por pressuposto, da negação da possibilidade de existência de um único modelo idealizado de felicidade e bem-estar a ser alcançado por meio do desenvolvimento, entendido, muitas vezes, como linear e universal. Entretanto, existem muitas outras vias e

⁵⁵ Essa vertente de pensamento surge da economia ambiental de corte neoliberal e domina o discurso da globalidade econômico-ecológica, que se traduz desde o “Nosso futuro comum”, em 1987, e se consolida nos acordos da Rio-92, por meio da Agenda 21, quando da configuração da geopolítica do desenvolvimento sustentável.

formas possíveis de organização social, estabelecidas segundo modos particulares de ordem econômica e cultural e de relações com a natureza. Para Loureiro (2012), sociedades sustentáveis devem ter como premissa a diversidade biológica, cultural e social e a negação de qualquer forma de homogeneização imposta e/ou induzida pelo sistema capitalista ou pela industrialização. Nessa perspectiva, a ideia de sustentabilidade dependeria da multiplicidade de manifestações culturais e do sentido de autonomia na definição de caminhos e escolhas, considerando-se as características dos ecossistemas e dos territórios envolvidos.

Esse argumento é também compartilhado por Pedro Jacobi (2003), para o qual, na construção de uma sociedade “sustentável” não se pode ignorar a dimensão cultural envolvida, as relações de poder e as limitações ecológicas implicadas. Por isso, a ideia de sustentabilidade não pode ser estática, mas sim dinâmica, mutante, orientada pelo compromisso ético, de busca por justiça social, de *religare* com a natureza, e consequentemente, com o ser humano, que nela e dela faz parte, a longo prazo intergeracional. Desse modo, sociedades sustentáveis, na concepção de Paulo Freire (2008) seriam capazes de adaptação, orientadas por suas especificidades culturais e sua maneira de interpretar, conceber, reconhecer, ser e estar no mundo e com ele.

De acordo com Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2014, p.49) “o determinante dessa reflexão sobre sustentabilidade está em saber quem porta qual proposta e com que fim. É associada a esse aspecto que a discussão teórica ganha densidade e materialidade”. A crítica, portanto, é feita precisamente à orientação teórica e ideológica que coloca o ambiente em um lugar “à parte”, cuja gestão é racionalmente orientada para fins atendidos pelo uso justo da ciência e da tecnologia e por uma ética normativa, fazendo com que o ambiente deixe de ser visto como produto histórico das relações sociedade-natureza, como um complexo relacional objeto de disputa na sua materialidade, em que as diferentes territorialidades se estabelecem e se produzem. A partir disso, volta-se à fórmula de solucionar o crescimento da produção e do consumo associando-o a mecanismos distributivos, que se supõem capazes de trazer padrões dignos de vida para todos (LOUREIRO, 2014).

4.2 A dimensão ambiental da educação e o conceito “meio ambiente”

Como já colocado anteriormente, e vale ainda ressaltar, o atual modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico, aliado à sociedade altamente capitalista, urbano-industrial, consumista, têm provocado crescente impacto sobre o meio ambiente. Vivem-se hoje intensos conflitos, pois a falta de água, de energia, de espaços habitacionais seguros, de alimentação, dentre outras, tem castigado diferentes nações, especialmente as periféricas, na perspectiva de Araújo-Olivera (2014).

Reduzir a desigualdade social é fato crucial para atingir a sustentabilidade em sua plenitude e em todas as suas dimensões. Mas, para isso, seria necessário modificar a distribuição de renda no país (PORTO-GONÇALVES, 2013). Dessa forma, educação ambiental precisa levar em conta os interesses das classes populares historicamente excluídas, conforme aponta Carlos Rodrigues Brandão (2007), pois passaria a se configurar como possibilidade de a educação não ser apenas compromissada com a formação do cidadão, e não ser apenas participante e libertadora, mas ser, por si mesma, fonte promotora de libertação. Seria, nessa concepção, um trabalho educativo que luta por realizar em si mesmo aquilo que sonha concretizar como realidade pelos diversos segmentos da sociedade.

Por isso, seria interessante que a organização política dominadora, opressora, violenta, fosse superada por aquela que, como afirma Dussel (2007, p.41), é obediente às maiorias, que fortalece a “reprodução e o aumento da vida na comunidade”. O aumento qualitativo de vida está profundamente ligado à qualidade ecológica. Dessa forma, como coloca Dussel (2007), o poder obediencial que atende às necessidades e reivindicações sociais é atravessado pela ecologia.

Hoje, principalmente o sistema econômico (em seu nível tecnológico) está pondo em crise a possibilidade da simples vida nua. A previsão de permanência na vida da população de cada nação na humanidade que habita o planeta Terra é primeira e essencial função da política. O critério de sobrevivência deve se impor como critério essencial de todo o resto. Uma humanidade extinta obviamente aniquilaria o campo político e todos os seus sistemas possíveis. É a condição absoluta do resto e, entretanto, não se tem consciência normativa de sua gravidade (DUSSEL, 2007, p.64).

Portanto, pensar em uma nova configuração de organização política nos países pós-coloniais, como os da América Latina, aparece como alternativa para a tomada de sua responsabilidade ecológica. Esse seria “um bom exercício para renovar nossa visão do mundo

e, às vezes, trocar as lentes para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa desnaturalizar os modos de ver que tínhamos como óbvios” (CARVALHO, 2008, p.34).

Segue a autora:

Quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca as ideias de “natureza”, vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”. [...]. Essa visão “naturalizada” tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza (CARVALHO, 2008, p.35).

Essa dicotomia ser humano-natureza, ou até mesmo sociedade-ambiente é histórica. Ao longo do tempo, se constituiu a ideia de que o ser humano estava soberanamente acima de natureza, enquanto origem e mediação da vida. Nessa ideia que se perpetua é que têm origem as injustiças ecológicas. Dessa forma,

Ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nessa mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, bem mais complexo e abrangente (CARVALHO, 2008, p.38).

Segundo Dussel (2007) a tomada de consciência em torno dessas injustiças ecológicas é de caráter eminentemente social e, de acordo com Carvalho (2008, p.65),

tem que ver também com a crescente visibilidade dos movimentos ecologistas que vão ganhando força e conquistando adeptos para um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros, neste mundo.

Ressaltamos aqui a diferença entre ambientalismo e ecologia. De acordo com Manuel Castells (1999), ambientalismo refere-se a todas as formas de comportamento coletivo que visam corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o *ser humano* e o lugar onde vive. Ecologia, do ponto de vista sociológico, é um conjunto de crenças, teorias e projetos que contempla o gênero humano como parte de um ecossistema mais amplo, e visa manter o equilíbrio desse sistema em uma perspectiva dinâmica e evolucionária.

De acordo com Carvalho (2008, p.68), a corrente que propõe esse pensamento “nasceu criticando a aposta no progresso ilimitado tanto do ponto de vista de duração e da qualidade da existência humana quanto da permanência dos bens ambientais e da natureza em que convivemos”.

Segundo Castells (1999), o conceito de *justiça ambiental*, tomado como noção ampla, resultado dos movimentos ambientalistas, recoloca como principal o *valor da vida* em todas as manifestações, contra os interesses de riqueza, poder e tecnologia, e com isso conquista pouco a pouco as pessoas e também as políticas públicas, que tendem, inexoravelmente, à busca por essa justiça ambiental.

Isabel Carvalho (2008) afirma que o surgimento da questão ambiental como um problema que afeta a trajetória da humanidade tem mobilizado governos e sociedade civil. E, atualmente há uma crise político-ideológica generalizada em curso no mundo, com sérias implicações para as questões ambientais e a educação ambiental.

De acordo com Carvalho (2001), o termo “ambiental” e praticamente tudo o que ao termo se relaciona, carecia, até então, de precisão, especificação e esclarecimentos conceituais, o que gerou diversas práticas ambíguas e, até mesmo, erradas. Isso não quer dizer que hoje essa carência conceitual tenha sido suprimida. Philippe Pomier Layrargues (1999, p.140) aponta que “meio ambiente não é sinônimo de natureza, e a problemática socioambiental não é sinônimo de desequilíbrio ecológico, a educação ambiental não é sinônimo de ecologia”.

Luci Sauvé (2005a) evidencia a existência de sete conceitos diferentes para meio ambiente, conforme pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 - As diferentes concepções de meio ambiente segundo Luci Sauvé (2005a)

Conceitos de Meio Ambiente	Características
Natureza (para apreciar, para respeitar, para preservar).	Na origem dos atuais problemas socioambientais existe uma lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir o sentimento de pertencer à natureza, ao fluxo de vida de que participam as pessoas.
Recurso (para gerir, para repartir).	Não existe vida sem os ciclos de recursos de matéria e energia. Trata-se de gerir sistemas de produção e de utilização dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamento de resíduos e sobras.
Problema (para prevenir, para resolver).	Exige-se o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam. Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores.

Sistema (para compreender, para decidir melhor).	Apreende-se pelo exercício do pensamento sistêmico: mediante a análise dos componentes e das relações do meio ambiente como “eco-sócio-sistema” (segundo a expressão de Louis Goffin, 1999), pode-se alcançar uma compreensão de conjunto das realidades ambientais e, desse modo, dispor dos <i>inputs</i> necessários a uma tomada de decisão judiciosa.
Lugar em que se vive (para conhecer, para aprimorar).	É o ambiente da vida cotidiana, na escola, em casa, no trabalho etc.
Biosfera (onde viver junto e a longo prazo).	Considera a interdependência das realidades socioambientais em nível mundial, que James Lovelock nos induz a considerar como um macrorganismo (Gaia) em reequilíbrio constante. É o lugar da consciência planetária e até mesmo cósmica: a Terra como uma matriz de vida, esse jardim compartilhado que alimenta o universo simbólico de inúmeros povos indígenas. É o lugar da solidariedade internacional que nos leva a refletir mais profundamente sobre os modos de desenvolvimento das sociedades humanas.
Projeto comunitário⁵⁶ (em que se empenhar ativamente).	É um lugar de cooperação e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade. É importante que se aprenda a viver e a trabalhar em conjunto, em “comunidades de aprendizagem e de prática”. O meio ambiente é um objeto compartilhado, essencialmente complexo: somente uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma intervenção mais eficaz. É preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, em suma, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre saberes de diversos tipos — científicos, de experiência, tradicionais etc.

Fonte: Elaborado a partir de Sauvé (2005a, p.317-319).

Para Sauvé (2005b), tendo em vista essa amplitude conceitual e por exigir mudanças profundas, a educa o que se pretende ambiental requer o envolvimento de toda a sociedade educativa: escolas, museus, parques, municípios, ONGs, empresas etc. Cada um desses segmentos deve definir seu “nicho” educacional na educa o ambiental, em fun o do contexto particular de sua interven o, do contexto onde se dão as diferentes práticas sociais, mediante os recursos de que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo

⁵⁶ Esse   o conceito que entendemos mais ampliado e adequado aos pressupostos da Extensão Popular e da Educa o Ambiental Popular. Além disso, o conceito de meio ambiente como “lugar em que se vive”, na medida em que “permite explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, o “aqui e agora” das realidades cotidianas, com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico, trata-se também de redefinir-se a si mesmo e de definir o próprio grupo social com respeito às rela oes que se mant m com o lugar em que se vive” (SAUVÉ, 2005b, p.318), torna-se correlato   compreensão que defendemos nessa pesquisa.

oportuno, realista, e concreto, na perspectiva de Paulo Freire (2008), sem esquecer, contudo, do conjunto de outros objetivos e estratégias possíveis.

Não bastando essas diferentes concepções em torno do que pode ser entendido como meio ambiente, nos últimos trinta anos, a temática ambiental tem ganhado notoriedade em vários meios, especialmente científicos, econômicos, políticos e midiáticos, como apresentado anteriormente. Tornou-se comum ver reportagens nos jornais impressos e televisivos sobre “desastres ecológicos” ou sobre iniciativas que estariam tentando evitar esses desastres. Multiplicaram-se os encontros, seminários, fóruns, congressos, cursos relacionados à temática ambiental, mais precisamente aos problemas ambientais. A preocupação com as questões ambientais foi ampliada.

Parece predominar a ideia consensual de que o ser humano tem agredido o meio ambiente de forma violenta e isso vem causando inúmeros problemas. Essa agressão tem significado o declínio da biodiversidade, o desequilíbrio e a destruição de ecossistemas, a contaminação do solo, das águas e do ar, a multiplicação de desastres (como, por exemplo, inundações e incêndios), o crescimento de doenças e o recrudescimento de epidemias, e o risco de decadência total do sistema de produção com a crescente exploração e escassez dos recursos naturais. O planeta correria o risco, segundo Dussel (2007), de sucumbir definitivamente, por causa da ação irresponsável do ser humano. E, juntamente com o planeta, o ser humano também estaria condenado. As condições para a vida da humanidade estariam se tornando críticas. Assim, o planeta estaria na iminência do desaparecimento da espécie humana e de outras vidas.

Existe também o consenso de que os problemas ambientais adquiriram uma dimensão global. Toda a Terra estaria sofrendo, atualmente, com os efeitos das agressões que ocorrem por meio de diferentes práticas humanas, degradantes, exploradoras e depredatórias. Assim, as questões ambientais não respeitam fronteiras geopolíticas, sequer as diferentes culturas e visões de mundo historicamente construídas. Além disso, é consensual – pelo menos ao nível do discurso – que o modelo de desenvolvimento que prevaleceu na maior parte do mundo, pelos menos nos últimos duzentos anos, tem sido um dos principais responsáveis pelos problemas ambientais atualmente enfrentados, como aqui já defendemos. Portanto, o modelo desenvolvimentista, desenvolvimento este de cunho fortemente econômico, mostrou-se e tem se mostrado inadequado, também, do ponto de vista ambiental. Nisso reside a crítica. Existe

ainda uma outra concordância, quase geral, de que os problemas ambientais apontam para uma crise que estaria vivendo o mundo moderno. Mas as opiniões sobre o que seja essa questão ambiental, quais as causas a que está relacionada, quais as soluções para ela, são bastante variadas. Paula Brügger (1999, p.27) aponta que

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

Essa crise tem sido caracterizada por meio de três diferentes vertentes: como uma crise espiritual, uma crise ecológica – uma vez que os recursos ambientais estão entrando em escassez – e uma crise civilizatória, como afirmado anteriormente, e, mais recentemente, poderia incluir-se ainda uma quarta, concebida como crise epistemológica. Existe ainda aquelas/es que entendem a crise como sendo ambiental, espiritual, ecológica, cultural, político-ideológica e epistemológica como parte integrante de uma crise civilizatória. Disso decorre a defesa de que a crise civilizatória é, então, uma crise para além de qualquer um dos âmbitos anteriormente relacionados.

De acordo com Carvalho (2001), o ser humano perdeu sua referência com o transcendente, e disso decorreria a “crise espiritual”. A natureza foi dessacralizada a partir da opressão advinda do capitalismo, e somando-se a um mundo desencantado, tornou-se como um único *locus* da existência humana. A mulher e o homem perderam a sua ligação com o *cosmos*, com Gaia, a Grande Mãe-Terra. Seria necessário então um retorno do ser humano à natureza, ao mundo, uma vez que, como já colocado anteriormente, a natureza é o suporte da vida, da existência humana, do mundo. É o lugar e o contexto. Assim como o ser humano, o mundo é também inacabado e, por consequência, toda ação dos seres humanos pode promover sua humanização ou desumanização. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (FREIRE, 2005, 2008).

Defensores dessa compreensão de que a crise que vive o mundo é espiritual são, por exemplo, o movimento *New Age* e outros movimentos esotéricos e algumas correntes religiosas que tentam incorporar elementos da tradição mística oriental (xamanismo etc.) na experiência religiosa ocidental.

De modo diferente, a racionalidade econômica hegemônica diz que vivemos uma “crise ecológica” (LAYRARGUES, 1998), em que os recursos estão se tornando escassos e que isso seria uma ameaça à economia mundial. Desse modo, seria necessária a adoção de um desenvolvimento que seja sustentável como forma de garantir a continuidade do funcionamento da economia. Para se chegar a esse desenvolvimento sustentável, o mercado econômico e a tecnologia teriam papel fundamental. Caberia então repensar os valores atribuídos aos recursos disponíveis, internalizando nos custos da produção a variável ambiental. Além disso, deveria se estimular a dilatação de um “mercado verde”, ou seja, pensar estratégias de *marketing* e de regulação que garantissem a criação de uma demanda cada vez maior de produtos “ambientalmente corretos”⁵⁷. De outro lado, o desenvolvimento de “tecnologias limpas” e a busca de alternativas energéticas e de novos materiais para substituírem aqueles que estão exaurindo, seria o papel a ser cumprido pela tecnociência moderna. Mas, vale destacar que grande parte dessas medidas tem caráter paliativo, mitigador e superficial, o que as impede de serem efetivas.

Há, ainda, outros que asseguram que a questão ambiental seria o alusivo de algo mais denso e abrangente. Layrargues (1999, p.140) coloca que: “a crise que ora a sociedade industrializada de consumo vivencia não é ecológica, e sim civilizacional”. Segundo essa concepção, a crise que o mundo atravessa não é simplesmente de escassez de recursos ou, então, de falência ou declínio dos ecossistemas. É uma crise paradigmática que coloca em xeque os fundamentos da civilização tecno-científica ocidental. Essa crise, chamada de ambiental por muitos, não seria, como esclarece Brügger (1999, p.14), “nada mais do que uma ‘leitura’ da crise de nossa sociedade”. Desse modo, o que se convencionou chamar de crise ambiental, seria, mais amplamente, uma crise cultural, epistemológica, científica, social, espiritual, econômica, política e, também, ambiental, ou seja, uma crise civilizatória.

O enfrentamento dessa crise civilizatória, especialmente a ocidental moderna, somente seria possível por meio da sintonia e da articulação de todas as dimensões que a compõem, dada a historicidade dos países ocidentais. O tecnicismo puro e simplesmente não

⁵⁷ São exemplos de mecanismos de regulação que o mercado tem imposto no intuito de fomentar a preservação ambiental, por exemplo, a criação da série de normas ISO 14000 e do selo-verde para empresas e produtos poderem circular no mercado internacional, e a inserção de cláusulas que determinam ações de proteção ambiental, nos contratos de financiamento das grandes agências multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano (BID).

é suficiente e, somando a essa insuficiência, existe o que se tem chamado de desenvolvimento sustentável, tão duramente criticado nessa tese. Não é possível voltar a uma civilização que anteceda à modernidade, revogando a tecnologia e a ciência, abdicando das cidades, recusando os numerosos avanços da humanidade nesses últimos séculos.

Desse modo, entendemos a necessidade de construir uma alternativa de modelo civilizatório em que ser humano e meio ambiente estejam intimamente interligados, em que a ciência reconheça o saber comum como conhecimento válido, ou seja, reconheça as subjetividades, negadas pelo objetivismo moderno, reestabelecendo, assim, a multiversidade que compõe a realidade, criando outros valores que se mostram benfazejos, fortalecidos, criando outros comportamentos e conceitos a partir da restituição do direito à vida com qualidade à maioria da humanidade, direito este extorquido por uns poucos que hoje controlam e usufruem individualmente da riqueza e dos benefícios trazidos pela modernidade, assim como coloca Dussel (2007).

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

Para Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010, p.19) não se trata, apenas, de uma crise econômica, de colonialismo econômico, mas também epistemológica, uma vez que existe uma “relação extremamente desigual [entre países do Norte e do Sul] de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas”. Segundo esse autor e essa autora, é urgente valorizar os saberes que resistiram a essa colonização e colocá-los em um diálogo horizontal de modo a ouvir e buscar, por meio dessa escuta, novas formas de *bem viver*⁵⁸. É justamente esse diálogo que Santos (2010) denomina *ecologia de saberes*⁵⁹.

Nesse sentido, segundo o autor supracitado, é preciso buscar pelo reconhecimento de que a *Terra é Mãe*, como foi reconhecida oficialmente pela ONU a 22 de abril de 2009, com recursos escassos; visar o resgate do princípio de que todos os seres são interdependentes, o

⁵⁸ Como já discutimos anteriormente, no capítulo II.

⁵⁹ Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, trata-se do diálogo das experiências, que não só usam linguagens diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS, 2010).

que os coloca sob uma trajetória histórica compartilhada e comum; entender que a sustentabilidade global só será garantida pelo respeito aos ciclos naturais, ou seja, dando tempo à natureza para regenerar os renováveis sem nunca perder de vista a solidariedade; valorizar e preservar a biodiversidade, pois é ela que garante a vida como um todo, pois propicia a cooperação de todas/os *com* todas/os, de todas/os, em vista da sobrevivência comum; valorizar as diferenças culturais, pois todas elas mostram a versatilidade da essência humana e enriquecem a todas/os; exigir que a ciência se faça com consciência e seja submetida a critérios éticos para que suas conquistas beneficiem mais a vida e à humanidade que o lucro e os mercados; superar o pensamento unidimensional hegemônico da tecnociência como se fosse o exclusivo acesso válido à realidade, e valorizar os saberes cotidianos, populares, das culturas originárias e do mundo agrário, porque ajudam na busca de soluções globais; e dar centralidade à equidade e ao bem comum, pois as conquistas humanas devem beneficiar a todas/os e não, como atualmente, apenas a uma pequena porção da humanidade.

Esta crise, então, deriva das próprias ações humanas sobre a Terra, que colocam em dúvida o futuro do planeta. É a partir dessa incerteza que nasceu o movimento ecológico em meados do século XX. Esse movimento ecológico, nos primeiros anos de sua existência, cresceu vagarosamente até que, no início da década de 1970, dois acontecimentos significativos funcionaram como molas propulsoras para o alargamento do movimento ecológico em um grande número de países ocidentais: a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano⁶⁰, que aconteceu em Estocolmo, na Suécia (de 05 a 16 de junho de 1972); O “Relatório do Clube de Roma” (1972), sobre os limites do crescimento. De acordo com Eduardo Viola (1991), é esse o momento em que, no Brasil, o movimento ecológico teria sua fundação.

Para Antônio Lago e José Augusto Pádua (1984), o movimento ecológico parte da heterogeneidade e do reconhecimento da existência de uma diversidade de práticas e concepções, pois “a ecologia tem interessado aos mais diversos segmentos da sociedade, apesar de nem todos partirem da mesma motivação política e ideológica” (PORTO-GONÇALVES, 1990, p.13). Desse modo, ao falar em movimento ecológico está se

⁶⁰ Conforme apontado anteriormente, quando apresentamos a polissemia do conceito de sustentabilidade, numa perspectiva histórica.

colocando sob um mesmo *prisma* coisas que são conflitantes e, algumas vezes, até adversas. O “movimento ecológico” ou então, o “ecologismo”, apresenta apenas uma homogeneidade aparente e rasa, ou seja, que, na realidade, ele guarda diversas tendências que apresentam profundas diferenças. Essas diferenças explicam-se, por um lado, pela diversidade cultural, ideológica, de formação, de classe, de interesses, dentre outras, dos sujeitos que formam o movimento e, por outro lado, a partir da aproximação da questão ambiental com outras questões que desafiam a humanidade. Assim, se o “ecologismo” aparece à beira de uma “catástrofe global”, com uma feição naturalista, à medida que ele dialoga com outros movimentos, como o sindical e feminista, ou então com a luta pelos direitos humanos e ainda com o movimento popular, sua feição vai transformando-se, alargando horizontes, ressignificando suas práticas e fundamentações teóricas.

Na verdade, pode-se seguramente afirmar que a educação ambiental teve início de modo empírico para atender às necessidades de um momento de crise, deflagrada pelas grandes tragédias mundiais da modernidade, que não conferiu tempo à sociedade para amadurecer e melhorar currículos. Logo, o que se tinha era um discurso que objetivava a correção de danos materiais concretos e não um discurso embasado em uma consciência ecológica (DIAS, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2013).

A educação ambiental é precedida pela educação conservacionista, que tinha e ainda tem como foco o manejo dos recursos naturais. O grande alicerce da educação para conservação advém das ciências biológicas e do discurso infundado de que a tecnologia funciona como grande artefato para solução de problemas ambientais gerados, indicando como causas desses problemas a falta de conhecimentos e de comportamentos adequados. Assim, é fácil perceber que a ecologia por si só não dá conta de reverter, de impedir ou de minimizar os agravos ambientais, os quais dependem de formação ou mudanças de valores individuais e sociais que devem expressar-se em ações que levem à transformação da sociedade por meio da educação.

A questão é, como coloca Loureiro (2014, p.52):

precisamos de educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, educação para o meio ambiente, ou precisamos simplesmente de educação ambiental, ou, em termos mais rigorosos, precisamos fundamentalmente assegurar o direito à educação como princípio elementar da formação humana?

A crítica não é direcionada, nesse caso, segundo Loureiro (2014), à importância das temáticas, mas à forma como chegam às instituições educacionais e ao tratamento que deve ser dado. Desse modo, a educação ambiental só ganha sentido e significado real na medida em que desenvolve a autonomia humana para escolher, refletir, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência, fraternidade, amor e solidariedade para com a realidade-mundo, uma vez que, para Freire (2005), mundo é lugar da presença de mulheres e homens, ou seja, uma realidade objetiva que engloba tanto o mundo natural biofísico quanto o mundo cultural e dos quais a humanidade é integrante, pelos seus poderes de criação, de modificação e de transformação e também por seus aspectos biológicos.

Dessa maneira, Freire (2005) permite-nos entender que o mundo não é somente suporte natural para a vida, mas o lugar onde a humanidade desenha e constrói sua história e cultura. E nesse contexto, o mundo é lugar da existência das relações, das interdependências, das intersubjetividades, tanto entre os seres humanos como destes com o mundo. Freire (2005) entende o ser humano como ser relacional, intimamente ligado com o mundo e o coloca como consciência do mundo e de si, o que implica a sua responsabilidade ética para com a realidade-ambiente.

Essa concepção de mundo é de fundamental relevância na educação ambiental, no sentido de inaugurar e permitir a reflexão reveladora das relações entre o ser humano e o mundo, um aspecto central a uma educação voltada ao meio ambiente. Desse modo, as intervenções humanas no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana, como impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, fome, lixões, poluições, exploração do trabalho humano, etc., que indicam a necessidade de serem re-pensados num prisma de realidade-mundo dialético, sistêmico-complexo, mutante e em constante transformação *versus* uma visão ingênua de mundo, como algo dado, pronto e acabado, por isso mesmo imutável e fragmentado.

4.3 A educação ambiental e suas (macro)tendências no Brasil

No final da década de 1960 e princípio da década de 1970, se origina a educação ambiental (DIAS, 2004). Ela é uma resposta do movimento ecológico, a partir do âmbito educativo, à crise ambiental que se anunciava. Carvalho (2001, p.45) destaca que

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

A partir de então, a educação incorpora a discussão dos problemas ambientais e de possíveis soluções para essa crise ambiental, dando a sua contribuição no fortalecimento e crescimento do ecologismo. No Brasil, apesar de já se identificarem algumas iniciativas isoladas durante a década de 1970, a educação ambiental ganhou maior destaque na década de 1980, quando tiveram início novos movimentos sociais e as numerosas ONGs ambientalistas (CARVALHO, 2000).

Mauro Guimarães (1995) chama a atenção para o fato de que apesar da expressão educação ambiental ter conhecido uma ampla divulgação e estar hoje generalizada, contudo, o seu significado ainda é obscuro para grande parte da população e, especialmente, para uma parte significativa de educadoras. Isso se explica por ter a educação ambiental assumido diferentes interesses, conforme aponta Isabel Carvalho (2000), e até mesmo diferentes pressupostos filosóficos, como coloca Paula Brügger, (1999), criando, assim, variadas práticas educativas com orientações metodológicas e políticas também diversificadas.

Se por um lado temos uma grande variedade de práticas que se auto definem como sendo ‘educação ambiental’, mostrando a sua criatividade e importância, por outro lado temos práticas muito simplistas que refletem a ingenuidade, oportunismo e confusão teórica, conceitual e política (REIGOTA, 1994, p.17-18).

Para além disso, Sauvé (2005, p.317) aponta que

A educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educa o ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluçoes possíveis para eles.

De acordo com Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2014) a publica o da Lei n . 9795/99, que institui a Política Nacional de Educa o Ambiental (PNEA), em 27 de abril de 1999,   produto de um processo de produ o da lei iniciado em 1993, como desdobramento da Rio-92, foi um marco não são para o país, mas para o cenário internacional, uma vez que

se tornou uma normativa de referência⁶¹. Após a promulgação da lei em um cenário mais complexo da educação ambiental, a PNEA começou a ganhar forma em diferentes âmbitos coordenadores no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério do Meio Ambiente (MMA). No ano de 2002, a lei foi regulamentada e deu-se início ao movimento para instalação do órgão gestor da PNEA, que se concretizou em 2003. Após extenso processo de discussão com educadoras/es ambientais e gestoras/es municipais, em 2005, lançou-se um novo Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA.

Daí em diante, segundo Loureiro (2014), observou-se um crescente número de normativas federais, estaduais e municipais, além da publicação de documentos técnicos, da organização de comissões estaduais para cuidarem da educação ambiental – as conhecidas Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (Cieas) ou, no Rio de Janeiro, Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental (Giea) – e o aumento de eventos nacionais e internacionais – fóruns brasileiros, ibero-americanos, lusófonos, encontros de pesquisa, fóruns específicos da gestão ambiental etc. Disso resultou, dentre outras medidas, a publicação da Resolução nº. 98/2009, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, que dispõe sobre a educação ambiental no sistema nacional de gestão de recursos hídricos (SINGREH); a publicação das comentadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a Instrução Normativa nº. 02/2012 – IBAMA, que dispõe sobre as diretrizes da educação ambiental no licenciamento federal, com forte teor de mobilização e organização social e priorização dos grupos sociais vulnerabilizados e mais impactados pelos empreendimentos licenciados. No ano de 2014, foi possível indicar algumas priorizações feitas nas políticas federais, ancoradas nessas normativas indicadas, que possuem a responsabilidade de garantir o ambiente como um bem comum e promover a sustentabilidade, sob as premissas de participação e controle social, inerentes à perspectiva da macrotendência crítica, a partir de suas correntes: emancipatória e transformadora.

A partir do raciocínio até agora construído, defendemos uma educação ambiental que questiona e problematiza o modelo de desenvolvimento econômico vigente, em que os

⁶¹ De acordo com Loureiro (2014), antes de acontecer a promulgação da PNEA em 1999, outros processos normativos estiveram em curso, como: a formulação do primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994, a criação da Câmara Técnica de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), em 1995, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, que tornaram o ambiente um tema transversal na escola.

valores éticos, de justiça social – e também ecológica, ambiental, cultural – e de solidariedade não são considerados, muito menos a cooperação é estimulada, mas prevalecem o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo e os privilégios de poucas/os em função da maioria da população (PELICIONI; PHILIPPI JUNIOR, 2005). Defendemos uma educação ambiental, enquanto terminologia, no singular, mas que tenha a sua voz entoada no plural.

Apesar dos inegáveis avanços tecnológicos, a humanidade iniciou o século XXI lutando, não apenas por solo, mas também por água e ar, num ambiente hostil que remonta à era pré-industrialista (PORTO-GONÇALVES, 2013). Prevê a barbárie da violência urbana e rural imersa em um contexto de corrupções e conflitos, terrorismos e opressões. Há a premência de uma profunda transformação valorativa, o que exige uma reestruturação político-econômica global, fundamentada na democracia, na igualdade, na dignidade e promoção do ser humano e na sustentabilidade ecológica e socioeconômica da Terra (DIAS, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2013; DUSSEL, 2007).

A base fundamental da educação ambiental é a educação, que, naturalmente, é complementada pelas ciências ambientais, história, ciências sociais, economia, física e ciências da saúde, dentre várias outras. A aliança dessas várias áreas do conhecimento garante uma educação aplicada às questões socioambientais. Sabe-se que as causas socioeconômicas, políticas e culturais geradoras dos problemas ambientais só serão identificadas com a contribuição dessas ciências, bem como as especificidades das questões ambientais.

A ecologia, desde sua origem, dedica-se ao estudo dos ecossistemas e do meio ambiente, na preocupação pelo seu equilíbrio e harmonia, por meio do estudo das relações entre os seres, vivos e não vivos, humanos e não humanos, sem estabelecer relação entre esses e o sistema socioeconômico em que estão inseridos, muito embora reconhecesse os resultados da ação antrópica sobre eles. Havia, então, a preocupação com os efeitos, mas não com os fatores que os causaram, nem com a identificação de estratégias para mudança, o que implica novamente o mundo sociopolítico, prevalecendo, portanto, uma visão extremamente reducionista, conforme colocam Maria Cecília Focesi Pelicione e Arlindo Philippi Junior (2005).

Reconhecendo a existência de diferentes correntes e tendências da educação ambiental no Brasil, e partindo do princípio de que existe uma convergência entre as diversas práticas de educação ambiental e que todos teriam a mesma visão de mundo e as mesmas

opções pedagógicas, ideológicas e políticas, como aponta Carvalho (2001), é que consideramos importante, nesse trabalho, identificarmos essas tendências e as principais correntes de educação ambiental que estão sendo atualmente alimentadas no Brasil.

Antes dessa discussão, faz-se necessário resgatar que, de acordo com Brasil (2008), em 1997, Lucie Sauvé, professora da Universidade de Quebec, no Canadá, propôs dois olhares sobre a educação ambiental. Num deles, escolheu como ponto de análise a relação entre o substantivo (educação) e o adjetivo (ambiental), para chegar a três opções. A elas, o relatório da CGEA/MEC introduziu uma quarta possibilidade, que foi debatida pelo Órgão Gestor da PNEA, a saber.

Educação sobre o meio ambiente. Embasada na “transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado”. **Educação no meio ambiente.** Também chamada de educação ao ar livre, usa o contato com a natureza – ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou da comunidade – como meio de aprendizado. **Educação para o meio ambiente.** Utiliza o meio ambiente como meta do aprendizado, buscando engajar a/o educanda/o, para que aprenda a resolver e prevenir os problemas ambientais. **Educação a partir do meio ambiente.** Proposição do Órgão Gestor, incorpora fatores como saberes tradicionais e originários que partem do meio ambiente, as interdependências das sociedades humanas, da economia e do meio ambiente; a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão dos valores, ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2008⁶², p.186 – grifo nosso).

O segundo olhar de Sauvé apontou perspectivas que orientam práticas pedagógicas que podem dar mais peso à educação ou/e ao meio ambiente, que, geralmente, se entrecruzam (BRASIL, 2008). Partindo da pressuposição de que a educação ambiental se situa na relação entre ser humano e seu ambiente, Sauvé, desenhou três vertentes:

Perspectiva ambiental. Guiada pela questão: “que planeta deixaremos às nossas crianças?” e centrada no ambiente biofísico. Ao entender que a degradação ambiental ameaçaria a qualidade de vida humana, preconiza o engajamento para prevenir e resolver os problemas ambientais. **Perspectiva educativa.** Orientada pela indagação: “que crianças deixaremos ao nosso planeta?” e centrada no indivíduo ou grupo social. Parte da constatação de que o ser humano desenvolveu uma relação de alienação a respeito do entorno de onde vive, recomendando, como antídoto, a educação integral do indivíduo, para que desenvolva autonomia, senso crítico e valores éticos. **Perspectiva pedagógica.** Induzida pela pergunta: “que educação deixaremos para nossas crianças nesse planeta?” e centrada no processo educativo. Caracterizando métodos pedagógicos tradicionais como dogmáticos e impositivos, propõe uma pedagogia específica para a EA, marcada pela perspectiva global e sistêmica da realidade, pela abertura da escola ao seu entorno e pela

⁶² Trata-se da obra: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007.** Brasília: DF – MMA, 2008 (Série Desafios da Educação Ambiental), organizada por Layrargues.

metodologia da resolução de problemas ambientais concretos (BRASIL, 2008, p.186 – grifo nosso).

Luci Sauvé (2005b) vai ainda apresentar a forma como a educa o ambiental compreende e atua em torno dos vários conceitos de meio ambiente, conforme apresentamos no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - As concep es de meio ambiente e o papel da educa o ambiental, segundo Luci Sauvé (2005a).

Conceitos de meio ambiente	Papel da educa�o ambiental
Natureza (para apreciar, para respeitar, para preservar).	A educa�o ambiental leva a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, � possível reencontrar parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos. � importante também reconhecer os vínculos existentes entre a diversidade biológica e a cultural, e valorizar essa diversidade “biocultural”.
Recurso (para gerir, para repartir).	A educa�o ambiental implica uma educa�o para a conserva�o e para o consumo responsável e para a solidariedade na reparti�o equitativa dentro de cada sociedade, entre as sociedades atuais e entre estas e as futuras. A educa�o ambiental integra uma verdadeira educa�o econômica: não se trata de “gestão do meio ambiente”, antes, porém, da “gestão” de nossas próprias condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio.
Problema (para prevenir, para resolver).	A educa�o ambiental estimula o exercício da resolu�o de problemas reais e a concretiza�o de projetos que visam a preveni-los. O desenvolvimento de competências nessa área fortalecer� o sentimento de que se pode fazer alguma coisa, e este sentimento, por sua vez, estimular� o surgimento de uma vontade de agir.
Sistema (para compreender, para decidir melhor).	A educa�o ambiental interv�m de maneira fundamental, levando a que se aprenda a conhecer a respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade de seu próprio meio ambiente; a definir seu próprio “nicho” humano dentro do ecossistema global e, finalmente, a preenchê-lo adequadamente. Dentro de uma perspectiva sist�mica, a educa�o ambiental leva a reconhecer os vínculos existentes entre aqui e alhures, entre o passado, o presente e o futuro, entre o local e o global, entre as esferas política, econômica e ambiental, entre os modos de vida, a saúde e o meio ambiente etc.
Lugar em que se vive (para conhecer, para aprimorar).	Uma primeira etapa de educa�o ambiental consiste em explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, o “aqui e agora” das realidades cotidianas, com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico trata-se também de redefinir-se a si mesmo e de definir o próprio grupo social com respeito às rela�es que se

	mantêm com o lugar em que se vive. Podem surgir projetos de aprimoramento, de modo a favorecer a interação social, o conforto, a segurança, a saúde, ou ainda o aspecto estético dos lugares.
Biosfera (onde viver junto e a longo prazo).	Existe um contexto privilegiado para utilizar de maneira vantajosa a junção entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento.
Projeto comunitário (em que se empenhar ativamente).	A educação ambiental introduz a ideia de práxis: a ação está associada a um processo constante de reflexão crítica. A educação para a democracia, base da educação para a cidadania, torna-se essencial. Os aspectos políticos das realidades socioambientais tornam-se patentes.

Fonte: Elaborado a partir de Sauvé (2005a, p.317-319).

Ainda de acordo com Brasil (2008), apenas quando a educa o ambiental passou a ser compreendida a partir da sua finalidade social   que tiveram origem várias outras correntes dual sticas, com categorias binárias, conforme apontou o relatório do Ministério da Educa o – MEC, nos anos 1990. Nesse caso, surge então, a contraposi o entre educa o ambiental oficial e uma educa o ambiental alternativa, ou ainda, uma dicotomia entre a educa o ambiental popular e uma educa o ambiental comportamental, que viria   tona nos anos 2000. O que se tinha, de um lado, era a educa o no processo de gestão ambiental, a educa o ambiental crítica, a educa o ambiental emancipatória e a educa o ambiental transformadora. Do outro lado, apenas a educa o ambiental convencional, que outros especialistas, como Philippe Pomier Layrargues e Gustavo Ferreira da Costa Lima (2014) nomeiam de educa o ambiental conservadora.

No Brasil, Layrargues e Lima (2014) apontam a existência de tr s macrotendências, cada uma delas agregando as diferentes correntes estudadas e delineadas por Luci Sauv ⁶³.

De acordo com Layrargues e Lima (2014, p.27)

em um momento inicial, concebia-se a Educa o Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientiza o “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu período inicial foi a degrada o de ambientes naturais e porque as ciências ambientais naquela época ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a

⁶³ Luci Sauvé (2005) propõe, por meio de uma cartografia da Educa o Ambiental, 15 correntes diferentes: 7 delas com longa tradi o e 8 correntes mais recentes. Essas correntes estão apresentadas em “Uma cartografia das correntes em Educa o Ambiental”, capítulo publicado no livro “Educa o Ambiental”, das autoras Isabel Carvalho e Michele Sato, em 2005.

complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais eram percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico.

De acordo com esses dois autores, existem diversos outros como Isabel Carvalho (1989); Cima (1991); Gustavo Lima (2011); Genebaldo Dias (1991) afirmando que institucionalização da educação ambiental ocorreu, secundariamente, pelo sistema educacional, tendo sido precedida pelo sistema ambiental. Foi a partir do campo ambiental que a educação ambiental brasileira se construiu, nela forjando a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas.

A aproximação com o campo educativo e os frutos dessa relação só vieram a se revelar mais tarde a partir da década de 1990: só em 1991, às vésperas da Conferência do Rio, é que o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho permanente, a Coordenação de Educação Ambiental, para elaborar a proposta de sua atuação na área da Educação ambiental formal, que mais adiante se consolidaria como a atual Coordenação Geral de Educação Ambiental. Outro indicador dessa relação tardia foi a constituição do Grupo de Trabalho de Educação ambiental no interior da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 2005. Esse conjunto de circunstâncias reforçou uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais, como explica a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de profissionais das ciências humanas e sociais. Importa ainda lembrar que o contexto político autoritário e de cerceamento das liberdades democráticas no país, que marcou o período militar de 1964 a 1985, impedia a inserção de ideias políticas no debate e nas práticas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.27).

Para Gustavo Lima (2011, p. 149):

a interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida.

Layrargues e Lima (2014) afirmam que, com o tempo, os educadoras/res ambientais perceberam que existem diferentes concepções de educação ambiental, do mesmo modo como acontece com as diferentes concepções, historicamente construídas, de meio ambiente, sociedade, natureza e, até mesmo, educação. A educação ambiental, por isso, passou a ser plural, assumindo, então, diversas expressões. A partir dessas constatações, o desenvolvimento dessa prática educativa e sua respectiva área de conhecimento rumaram para direções atreladas com as percepções e formações de seus protagonistas, de modo contextualizado à cotidianidade em que se inseriam e com as mudanças experimentadas ao longo do tempo pelo próprio ambientalismo. Se o campo da educação possui muitas correntes

pedagógicas, se o campo do ambientalismo apresenta uma variedade de correntes de pensamento ao longo de sua atuação histórica, se o próprio conceito de Sociedade abraça abordagens diversas, não é impossível imaginar que a confluência desses inúmeros olhares interpretativos que dão forma à educação ambiental resultaria num amplo espectro de possibilidades de se compreender a relação entre a educação e o meio ambiente. Seria, então, inevitável e uma questão de tempo e de amadurecimento do campo para que a realidade emergisse da possibilidade. Em outras palavras, é possível concluir que vários são os caminhos possíveis de se compreender, pensar, fazer e realizar a educação ambiental.

Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns acreditam ser determinante o desenvolvimento da sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios ecológicos que organizam a vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso contextualizar o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades. À medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da Educação Ambiental um objeto de estudo autorreflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento. Com a intenção de representar a realidade com maior fidelidade, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa, que já continha em seu nome uma adjetivação qualificadora: o ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.28).

Luci Sauvé (2005), autora canadense, identifica educa es ambientais com várias designa es: conservacionista, humanista, problematizadora, sist mica, científica, naturalista, moral, biorregionalista, da sustentabilidade, crítica, etnográfica, feminista, entre outras. Aqui no Brasil, Marcos Sorrentino (1995) foi pioneiro na tentativa de classificar as diferentes correntes internas de educa o ambiental, identificando quatro vertentes: a conservacionista, a ao ar livre, as relacionadas   gestão ambiental e as ligadas   economia ecológica.

Para Layrargues e Lima (2014), a vertente concebida como conservacionista deixou de ser a mais frequente, pelo menos entre as/os educadoras/es ambientais próximos ao núcleo orientador do campo, permitindo, por isso, a origem de duas outras vertentes: a crítica e a vertente pragmática. A primeira despontou como alternativa capaz de realizar o contraponto   vertente conservacionista e a segunda, embora apresente elos com a vertente conservacionista, alimenta-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nos centros urbanos, pois   um tema bastante recorrente em diferentes práticas pedagógicas. Dessa forma, no início dos anos 1990, educadoras/es ambientais que comungavam de um

olhar socioambiental consensual, não satisfeitos com o caminho que a educação ambiental vinha percorrendo, acentuaram as diferenças entre as duas principais derivações, sendo uma conservadora e uma alternativa.

Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas macro-tendências conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. É contra essas concepções que se estruturam a crítica e a construção da outra opção, inicialmente rotulada como “alternativa”, justamente por representar uma resposta àquilo que vinha sendo praticado por grande parte dos educadores ambientais, inclusive no âmbito oficial (CARVALHO, 1989). Não bastava lutar por outra cultura na relação entre humano e natureza, sem também lutar por uma nova sociedade. Não se tratava apenas de promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.29).

Brügger (1994) aponta a diferença entre educação e “adestramento” ambiental, o que marcava o descontentamento com a recorrência do comportamentalismo na prática pedagógica. Na verdade, com o passar dos anos, ocorreu a resignificação da identidade da Educação ambiental “alternativa” e, disso, decorreram quatro novas designações: educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora e, por último, educação ambiental popular. Essas quatro designações surgiram inspiradas no pensamento de Paulo Freire, nos princípios da educação popular, da teoria crítica, da ecologia política e de autores autodeclarados marxistas e neomarxistas, que defendem a necessidade de agregar ao debate ambiental a compreensão das diferentes realidades sociais, de que a relação entre o ser humano e a natureza é fortemente marcada por relações socioculturais e de classes construídas historicamente.

Trazem uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes. Porém, no decorrer dos anos 1990, ocorreu um crescente estímulo internacional à metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades em Educação Ambiental, que veio acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental. E isso resultou no estímulo à mudança comportamental nos hábitos de consumo, dando um vigoroso impulso à macro-tendência pragmática, que ganha forte adesão dos educadores ambientais. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo,

coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para o Consumo Sustentável. E, como essa perspectiva pedagógica não proporciona oportunidades de contato com os ambientes naturais (uma prerrogativa da prática pedagógica da vertente conservacionista), a pauta educativa praticada no ambiente urbano se afasta da dimensão puramente conservacionista e se aproxima da esfera da produção e consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem qualquer relação com a dimensão social e econômica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.29-30).

No Brasil, três macro-tendências, cada uma delas com a sua diversidade de posições, mas convergentes ao ideal que postulam, estão sendo utilizadas como base para a criação de modelos político-pedagógicos para a educação ambiental. O quadro 6 identifica essas macro-tendências e apresenta as correntes agregadas a cada uma delas.

Quadro 6 - As correntes das macro-tendências da Educação Ambiental no Brasil.

Macro-tendências da Educação Ambiental			
	Conservacionista	Pragmática	Crítica
Correntes	Conservacionista	Para o Desenvolvimento Sustentável	Educação Ambiental Popular
	Comportamentalista	Para o Consumo Sustentável	Educação Ambiental Emancipatória
	Alfabetização Ecológica		Educação Ambiental Transformadora
	Autoconhecimento		Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental
	Atividades de senso-percepção ao ar livre		Ecopedagogia ⁶⁴

Fonte: Elaborado a partir de Layrargues e Lima (2014).

A *macro-tendência conservacionista* está intimamente voltada a pressupostos ecológicos, a partir da valorização da afetividade pela natureza e da alteração comportamental individual, no que diz respeito ao ambiente, fundamentada na busca por uma modificação da cultura que tende a relativizar o antropocentrismo vigente, embora ainda esteja distante das dinâmicas políticas e sociais e seus respectivos conflitos (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

⁶⁴ De acordo com Maria Rita Avanzi (2014), tendo como fundamento a pedagogia freiriana, Francisco Gutiérrez cunhou o termo Ecopedagogia, que compreende a educação a partir de uma “concepção dinâmica, criadora e relacional”, e ainda utilizando as palavras do autor, “como um processo de elaboração de sentidos”.

A corrente da Alfabetização Ecológica, que se soma a essa macrotendência, ganhou fôlego a partir de Capra (1996), que, associado a outras/os educadoras/es e cientistas, tinham como base os princípios ecológicos fundamentais, como: interdependência, ciclagem de energia e matéria, parceria, coevolução, flexibilidade e (bio)diversidade, além de proporem a superação desses princípios a uma moralidade que pudesse ser experienciada pelas sociedades, a partir da construção de um pensamento sistêmico (LAYRARGUES, 2002).

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduo, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento? O conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.30).

De acordo com Mauro Guimarães (2004) a educação ambiental conservadora está alicerçada numa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, o que leva à perda da riqueza e da diversidade da relação, que permanece centrada numa parte e vela a totalidade em suas complexas relações. Isso acarreta na adoção de uma prática pedagógica objetivada no indivíduo, que é entendimento como apenas uma parte, e na transformação de seu comportamento, por meio de uma educação individualista e comportamentalista. Essa perspectiva coloca em foco a realização da ação educativa na ação como fim, o que para Paulo Freire (2005) é a educação bancária. Desse modo, a esperança da transformação social reside na lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos. Vale destacar, então, que se trata de uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, inacabada, que vai para além da soma das partes como totalidade (GUIMARÃES, 2004).

Desse modo, não é possível ter por horizonte uma educação que se realiza no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade, pois não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso

da mudança de comportamento individual. Desta forma a educação ambiental conservadora tende, refletindo os paradigmas modernos da sociedade, a privilegiar ou promover o aspecto cognitivo do processo pedagógico, apostando na crença de que ao se “transmitir” o conhecimento correto fará com que a pessoa compreenda os problemas e a problemática ambiental e que isso vai transformar seu comportamento e, como consequência, a sociedade. É, na verdade, a sobreposição do racionalismo à emoção; da teoria à prática. É a construção de um conhecimento largamente desvinculado da realidade; é a adoção da disciplinaridade frente à transversalidade; do individualismo em detrimento da coletividade; do local descontextualizado do global; da dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004).

Para Lima (2004, p.104) “a matriz conservadora entende que o atual estado das relações sociais globais e das relações entre a sociedade e o ambiente é satisfatório ou, senão plenamente satisfatório, o melhor que podemos conceber e pôr em prática”. Isso quer dizer que essa é uma maneira de reproduzir o *status quo*, de dar continuidade ao modelo de sociedade e de desenvolvimento que tem hegemonizado o mundo ocidental capitalista. Além disso, apregoa-se o “conservadorismo dinâmico” que é, na verdade, uma variação da matriz conservadora que adota uma expressão modernizante, com feições transformadoras, produzindo confusões entre as pessoas menos atentas.

A **macrotendência pragmática**, tornou-se a “voz viva” do ambientalismo de resultados, que é entendido como pragmatismo contemporâneo e ao que se concebe como ecologismo de mercado, provenientes da política neoliberal, derivado da globalização, que, no Brasil, por meio do então presidente Fernando Collor de Mello, instalou-se no início dos anos 1990. Para Layrargues e Lima (2014), essa macrotendência é caracterizada pela dominância da lógica de mercado sobre a sociedade, que propagou e fortaleceu a ideologia do consumo, além de apresentar sinais de preocupação com o aumento da geração de resíduos sólidos. Tem como última barreira do progresso a revolução tecnológica e a inspiração privatista que se torna evidente em termos como economia verde e consumo verde, além de responsabilidade socioambiental, modelos de certificações de qualidade socioambiental, de gestão ambiental, mecanismos de desenvolvimento limpo e produção ecoeficiente. Tem por raiz o estilo de produção e consumo provenientes dos tempos de guerras mundiais e, por isso, poderia ter uma leitura crítica da realidade, mas, não se aproveita o potencial crítico da

articulação das diferentes áreas: ecológica, econômica, social, cultural e política. Entretanto, a história deu conta de apontar um viés pragmático para essa corrente, permitindo-a a agir como “mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.31). Assim, essa macrotendência assumiu por identidade a “pauta marrom”, por ser urbano-industrial, concatenando-se à noção do consumo sustentável, que se correlaciona, também, com a economia de água ou de energia, ao mercado de carbono, às eco-tecnologias, à diminuição da “pegada ecológica”⁶⁵ e a outras expressões conservadoras que atuam nas mudanças aparentes, tecnológicas, de comportamento (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos [...]. A macrotendência pragmática de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será a expressão do mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.31)

O caráter pragmático traz duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente (LAYRARGUES, 1999). Esse quadro reduz as possibilidades de enfrentamento político da crise. O caso particular da Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem levantado controvérsias no campo, desde quando governos do hemisfério Norte, organismos multilaterais e a própria Unesco abriram o debate que propõe a substituição da Educação ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Esse debate, que se iniciara no contexto da Rio-92, se aprofundou após a Conferência de

⁶⁵ Pegada ecológica é uma expressão traduzida da língua inglesa, *ecological footprint* e refere-se, em termos de divulgação ecológica, à quantidade de terra que seria necessária para sustentar as gerações atuais, tendo em conta todos os recursos materiais e energéticos consumidos por uma população.

Johanesburgo em 2002, quando a Unesco propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014 (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Embora sejam muitas as críticas formuladas à proposta, resumidamente pode-se dizer que elas ressaltam: a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a impositividade e baixa participação com que a proposta da Unesco foi construída; a percepção de que a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos, e não definir um fim particular, qualquer que seja ele; a resistência ao esvaziamento de traços identitários e históricos da Educação ambiental que a vincula às lutas democráticas e aos ideais de emancipação humana; as diferenças dos contextos socioeducativos entre os países dos hemisférios Norte e Sul e a suspeita de que a proposta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados a hegemonia neoliberal (SANTOS, 2010).

No quadro 7, estão apresentadas as semelhanças e diferenças entre as macro-tendências conservacionista e pragmática, tendo em vista as causas de suas origens.

Quadro 7 - Diferenças e semelhanças entre as macro-tendências conservacionista e pragmática da educação ambiental.

Macro-tendências	Conservacionista / Pragmática	
Semelhanças	Representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar uma face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje as caracteriza. Ambas são comportamentalistas e individualistas.	
Diferenças	Conservacionista	Pragmática
	É uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que, ora não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental, ora entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política. Isso tudo dentro de um contexto de disputa discursiva no interior do campo que vai delimitando o que é permitido e proibido dizer sobre a educação ambiental e quais atores e discursos são legítimos e quais não são.	Representa uma derivação evolutiva da macro-tendência conservacionista, na medida em que é perceptível sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que omite os processos de desigualdade e injustiça social. O contexto é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis têm de se conformar nesses limites, nunca além disso.

Fonte: Elaborado a partir de Layrargues e Lima (2014).

A *macrotendência crítica*, apoia-se na revisão crítica dos fundamentos que possibilitam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, procurando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. As correntes agregadas por essa macrotendência (conforme quadro 4) são construídas em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Pode-se dizer que a educação ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade, onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar, o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Assim como no ambientalismo há um forte cunho sociológico e político na macrotendência crítica da educação ambiental e, em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são introduzidos no debate. Não por acaso, o surgimento e consolidação dessa macrotendência coincidem com o movimento ocorrido na *ecologia política* como possibilidade de interpretação do ambientalismo. Além dessa preocupação política, a educação ambiental crítica tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade ao perceber que as questões contemporâneas, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas. Daí seu potencial para ressignificar falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Descrita por Isabel Carvalho, [...] teria a intenção de formar “indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental”. O especialista Mauro Guimarães, que se dedica também a essa vertente, destaca o geógrafo Milton Santos como outra referência, e ressalta que as ações pedagógicas se vinculam à contextualização da realidade (BRASIL, 2008, p.78).

Mais recentemente, setores do pensamento ambiental crítico compreenderam que os reducionismos são empobrecedores, inclusive os *sociologismos* e *politicismos*. Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades. A dimensão dos desafios e das incertezas hoje vivenciadas não comporta reduções, uma vez que a inclusão, o diálogo e a capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido despontam como possibilidades para superação de práticas e olhares reducionistas.

O quadro 8 apresenta as características principais e os impactos/finalidades que cada uma das macrotendências apresenta. Trata-se de uma tentativa de explicitar essas características, com vistas à melhor compreensão da corrente da educação ambiental popular, que está agregada à macrotendência da educação ambiental crítica.

A educação ambiental popular é a corrente a que o grupo de estudantes e o pesquisador se debruçam, a partir da extensão popular que acontece com a comunidade de trabalho, muito embora, em sua prática, estejam anunciadas características da educação ambiental transformadora e emancipatória, conforme veremos mais adiante. Dessa forma, é preciso, nesse momento, discutirmos essas correntes para que seja possível perceber e reconhecer as convergências entre elas e a extensão popular, enquanto prática social.

Quadro 8 - Características e finalidades/impactos das macrotendências da Educação Ambiental no Brasil.

Macrotendências	Características	Finalidade/Impacto
<i>Conservacionista</i>	Voltada a pressupostos ecológicos, a partir da valorização da afetividade pela natureza e da alteração comportamental individual, no que diz respeito ao ambiente, fundamentada na busca por uma modificação da cultura que tende a relativizar o antropocentrismo vigente, embora ainda esteja distante das dinâmicas políticas e sociais e seus respectivos conflitos.	Não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade; apenas pleiteiam reformas setoriais. Reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade.
<i>Pragmática</i>	É caracterizada pela dominância da lógica de mercado sobre a sociedade. É ausente de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais, além de buscar ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do <i>status quo</i> , que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim”.	Age como mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e no descarte dos bens de consumo. Representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais.
<i>Crítica</i>	Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. A macrotendência se constrói em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.	Tem viés sociológico e político e, por isso, conceitos-chave como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são debatidos. Tem potencial para re-significar falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras. Considera que não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem descobrir algo novo com e sobre ela.

Fonte: Elaborado a partir de Layrargues e Lima (2014).

4.3.1 A educação ambiental popular: uma corrente da macrotendência “educação ambiental crítica”

A educação popular nasce da intensificação da mobilização das camadas populares e da tentativa de se criar, na América Latina, um projeto de desenvolvimento que fosse alternativo ao modelo capitalista, excludente e perverso. A sua crítica dirigia-se ao modelo de sociedade dos países latino-americanos, que, conforme aponta Araújo-Olivera (2014), era intensamente opressor, deixando à margem, renegados à periferia, na condição de profunda dependência, grande número de pessoas. A educação ambiental nasce nos países centrais e tem como premissa, como já mostrado anteriormente, a possibilidade da falência da economia capitalista mundial; da exaustão dos recursos naturais como, por exemplo, os minerais como fósforo, importantes para a sustentação das sociedades agrícolas e também industriais. A educação popular e a educação ambiental, desse modo, têm suas gêneses com aproximadamente uma década de diferença.

Assim, enquanto a educação popular, em sua gênese, centrou suas preocupações na transformação das relações sociais, a partir da defesa de uma revolução que emergisse das classes populares, a educação ambiental deu ênfase, sobretudo, ao conhecimento e à formação para o “cuidado” com a natureza, defendendo a necessidade de se rever a relação ser humano/natureza e re-pensando a necessidade de mudança de comportamento dos seres humanos e a reforma do modelo de desenvolvimento vigente, como colocam Joaquín Esteva Peralta e Javier Reyes Ruiz (2010).

De acordo com Isabel Carvalho (2001), a educação ambiental, bem como a Educação popular, nos anos 1980, passaram por expressivas transformações. A educação ambiental, na América Latina, especialmente no Brasil, consolidou-se enquanto educação política, contando com importante contingente contra hegemônico. Os seus objetivos aumentam e se ajustam à realidade latino-americana. A educação ambiental não fica mais limitada a ensinar conhecimentos que auxiliassem na preservação e conservação dos recursos naturais, tampouco, a conscientizar⁶⁶ a população para gerar uma mudança de

⁶⁶ Para Fiori (2014), a consciência do mundo é autoconsciência histórica de si mesmo, é um saber-se fruto de uma cultura, de uma época e de um mundo. Toda consciência do mundo implica a autoconsciência da própria personalidade. A esse respeito, o autor ainda ressalta que no processo de tomada de consciência do mundo, é primordial que o sujeito se distancie de si mesmo para se ver enquanto ser atuante desse mundo, latino-americano. Nesse momento de distanciamento, ele será capaz de ver o mundo pelo seu reverso, a partir de um olhar crítico, de suas condicionantes históricas, contextuais e subjetivas, em suas raízes e em sua verdade.

hábitos de consumo, de destinação e disposição de lixo, de respeito aos ecossistemas. Na verdade, a educação ambiental passou a compreender a formação de uma cidadania global e a sua crítica voltada ao modelo de civilização ocidental, que, como já afirmado anteriormente, é deflagrado em injustiças sociais.

Isabel Carvalho (2001, p.179-180) afirma que

[...] mesmo demarcando seu lugar fora e contra os marcos da ação política vista como tradicional, não se poderia pensar os movimentos ecológicos, a ecologia política, nem o leque mais amplo da questão ambiental no Brasil, sem levar em conta o importante papel que tiveram em sua configuração os movimentos sociais rurais e urbanos dos anos 70 e 80, bem como os movimentos populares ligados à educação popular, à Igreja da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base.

A educação popular tornou-se permissiva ao diálogo com os novos movimentos sociais, o que resultaria uma promissora revisão de suas bases fundantes. As mudanças acabam, por isso, conferindo à educação popular a obrigatoriedade de repensar-se e a “reconceituar-se”. Dessa forma, suas preocupações expandiram-se, passando a agregar as questões étnico-raciais, ambientais, de direitos humanos e diversidade cultural, conforme aponta Pedro Benjamin Garcia (1994).

De acordo com José Luís Coraggio (1994), a educação popular passou a se compreender como movimento da cultura, que era integrado por pessoas que tinham vocação e experiência para, de modo ativo, participar das novas possibilidades democráticas que configuravam o sentido da ação popular.

Neste enfoque, não deveria apresentar-se como uma atividade setorial (de educadores, de comunicadores que apoiam outros processos substantivos, como promover o desenvolvimento de microempresas, da gestão municipal, etc.), mas como uma corrente que percorre as mais variadas formas de ação social (CORAGGIO, 1994, p. 99-100).

Assim, de acordo com Peralta e Ruiz (2010) na segunda metade da década de 1980, a educação ambiental e a educação popular se cruzam e se interligam. Desse modo, a educação ambiental popular nasceu como resposta a uma problemática ambiental identificada em realidades locais e regionais, fruto de educadores/as que contestavam a relação *opressora/or/oprimida/o* e a dominação social, em busca da democracia libertadora e da justiça social. A ênfase nas relações com a natureza e o desenvolvimento de práticas não depredadoras fica desde então assentada nas propostas do desenvolvimento alternativo. Dessa maneira, de acordo com Peralta e Ruiz (2010) foram sendo incorporadas experiências de educação popular e desenvolvimento a um novo paradigma da relação sociedade-natureza, que se expressaria com maior força a partir da década de 1990, quando foi assumido o ambientalismo político como referência geral para experiências de educação ambiental popular.

O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais (CARVALHO, 2001, p.3).

Carvalho (2001) aponta que existem muitas experiências nesse campo que situam como sujeitos prioritários de uma ação educativa ambiental grupos e organizações populares.

Além de sua presença no ensino formal, a EA abarca amplo conjunto de práticas sociais e educativas que ocorrem fora da escola e incluem não só crianças e jovens, mas também adultos, agentes locais, moradores e líderes comunitários. Tais práticas educativas não-formais envolvem ações em comunidade e são chamadas de EA comunitária, ou ainda, EA popular (CARVALHO, 2008, p.157).

Da mesma maneira, Ruiz (1999, p.33) entende que a educação popular “encontra seu ponto de inserção com o pensamento ambiental, na politização das propostas de reorganização e ação social que estabelece o ambientalismo”. Deste encontro, nasce, então, o que se chamaria por educação ambiental popular, que busca considerar de maneira integrada as relações sociais e ambientais numa perspectiva popular (PERALTA; RUIZ, 2010).

Essa terminologia apareceu, pela primeira vez, em alguns países da América Latina, no *Consejo de Educación de Adultos de America Latina* - CEAAL, em que diversos centros ao *Consejo* estavam associados, assumindo claramente a perspectiva ambiental em suas atividades, apresentando a proposta, no ano de 1987, por meio da Assembleia Geral que aconteceu em Guanajuato, no México, momento em que se deu a criação da *Red de Educación Popular y Ecología* – REPEC. A REPEC, de acordo com Joaquín Esteva Peralta (1992), surge com vistas a se tornar um espaço dinâmico de permuta de educadoras/es populares que têm projetos de ação em áreas rurais e/ou urbanas que anseiam uma outra racionalidade ambiental, apresentando subsídios teóricos e metodológicos da educação popular.

A divulgação da educação ambiental popular, então, vai ganhar força a partir de encontros, publicações e oficinas promovidas por essa Rede, mas que, tristemente, depois de realizadas algumas assembleias, sendo a última delas realizada no Brasil, desarticulou-se e extinguiu-se, ainda no final da década de 1990. Por isso, no país, a corrente da Educação Ambiental Popular é pouco conhecida e, por isso, pouco utilizada. Pelo que consta, a primeira vez em que a Educação Ambiental Popular, enquanto vocábulo teorizado, foi preconizada e publicada, foi em 1991, por Marcos Reigota.

Sucedendo-se a isso, aparece a educação ambiental popular, no livro “Manual latino-americano de Educação Ambiental”⁶⁷, entretanto, o livro não traz mais colocações em torno do que seja essa educação ambiental popular. Apenas em 2001 é que Isabel Carvalho retoma a expressão, dando indicativos mais consistentes para uma reflexão inicial do que seja uma educação ambiental popular.

Como afirmado anteriormente, a educação ambiental popular nasceu da constatação de que, nos países latino-americanos, as questões ambientais e sociais convergem e se complementam (LAYRARGUES, 2000). Para Carvalho (2000), outro fator que faz a ponte entre a educação ambiental e a educação popular no surgimento da educação ambiental popular é a postura assumida por ambas as partes de que a emancipação política é definitivamente imperativa para se alcançarem os objetivos a que se propõem.

De acordo com Ruiz (1994) a educação ambiental popular sintetiza os princípios ecológicos da educação ambiental e os princípios sociais e políticos da educação popular. Desse modo, não é suficiente que sejam acrescentados conteúdos e temáticas ambientais à educação popular. Da mesma forma, acrescentar o popular na educação ambiental não significa apenas desenvolver atividades e projetos de educação ambiental com as camadas populares. Para Carvalho (2001), a educação ambiental popular, então, tem o objetivo de atrelar o desenvolvimento socioeconômico ao meio ambiente, propondo, para isso, a transformação da relação do ser humano, a partir de duras críticas sobre a concepção reducionista do que se entende por desenvolvimento econômico/sustentável⁶⁸.

Criaram-se também outras expressões, a partir do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, em 1993, como “desenvolvimento humano”, ou ainda “desenvolvimento humano sustentável” (CORAGGIO, 1996, p.10 apud GADOTTI, 2000, p. 57) e “transformação produtiva com equidade” (CEPAL/PNUD, 1990, apud GADOTTI, 2000, p. 57).

É marcante o antropocentrismo na expressão “desenvolvimento humano”, quando coloca o ser humano no centro do desenvolvimento. Os eixos centrais desse conceito são “equidade” e “participação”, que estão ainda em evolução e se opõem diretamente à

⁶⁷ Esse livro foi organizado por Moema L. Viezzer e Omar Ovalles, lançado na Venezuela pelo CEAAL, em 1994, e traduzido, no Brasil, pelos tradutores da Editora Gaia.

⁶⁸ Para que possamos aprofundar a reflexão em torno da educação ambiental popular, retomamos breve discussão e posicionamento anteriormente apresentado no item 4.1 desse capítulo, quando da discussão da polissemia do conceito de sustentabilidade.

concepção neoliberal de economia e desenvolvimento atual. Considera uma sociedade igual, que inclui a participação de todos, fato que ainda não acontece.

Por isso, o conceito de desenvolvimento sustentável, bem como o “desenvolvimento humano” é vago. A ONU tem como indicadores de qualidade de vida os índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são também os traços de uma “sociedade sustentável”, isto é, uma sociedade que seria capaz de atender às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações vindouras.

Mas, a crítica feita ao conceito de sustentabilidade e ao conceito de desenvolvimento sustentável se deve ao fato de os movimentos ambientalistas desagregarem, em suas discussões, as questões ambientais das sociais, que, de modo bastante particular, estão intimamente relacionadas, como já apresentado anteriormente.

Os movimentos surgiram, na verdade, como tentativa da elite dominante – obviamente de países ricos – de reservar grandes áreas naturais preservadas para o seu próprio. A Amazônia é o grande exemplo brasileiro disso. Esse fato, de acordo com Gadotti (2000) permite concluir que o sucesso da luta ecológica depende muito da capacidade de os ecologistas convencerem a maioria da população de que não basta e não se trata, apenas, de cuidar dos rios, não poluindo, de diminuir a poluição do ar, de florestar ou reflorestar um lugar ou outro, para que todos tenham uma vida melhor e mais saudável no futuro, ou seja, com mais qualidade. É mais que isso. É dar uma solução, ao mesmo tempo, para os problemas ambientais e sociais.

Entretanto, Peralta (1992) coloca que é objetivo da educação ambiental popular não apenas investir na busca pela transformação das injustiças sociais e criticar a desigualdade da riqueza, distribuída às mãos de poucos, renegando a massa planetária, como a latino-americana, à condição de dependência, além de também criticar as formas insustentáveis da relação ser humano/meio ambiente que homens e mulheres têm conhecido nos últimos séculos, propondo a construção de um outro modelo de sociedade que prime pela justiça ambiental e social.

Carvalho (2001) afirma que a educação ambiental popular se coloca entre as camadas populares por meio de debates sobre o acesso aos recursos, à injusta distribuição das consequências ambientais, resultados das ações depredadoras e exploradoras, expandindo as lutas das camadas populares. Para além disso, promove a expansão da base a qual o trabalho é dirigido. A educação ambiental popular reconhece que para a criação

de uma sociedade ambientalmente sã se requer uma pronta e eficiente participação e compromisso interclassista, ainda que se dê prioridade aos sujeitos populares.

Um estudo divulgado em 19 de janeiro de 2015, pela ONG Britânica Oxfam,⁶⁹ afirma que, até o final do ano passado, as 37 milhões de pessoas que compõem o 1% mais rico da população mundial teriam mais dinheiro do que os outros 99% juntos. Além disso, o 1% mais rico teria mais de 50% dos bens e patrimônios existentes no mundo. O estudo aponta também que a riqueza do 1% é derivada de atividades em poucos setores, sendo os de finanças e seguros os principais e os de serviços médicos e indústria farmacêutica os que mais cresceram entre 2013 e 2014. Lembrem ainda que as companhias mais ricas do mundo usam seu dinheiro para influenciar os governos por meio de *lobbies*, favorecendo seus setores. No caso particular dos Estados Unidos, que concentra junto com a Europa a maior parte dos integrantes do 1% mais rico, o *lobbie* é particularmente prolífico para mexer no orçamento e nos impostos do país, destinando poucos recursos ao benefício de toda a população.

Ainda de acordo com os dados divulgados pela Oxfam, em 2015, apenas 62 pessoas detinham a mesma riqueza que 3,6 bilhões de pessoas, ou seja, mais que a metade da humanidade mais afetada pela pobreza. A riqueza dessas 62 pessoas mais ricas do mundo aumentou em 45% nos cinco anos decorridos das de 2010, que somada, equivale a 1,76 trilhão de dólares. Ao mesmo tempo, a riqueza da metade mais pobre caiu em pouco mais de um trilhão de dólares no mesmo período, uma queda equivalente a 38%. O rendimento médio anual dos 10% da população mundial mais pobres no mundo aumentou menos de 3 dólares em quase um quarto do século XXI, ou seja, sua renda diária aumentou menos de um centavo por ano. Segundo o estudo, o Branco Mundial estima que 700 milhões de pessoas estavam vivendo em condições de pobreza extrema, ganhando menos de 1,90 dólares por dia, em 2015. No Brasil, a renda dos 50% mais pobres aumentou a uma taxa mais acelerada que a dos 10% mais ricos, mas ainda assim a diferença entre os dois grupos aumentou.

A Oxfam demonstrou também que embora as pessoas mais afetadas pela pobreza vivam em áreas mais vulneráveis a mudanças climáticas, a metade mais pobre da população mundial é responsável por apenas cerca de 10% de todas as emissões globais de gases do efeito estufa. Em todo o mundo, o impacto ambiental médio do 1% mais rico da população mundial pode ser até 175 vezes mais intenso que o dos 10% mais pobres.

⁶⁹ O estudo dessa Ong é baseado no relatório anual sobre a riqueza mundial que o banco Credit Suisse divulga anualmente desde 2010. Os dados podem ser obtidos em consulta a: <www.oxfam.org.br>.

De acordo com Leonardo Boff (2012), em 2012, no Brasil, apenas cinco mil famílias controlavam 46% do PIB. O governo destinava, até então, 150 bilhões de reais para o pagamento de juros dos empréstimos e apenas 50 bilhões para programas sociais. Apenas 1% da população detinha 48% das terras do país. Estes dados demonstram a impossibilidade e falsidade do desenvolvimento socialmente justo.

Além disso, existe uma busca incondicional pelo crescimento, pela quantidade, pelo dinheiro, com o menor investimento possível, a máxima rentabilidade, concorrência mais agressiva em menor tempo. O desenvolvimento na perspectiva industrialista/capitalista/consumista é antropocêntrico, por focar apenas no ser humano, contraditório por ser de lógica diferente da sustentabilidade, pois o desenvolvimento é linear e deve ser crescente na acumulação individual, ao contrário da sustentabilidade que é incluyente, dinâmica, cooperativa e prevê a coevolução. Assim, o desenvolvimento privilegia o indivíduo, a competição, a evolução do mais apto e não a sustentabilidade, o coletivo, a cooperação e a coevolução inter-relacionada. Por último, a biodiversidade global sofreu queda de 30%, em 2010, de acordo com a ONU⁷⁰, e de 1998 para cá houve elevação de 35% das emissões de gases de efeito estufa. Além disso, estima-se que até 2050, praticamente 70% da biodiversidade estaria comprometida. Os bens de uso comum (água, solo, semente, saúde, comunicação, educação, ar) estão sendo privatizados por grandes corporações nacionais e multinacionais. Exploração ilimitada e indiscriminada dos recursos naturais, configurando-se em insustentabilidade ambiental ou, ainda, injustiças econômicas, sociais e ambientais.

Quanto à desigualdade no Brasil, uma reportagem de Katia Maia e Oded Grajew, publicada na Folha de São Paulo, p.A3, no dia 06 de dezembro/2017 revela que os 10% mais ricos apresentam grande distância entre si, com rendas que variam de 3 a mais de 320 salários mínimos, o que elucida o nível de concentração de renda no país. De acordo com a Receita Federal brasileira, as pessoas que têm salários superiores a 80 mil reais têm isenções fiscais de quase 70%. Além disso, 8 a cada 10 brasileiras/os concordam, de acordo com a pesquisa, que o Estado tem que atuar para garantir direitos. Somado a isso, a emenda do teto dos gastos públicos vai aumentar ainda mais os problemas nacionais ao congelar investimentos essenciais em educação e saúde. Vale ainda ressaltar que a carga

⁷⁰ Esses dados podem ser confirmados por meio do documento: **Panorama da Biodiversidade Global 4:** uma avaliação intermediária do progresso rumo à implementação do Plano Estratégico para a Biodiversidade 2011-2020, disponível em: <www.nacoesunidas.org>.

tributária atual onera os mais pobres, que gastam 32% da sua renda pagando tributos, enquanto os mais ricos gastam apenas 21%.

Desse modo, a educação ambiental popular compreende que o conceito de meio ambiente é construído socialmente, marcado ideológica e politicamente e que em torno da definição do seu uso e apropriação existem interesses conflitantes (CARVALHO, 2001). Por isso, propõe a formação de sujeitos políticos que sejam capazes de agir com vistas a recriar as estruturas de poder existentes, que são uma das principais causas de todo esse desequilíbrio nas relações tanto entre o ser humano e o meio ambiente quanto entre o ser humano e o seu semelhante, com vistas a efetivar uma verdadeira transformação social.

Finalizando, para esclarecer quanto à contribuição do popular ao ambiental, pode-se dizer que o adjetivo popular vai re-valorizar, re-enfatizar no campo ambiental a trama das relações sociais, a historicidade e a indignação de um posicionamento político engajado junto às classes populares, na luta pela justiça social. Somado ao projeto de emancipação e libertação humana, deve estar o projeto de construção de uma outra relação sociedade e natureza, da construção de uma outra compreensão do humano como parte dessa natureza e de respeito às diferentes formas de vida.

4.3.2 As outras correntes da macrotendência “educação ambiental crítica”

Os referenciais teóricos das cinco correntes da educação ambiental crítica, conforme já apresentado anteriormente, se repetem e, por isso, desencadeiam indefinição de objetivos e práticas análogas entre elas. Desse modo, fica evidente o limite ainda tênue entre as nomenclaturas, percebido como uma fragilidade, ou ainda, armadilha, fazendo transparecer a ideia de que existe uma mistura de correntes de pensamentos. Trata-se de uma confusão capaz de promover um esvaziamento da aderência às vertentes. No entanto, do ponto de vista crítico, a educação ambiental é elemento central para a construção de uma sociedade socialmente mais justa, ecologicamente sustentável e igualitária, além de culturalmente aceitável. Nisso reside o aspecto positivo do pensar e re-pensar a educação ambiental das novas terminologias. Seria um meio para transformação da realidade social, ambiental, política e econômica, capaz de garantir ganhos, na medida em que acontecer a maturação teórica e epistemológica das correntes. Em síntese, a educação ambiental crítica propõe que as terminologias e nomenclaturas transformadoras de educação ambiental constituam nascedouros epistemológicas em construção. Assim, para

alcançarem o papel educativo e social a ela inerente, é preciso um esforço rumo a uma base teórica robusta, consolidada, resultado do exercício constante de reflexão, construção e estabilização das adjetivações atribuídas. É importante, então, que educadoras/es sejam formadas/os para promover a transformação social. Se não, o risco de permanecer a posição conservadora de formar apenas transmissoras/es de conhecimentos e valores, seria iminente (BRASIL, 2008).

No quadro 9 apresentamos as diferenças entre três outras correntes ainda não discutidas: Educação ambiental Transformadora, Emancipatória, Ecopedagogia, por se tratar daquelas que entendemos maior semelhança e correspondência entre si.

Quadro 9 - As três outras correntes da Educação Ambiental Crítica.

Correntes	Autoras/es desbravadoras/es	Características
Transformadora	Carlos Frederico Loureiro	A corrente se vale de um conjunto de referências adicionais, tais como o <i>ecossocialismo</i> de Boaventura Souza Santos e a tradição dialética marxista da escola de Frankfurt. Entre as finalidades, a de revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas social-naturais busca romper padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade. Seria uma educação permanente, cotidiana e coletiva pelo qual se age e reflete, transformando a realidade cotidiana. Prevê uma metodologia que desemboque na participação e exercício da cidadania.
Emancipatória	Gustavo Ferreira da Costa Lima	Também almeja a politização e a construção de uma educação libertadora. Derivada do encontro entre setores da educação e movimentos sociais/ambientais, a proposta inclui dar ênfase às noções e associações entre mudança social e cultural, emancipação/libertação individual e de integração no sentido de complexidade. Prevê-se a valorização do saber da/o educanda/o; a historicidade dos homens e mulheres, culturas e processos sociais; o amor como fundamento do diálogo e ato de liberdade; a crítica, reflexividade e criatividade.

Ecopedagogia	Moacir Gadotti, Maria Rita Avanzi e Aloísio Ruscheinsky	Propõe o encontro da abordagem complexa e holística sobre o mundo com a pedagogia de Paulo Freire. Fritjof Capra e Leonard Boff definem o conceito de natureza. Um objetivo é construir a participação cidadã, reconhecendo o pertencimento humano ao planeta, tido como única comunidade, de modo que as diferenças culturais, geográficas, raciais e outras sejam superadas, informa Avanzi. Ou um novo jeito de pensar a partir da cotidianidade, explica Gadotti. Ou, ainda, “projetar uma nova relação com a natureza fundamentada numa outra relação entre os seres humanos e a compreender tudo isto como um processo pedagógico e um movimento social, de acordo com Ruscheinsky.
---------------------	---	---

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2008, p.188).

4.4 A extensão popular e sua relação com as correntes da macrotendência “educação ambiental crítica”

De acordo com Serrano (2013) a extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontra, na sociedade, a oportunidade de construir a *práxis* de um conhecimento colaborativo, plural e válido, ou seja, de um conhecimento que seja pluriversitário. A partir do retorno de docentes e discentes à universidade, pode ocorrer um aprendizado que, se submetido a uma reflexão teórica, poderá ser adicionado àquele conhecimento. Trata-se de um fluxo que estabelece intenso diálogo de saberes sistematizados, populares e acadêmicos, que estimula a produção de conhecimento a partir do confronto com a realidade concreta, da democratização do conhecimento acadêmico e da participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Rossana Serrano (2013) afirma que a extensão popular tem como intencionalidade a conscientização e consequente emancipação social, e esta intencionalidade não está separada da função acadêmica social da universidade, que, de acordo com Reinaldo Fleuri (2005), poderia assumir a condição de conversidade.

Humberto Tommasino e autoras/es (2013) ajudam-nos na construção dessa reflexão, quando fazem uma análise em torno das contribuições de Paulo Freire, no que diz respeito à elaboração de um olhar mais aprofundado e enraizado no contexto onde as práticas sociais acontecem. Para essa/es autoras/es, tanto o desenvolvimento como o

subdesenvolvimento são considerados por Paulo Freire como temas universais e continentais, que constituem uma unidade epocal, que é um conjunto de ideias e concepções, esperanças, dificuldades, valores e desafios em interação dialética com seus antônimos, a fim de alcançar a plenitude. Para Paulo Freire (2005), o subdesenvolvimento é condição de situação-limite, em que se verifica uma condição de dependência, de colonialidade. E para a superação dessa condição propõe-se a necessidade do desenvolvimento, como se pudesse, a partir disso, garantir a libertação e a emancipação de pessoas. Freire (2005) é claro ao afirmar que a situação-limite vivida – nos países latino-americanos, periféricos, na perspectiva de Dussel (2007) – é uma totalidade que implica a presença de domínio econômico, cultural ambiental e político das sociedades centrais, dominantes, hegemônicas.

Para alcançar o desenvolvimento, segundo Paulo Freire (2005), seria necessária a superação das contradições básicas da sociedade, a superação do domínio e opressão das classes dominantes sobre as oprimidas. Tommasino e autoras/es (2013) exploram o conceito de *sociedade reinventada*, cunhado por Freire (2005)⁷¹, que seria possível apenas depois da tomada de poder por parte das classes dominadas. Entende, por isso, de acordo com Rosa María Torres (1987) que um dos maiores desafios a serem enfrentados por aquelas e aqueles que sonham com a transformação estrutural da sociedade, é a necessidade de encarar a tomada de poder e, imediatamente após essa tomada, preocupar-se com a reinvenção do poder tomado.

Reinventar o poder, para Paulo Freire (2005), significa crer em um poder novo, que não teme a crítica e a polêmica, que não se solidifica na defesa da liberdade conquistada depois da tomada de poder, mas que constitua uma liberdade em constante conquista, que se dá a partir da sociedade civil e dos movimentos sociais, que devem estar cada vez mais articulados, decisórios e maiores. Para Tommasino e autores (2013) deve haver permanente escuta e trabalho, devendo inventar múltiplos espaços, múltiplos canais de comunicação, por meio dos quais se aceite permanentemente a crítica popular, sentindo como o povo sente e compreende o momento histórico em que se encontra.

Paulo Freire e Antonio Faundez, no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, em 1985, afirmam que a reinvenção da sociedade requer a reinvenção da produção. Trata-se de uma nova concepção do ato produtivo, que tenha maior participação da população na

⁷¹ Quando, em 1970, trazia à luz *Pedagogia do Oprimido*.

organização da produção, definindo-se o que, para que e para quem se produz. Refere-se também à necessidade de uma reinvenção da cultura, da educação e da linguagem.

Para Freire (2005) existem muitas formas da/o opressora/or exercer fortemente a dominação. Utiliza diversas formas que vão desde as mais repressivas àquelas mais sutis. A variação das formas depende de contexto, de circunstância e de situação específica, que funcionam como pano de fundo da relação dominadora/or-dominada/o. A/O dominadora/or conquista e possui a/o dominada/o, nela/e imprimindo a sua forma e a ela/e se introjetando. À/Ao dominada/o resta a posição de hospedeira/o.

Dessa forma, um dos grandes desafios da atualidade é justamente desfazer a capacidade que o sistema tem de introjetar suas ideias nas pessoas, fazendo com que a cabeça da/o oprimida/o não seja mais hotel das ideias do opressor, como colocam Paulo Freire e Frei Beto (1988). Por isso, partimos do pressuposto de que a extensão, mais especialmente a extensão popular, pode contribuir com a superação desse desafio.

Para Pedro Cruz (2013), a extensão de caráter popular é aquela que tem origem nas maiorias, ou seja, nas classes populares. É também aquela que tem um posicionamento político-filosófico, que diz algo popular quando expressa um posicionamento claro diante do mundo e carrega uma dimensão propositivo-ativa voltada aos interesses das classes desfavorecidas, a partir da adoção de um procedimento que incentive a participação e a promoção da cidadania, da emancipação. Talvez seja esse o movimento necessário já indicado por Freire e Frei Beto, ainda em 1988.

Pedro Cruz (2013) afirma também que a extensão popular, como trabalho social, está carregada da dimensão de utilidade, que tem por premissa o investimento na geração de conscientização individual, solidariedade e partilha de subjetividades inconformistas, que caminham rumo à luta coletiva pela vida com justiça e dignidade, orientada pela emancipação social, humana e material.

Para Maria Waldenez Oliveira (2013) a extensão popular revela uma outra prática social acadêmica, estranha ainda às teias da posse e do poder instituídos. É uma prática social acadêmica que prima pela realização do saber, na perspectiva popular, como plena humanização e consagração da experiência humana, de partilha de vida. Desse modo, para a autora, a extensão popular não trata aquelas/as a quem se dirige como receptoras/es passivas/os, ou seja, como depositárias/os do conhecimento construído na academia, tampouco atua com gesto de benevolência, filantropia ou responsabilidade social, mas sim, como *práxis* que tem por raiz o compromisso social que luta contra a desumanização em curso.

De acordo com José Francisco de Melo (2014, p.46)

a extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa.

Ainda de acordo com Melo (2014), quando a extensão é realizada tendo por base a premissa do trabalho social útil, ela está associada e atravessada pela dimensão do popular – extensão popular. Popular tem aparecido, em muitos casos, como um conceito com diversos e diferentes olhares entre militantes partidários ou de movimentos sociais, evidente em ações políticas de projetos em áreas rurais e urbanas. Somado a esses movimentos, o popular é concebido como tudo aquilo que se deriva do que é institucional, como os sindicatos, grupos de mães, associações de moradores e outros, aqui escutando tudo como uma questão de consciência.

Uma segunda visão externa o popular como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora, também disseminado em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos da sociedade. Uma terceira visão vislumbra o popular como algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nesta concepção, popular adquire dimensão de uma metodologia que só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo⁷². Uma quarta visão exige iniciativas no plano político, normalmente originais, que marcam a própria autonomia desses movimentos, construindo um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos, expressão de um claro posicionamento político e filosófico sobre o mundo (MELO, p.46-47).

A terceira, bem como a quarta dimensão, traz, fortemente, a compreensão de popular. Assim, ao se pensar a extensão popular, é preciso estabelecer uma definição que passa por movimentos dialéticos inerentes ao próprio conceito, plantado no marco teórico da tradição do fazer extensão, sendo forçosa a atualização dessas ações para as cobranças que são postas por essas maiorias à periferia. Desse modo, a categoria trabalho⁷³ torna-se

⁷² Esse é o popular que qualifica a extensão desenvolvida pela comunidade de trabalho, no bairro Vila Esperança II da cidade de Uberaba/MG.

⁷³ Para Melo (2014, p.45-46) “é o trabalho que possibilita o significado da ação social, suas limitações, suas possibilidades e consequências, sem nenhum recurso metafísico. [...]. A extensão como trabalho realiza-se como processo constituído através das relações sociais - trabalho social útil com uma determinada intencionalidade. Esta possibilidade de se entender extensão como trabalho social com explícita utilidade opõe-se à visão fragmentada do trabalhador em relação ao processo produtivo, no modo de produção capitalista, determinada pela divisão social do trabalho. Extensão, como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa, passa a ser agora exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. É, portanto, um fenômeno educativo com um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. Também é prestadora de serviço sem ter

crucial para a efetivação desse conceito. Ao acolher a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a ponderar as dimensões fundantes do adjetivo, como a origem e o direcionamento das questões que surgem; o componente político essencial e orientador das ações; e, especialmente, o popular manifestado por metodologias que indiquem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos, a saber: diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo, dentre outros; e utópico: autonomia, liberdade, emancipação e independência, que, atualmente, tornam-se uma exigência da sociedade.

Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o seu exercício resumido apenas a ações de participantes de determinadas organizações sociais, sobretudo estatais. Adquire, como trabalho social, a dimensão de exterioridade, abrangendo ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil, ou mesmo a partir do Estado. Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nesta perspectiva, a extensão popular contém uma metodologia de trabalho social que desenvolva uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante, mesmo que os trabalhadores tenham pouca escolaridade e baixa qualificação, elementos promotores de exclusão, sobretudo nesses setores sociais (MELO, 2014, p.47-48).

Por isso, seria então possível, junto com as pessoas, a partir de sua visão de mundo, de sua cultura, criar possibilidades de construir e pensar iniciativas de superação da realidade excludente em que vivem. Mas, a concretização das ações educativas deverá estar, precisamente, atrelada a princípios éticos nítidos, com apoio ao coletivo e com preocupações direcionadas às maiorias sociais, como vias de garantir que alternativas sejam possíveis, dificultando a prosperidade de modelos de produção que só sustentem ou fortaleçam os mecanismos de exclusão e da injustiça social (MELO, 2014).

Desse modo, apontamos algumas convergências da macrotendência educação ambiental crítica – e suas correntes – à extensão popular: apoiam-se na crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital; buscam o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça social e, como consequência, a ambiental; procuram contextualizar e politizar o debate social, econômico, político e ambiental, além de problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade; conceitos centrais como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça socioambiental e transformação social são debatidos; debruçam sobre debates em torno de dualidades, como sujeito/objeto do conhecimento, saber/poder, natureza/cultura, ética/técnica,

essa finalidade. Pode, ainda, realizar alguma assistência sem se tornar uma política compensatória assistencial.

emancipação/sobrevivência, libertação/dominação, opressora/or/oprimida/o, dentre outras; consideram que é possível aprender em situações de consenso ou conflito; que é possível mudar a realidade a partir da cotidianidade, da realidade concreta; primam pelo diálogo, pela amorosidade, pelo respeito e solidariedade entre as pessoas e destas com os seres vivos com os quais compartilham a vida; pautam a construção de projetos coletivos, ou seja, elaborados conjuntamente, na perspectiva de dar sentido e significado enraizado a um contexto vivido, concreto, real; têm a reflexão crítica como mecanismo para identificação dos diferentes problemas, sejam econômicos, ambientais, políticos ou sociais, que afligem a sociedade.

CAPÍTULO V



Sou feita de retalhos. Pedacinhos...

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na
alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu
sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.*

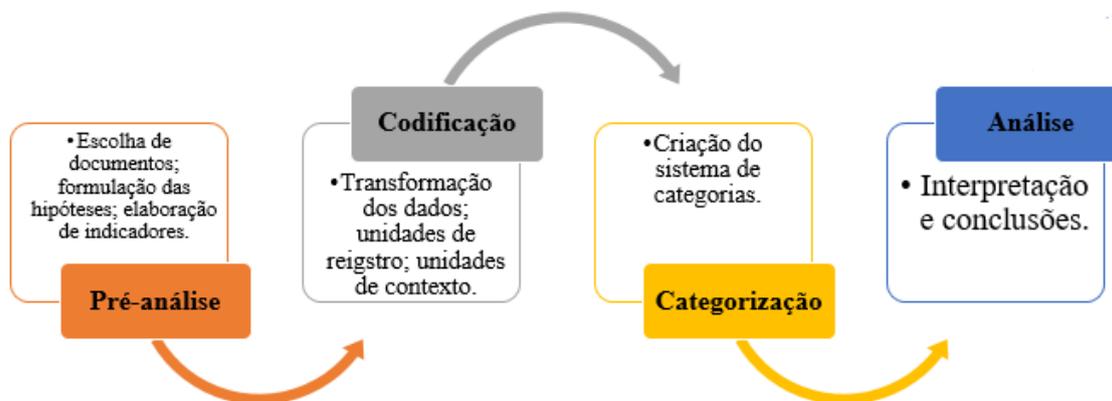
*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte
das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado
de "nós".*

Cora Coralina

5 – A ANÁLISE DOS DADOS

A categorização, segundo Bardin (2006), pressupõe análise de dados, uma vez que, para se inferir determinada categoria, mediante o que apresentam os dados coletados, é necessário que haja análise, sem desconsiderar, por isso mesmo, a subjetividade da/o pesquisadora/or. Bardin (2006), conforme já apresentado anteriormente, propõe quatro fases como componentes do processo de análise de conteúdo: pré-análise, codificação, categorização, análise e interpretação, apresentadas na figura 5.

Figura 5 - Fases do processo de análise de conteúdo.



Fonte: Elaboração do autor, a partir de Bardin (2006).

Num primeiro momento, na pré-análise, os documentos analisados foram os diários de campo, sem perder de vista a questão problema e os objetivos da pesquisa. A transformação dos dados em unidades de registro deu-se a partir da convergência interpretativa dos parágrafos dos diários de campo. Cada parágrafo dos diários de campo, especialmente aqueles provenientes das transcrições dos diálogos estabelecidos e organizados nos diários, conforme já descrito anteriormente, foi tomado como unidade de registro. A partir da convergência entre essas unidades, foram elaboradas as categorias iniciais, intermediárias e finais, sendo essas últimas objeto de análise e interpretação final na tese. Vale destacar ainda que a seleção de categorias, bem como suas análises, foi feita em comunhão, pela comunidade de trabalho, conforme consta nos diários de campo XIV, XV e XVI.

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos dessa pesquisa, os dados coletados previamente foram analisados por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2006), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se fundamenta no fato de se tratar de

uma alternativa adequada quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes, perspectivas, processos educativos e crenças, por meio de dados qualitativos.

Portanto, a interpretação dos dados deu-se, como já afirmado anteriormente, pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco*. O processo de formação das categorias concretizou-se da forma prevista por Bardin (2006). Após a seleção e preparação do material, seguida da leitura flutuante, a exploração foi realizada por meio da codificação, constituição das unidades de registro e, por último, da categorização progressiva⁷⁴.

5.1 Categorias iniciais

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade estudada. Resultaram do processo de codificação dos diários de campo, resultando um total de 11 categorias iniciais⁷⁵. Cada categoria constitui-se dos trechos selecionados das falas e ou participações das pessoas que integram a comunidade de trabalho, conforme se observa no quadro 10, que se traduzem por unidades de registro. Destaca-se que não existem “regras”, tanto para a nomeação quanto para a determinação do número de categorias. Essas questões ficaram contingenciadas à quantidade e à qualidade do *corpus* de dados coletados anteriormente. Vale ressaltar que essas análises foram voltadas à questão problema e aos objetivos propostos nessa pesquisa e que foram realizadas em coletividade, por meio de encontros previamente marcados.

⁷⁴ É válido lembrar que as categorias descritas dizem respeito à temática da tese, não servindo como modelo para qualquer outro estudo, tendo em vista as idiosincrasias inerentes a cada tema estudado.

⁷⁵ Até a qualificação da tese, foram eleitas dezenove categorias iniciais, a partir da elaboração do pesquisador. Retornando à comunidade de trabalho para verificação e avaliação de tais categoriais (por sugestão da banca avaliadora em virtude da qualificação dessa tese, e buscando estreita relação entre os ideais aqui defendidos da extensão popular, da educação ambiental popular e da educação popular), chegamos a dez categoriais iniciais. Esse processo está descrito no diário de campo XIV.

Quadro 10 - As categorias iniciais.

Categorias iniciais	Unidades de Registro
<p>01</p> <p>Aproximação</p>	<p>Isadora: “Como será que eles vão nos receber? Eu estou nervosa, por que, como é que eu vou me apresentar a eles? Se eu falar que sou estudante universitária, será que eu não vou intimidar as pessoas? Pode ser que sim e que não né? Ai gente, estou nervosa. A gente já trabalhou com estudantes de escola, mas a gente ainda não fez nada assim, fora da escola. Vocês não estão preocupados não?”</p> <p>Iago: “É difícil a gente conseguir falar com eles né, porque a gente fica meio sem jeito de saber puxar um assunto. Mas é só a gente escutar né, aí se precisar, a gente fala, se souber o que falar né”.</p> <p>Tiago: “É complicado mesmo, a gente fica nervoso, mas vamos conversar sobre as coisas da vida, do cotidiano, de coisas que todos e todas falamos diariamente. Aí, pouco a pouco, a gente vai conversando e o assunto vai surgindo. Entende? Mas eu não acho fácil abordar as pessoas assim, até porque a gente não conhece, elas não nos conhecem. Mas não podemos ter receio”.</p> <p>Iago: “A gente está bem, né pessoal? Ansiosos, mas bem, porque é assim mesmo né?”</p> <p>Paulinha: “Nossa, como ela é acolhedora né? Esses lugares são sempre assim, que ajudam as pessoas, eles recebem a gente bem. [...] Aqui é muito arrumado, tudo limpo, organizado, tem até horta suspensa”.</p> <p>Isadora: “É verdade, olha lá para o fundo, tem mesmo a horta. Será que eles que fizeram ou alguém trouxe pronto pra cá? A Ana Claudia falou que eles fazem muita coisa, então pode ser que foram eles né”.</p> <p>Tiago: “Não estive aqui antes, a gente está aqui pela primeira vez. É legal ver como é o lugar né, porque a princípio, não é como a gente pensa, né? Eu acho que as hortas foram eles que fizeram, vocês viram que a Ana Claudia falou que aqui tem muito serviço? Eu imagino que foram eles, porque a Roberta já havia comentado que eles fazem algumas atividades de educação ambiental”.</p> <p>Alessandra: “Como é interessante né?! Não é preconceito, longe de mim isso, mas quem olha para a simplicidade daquelas pessoas não imagina como elas são inteligentes, né?! Não me levem a mal, eu não quero ser mal interpretada. Mas é que é muito fácil a gente julgar pela capa, enquanto a realidade pode ser bem diferente. Vocês viram o Carlão, quando fez sugestões do que deveríamos colocar”.</p>
<p>02</p> <p>Dando-se a conhecer</p>	<p>Isadora: “Ah, eu não tenho motivos para ficar nervosa não, porque a gente sabe o que vai fazer lá com eles. Penso também que eles imaginam o que a gente vai fazer lá. A gente representa a universidade sim, mas a gente tem que ter na cabeça que a gente não sabe mais que eles e eles também não sabem mais que a gente. A gente tem que lembrar que o que eles sabem será tão importante para nós, quanto o que a gente sabe será</p>

	<p>importante para eles. Eles também vão se apresentar. Assim, nervosa a gente fica mesmo, mas quando a gente sabe o propósito que a gente tem, não tem motivos para preocupar”.</p> <p>Iago: “Não foram eles que nos convidaram a ir lá para tentar colaborar com eles, para criar ações de educação ambiental? Isso é sinal de que eles sabem que somos da universidade, e que somos alunos, a gente não é professor. A gente é aluno e por isso, a gente não sabe o tanto que sabe um professor, porque a gente ainda está estudando. Então, é como a gente aprendeu, ninguém sabe mais ou menos, cada um sabe o que sabe, vocês entenderam o que eu quis dizer?”</p> <p>Stephanie: “Nós somos da Uniube, que viemos a pedido da Roberta, para conversar com vocês sobre Educação Ambiental. Você sabe desse encontro hoje?”</p> <p>Paulinha: “A gente vem da Uniube, como já falamos, e nós fazemos Engenharia Ambiental. [...] Nós estudamos a disciplina de Educação Ambiental, ainda em 2014, no primeiro semestre, e nós que fomos formando o grupo que está aqui hoje, uns já nos deixaram, porque formaram, outros se juntaram a nós, e já realizamos um primeiro trabalho, na escola Municipal José Geraldo Guimarães, lá no bairro Pacaembu. Ficamos lá por quase oito meses. Foi muito proveitoso e nós aprendemos muito. Roberta foi quem nos procurou quando soube que nós estávamos fazendo algumas ações de extensão em educação ambiental, no sentido de fazer junto com as pessoas”.</p> <p>Tiago: “Então pessoal, e além disso, a gente sabe também que não vamos resolver tudo, que a gente não veio aqui pela universidade, fazendo o que a gente chama de extensão, para resolver os problemas de vocês e irmos embora. A gente quer fazer junto com vocês, aprender fazer junto com vocês e juntos mudarmos a nossa realidade. Entendem?”</p> <p>Alessandra: “E a gente também achou isso um dia, num é verdade? Antes da faculdade eu era uma pessoa, e me tornei outra aqui dentro. Mas nada substitui essa experiência que a gente ganha indo até a comunidade, como a gente vai lá no centro, fazendo extensão com as pessoas”.</p> <p>Stephanie: “Nós somos um grupo que reivindica o que consta no ofício. Parte de nós aqui presentes somos acadêmicos do curso de Engenharia Ambiental da Uniube, e outra parte de nós é representada por moradores dos bairros Vila Esperança II e Jardim Itália. Eu sou Stephanie, e meus amigos da universidade são: Isadora, Alessandra, Paulinha e Tiago, e faltou o Iago, que não pode vir por estar trabalhando. Esse é o Carlão, Cidinha, Michele e Roberta, que são frequentadores do centro espírita João Urzedo e moram nos bairros que falei”.</p> <p>Ana Luíza: “Não Aninha, a gente não está registrado na pró-reitoria porque a gente não quis. A gente acha que não tem necessidade, se não a gente tem que ficar prestando conta de tudo para eles e na verdade, a gente</p>
--	--

		<p>não quer isso. A gente quer liberdade, e quando a gente vai lá e cria o projeto, eles podem ou não autorizar. Não queremos isso, aliás, poucas vezes conversamos disso. Sabe que ninguém tinha comentado sobre isso? Mas eu sei que quando o grupo foi formado a primeira vez, cogitou de registrar, mas foram tantas exigências e burocracias, que o pessoal do grupo antigo desistiu”.</p> <p>Alessandra: “Foi sim, era muito complicado, aí tínhamos que ficar esperando autorização, que tinha que passar por câmara num sei do quê. Não que isso não seja interessante, para a gente ter reconhecimento institucional. Mas aí preferimos ficar no anonimato mesmo. Para colaborar, e para fazermos o que gostamos, não precisamos desse tipo de reconhecimento. Aliás a Universidade acho que nem sabe que fazemos isso dessa maneira, a menos que alguém falou lá na pró-reitoria, um professor, talvez. Porque de nós, não sabem não”.</p> <p>Maria: “Acho que eu consigo resumir bem isso. A gente tem conversado e percebido que com a chegada de vocês, e com a permanência, porque a gente entende que chegar, ficar um ou dois dias não ia dar em nada. É muito mais interessante porque vocês ficaram, estão com a gente, e a convivência só se deu por causa disso. A gente aqui fala e resolve os problemas e coisas da vida, juntas, todas as pessoas comentam, falam, sem medo, acreditando que nós podemos realizar. É muito legal porque a gente até esquece que vocês vêm da faculdade, da universidade né? É difícil ver isso por aqui, porque ninguém gosta de misturar com a pobreza, e ainda mais para fazer as coisas com a gente. Tá cheio de gente que já veio aqui resolver para nós, mas não com a gente”.</p> <p>Iago: Pois é, para nós que estávamos na faculdade é um aprendizado diferente, porque essa convivência falta para a gente enxergar melhor os problemas ambientais, ou de outras origens, para lutar para resolver. A técnica é importante, mas estar junto é mais importante ainda. Fazer um projeto e executar às vezes é até fácil, o difícil é atender as expectativas de quem se beneficiará ou não com ele. Aqui estamos aprendendo que escutar e pensar junto é o melhor caminho para chegar ao objetivo comum”.</p>
03	<p>Saber mais / saber menos</p>	<p>Tiago: “Penso da mesma maneira, que um não sabe mais que o outro. Nós vamos falar sobre as coisas da vida, vamos falar sobre os problemas que eles e elas vivem. Vamos ver o que é que nós sabemos e o que a gente sabe sobre o que é meio ambiente”.</p> <p>Stephanie: “Aqui ninguém sabe mais que ninguém, porque, na verdade, a gente sabe igual. A gente pode fazer alguma coisa junto, que une o que vocês sabem com o que a gente também sabe. Então a gente pode conversar para que possamos saber o que podemos fazer juntos e como vamos fazer”.</p> <p>Alessandra: “A gente existe como grupo para colaborar e tentar ajudar do jeito que a gente pode, usando o que a gente já sabe, mas sem escutar eles, não adianta muita coisa. Senão vai cair naquilo de que a gente vai lá, faz o que a gente acha que está certo, vai embora, e fica tudo do mesmo jeito”.</p>

		<p>Isadora: “[...] Mas eu acredito que somente através do conhecimento é que a gente vai conseguir transformar a realidade atual, como as próprias Marias estavam tentando, porque, mesmo a escola sendo ruim, estar na escola já é alguma coisa. Só assim, quem sabe, num é possível mudar essa realidade”.</p> <p>Cidinha: “Se a gente já sabe que ninguém sabe mais que ninguém aqui, que cada um de nós sabe alguma coisa, então é isso mesmo (e deu uma risada bem gostosa)”.</p>
04	<p>Organização e construção coletiva</p>	<p>Iago: “É a partir disso que vamos pensar, junto com eles, as nossas ações. Temos que ter em vista que nosso papel é colocar para conversar o conhecimento que a gente representa, que é o acadêmico e científico, e até mesmo o de senso comum, que também carregamos, com o conhecimento cotidiano, popular, que eles e elas também têm. Dá sempre um frio na barriga o primeiro contato, mas não precisamos ter medo, é um trabalho que vamos realizar”.</p> <p>Tiago: “Então, vamos ver com eles se eles identificam isso como um problema primeiro, aí, em seguida, a gente vai junto com eles pensar no que fazer, né?!”</p> <p>Stephanie: “Então Isadora, eu acho que se a gente quer fazer sem medo de errar, ou tendo certeza de que está certo, a gente tem que realmente fazer com eles lá do centro, porque eles sabem o que se passam lá com eles, né? A gente sabe que acontece muita coisa lá, tem o problema da passarela, que está me incomodando, e a gente vai ter que pensar em como resolver aquilo lá”.</p> <p>Paulinha: “Mas a gente não vai lá de novo, agora, para conversar com as pessoas? É só perguntar para elas, o que elas têm a dizer daquilo lá. Se a gente tentar ficar adivinhando o que elas acham, a gente não vai chegar a lugar nenhum”.</p> <p>Alessandra: “Bom, pessoal, nós organizamos assim. O que vocês acham? Está bom? Tem que mudar alguma coisa? Podem falar, que a gente muda junto agora”.</p> <p>Tiago: “Agora nós precisamos entregar esse ofício. Como vocês sugerem que façamos? Chamamos alguém da prefeitura aqui, ou a gente vai até lá, como sugerem?”</p> <p>Isadora: “Alessandra a poucos dias até chamou a nossa atenção para isso, porque se a gente for ficar sugerindo, qual é o nosso papel então? Vamos pensar juntos. Hoje eu acho que a gente está treinando nossos argumentos, nossos pontos de vista, porque vai que o que a gente fala é tido como verdade absoluta, pelas pessoas. E não pode ser assim, senão, não tem construção, a verdade passa a ser uma mentira”</p> <p>Stephanie: “Mas a gente trouxe esse documentário para refletir mesmo, pensar junto com vocês como a gente pode fazer para superar os problemas que a gente tem”.</p>

	<p>Paulinha: “Então quer dizer que vocês conseguem, por meio do trabalho de atendimento fraterno, que fazem aqui no centro, estabelecer contato com essas pessoas, que estão ligadas ao crime, ao tráfico de drogas? É de admirar. Vocês não têm medo? ”</p> <p>Iago: “Nossa, eles fazem muita coisa aqui! Mas tem muita coisa para ajudarmos também né?!”</p> <p>Paulinha: “E aí pessoal, o que vocês acharam do nosso segundo encontro? Eu adorei! Sinceramente, eu até imaginava que podia chegar a tentar resolver o problema que eles apresentaram, mas não tão rápido”.</p> <p>Alessandra: “Eu já participei de outros projetos e ficava inconformada quando alguém mandava o grupo que eu estava a fazer alguma coisa. Não pedia não, mandava mesmo”.</p> <p>Isadora: “Então, nós podemos, talvez, ajudar a vocês a resolver esse problema com o lugar que vocês passam. Pelo menos a gente pode tentar ajudar a limpar novamente o terreno, num sei, talvez tentar se comunicar com a prefeitura, para fazer uma solicitação, para alguém vir até aqui, para conversar com a gente, para a gente esclarecer e pedir uma solução para a prefeitura”.</p> <p>Tiago: “Nós podemos conversar agora então, e, que tal, se a gente sugerisse de fazer um ofício, um documento que a gente pudesse entregar na prefeitura, ou chamar alguém do departamento de obras da prefeitura aqui, para entregar em mãos. O que vocês acham de a gente construir juntos um documento, um ofício, e todos que puderem assinar, assinam, e a gente entrega para prefeitura uma solicitação de atenção para esse problema?”</p> <p>Alessandra: “Então, a gente pode também solicitar a construção da passarela que liga os bairros e passa por cima da rodovia. A gente sabe que eles estão construindo uma passarela, que passará longe daqui. Então a gente pede para construir ela aqui. O que vocês acham?”</p> <p>Iago: “Bom, a gente anotou todas as sugestões que foram feitas aqui. Aí a gente volta aqui, lê com vocês para ver se está tudo certo, se tiver que colocar mais alguma coisa a gente coloca, se tiver que tirar a gente tira, quem puder e quiser assinar assina, e a gente marca um dia para ir entregar ou chamar alguém da prefeitura aqui, para a gente mostrar o lugar e entregar o documento que a gente fizer. Pode ser assim”</p> <p>Tiago: “Então, mas a gente pode organizar o documento e assim que ficar pronto, a gente vê se pode vir, e a gente antecipa. Tá bom assim?”</p> <p>Iago: “Mas a gente está fazendo com eles, então é diferente, tem mais penso, num tem? Pode ser que não muda a realidade de imediato, mas a gente pelo menos está se esforçando, cada um fazendo a sua parte, para mudar né?!”</p> <p>Stephanie: “Nós trouxemos aqui, impresso, o ofício. A gente organizou, colocou todas as sugestões que foram levantadas aqui, aquele. A gente quer ler para vocês, porque vocês vão precisar assinar. Se estiverem de acordo,</p>
--	--

		<p>já podemos assinar hoje. Se for mudar, a gente muda e traz aqui de novo para ler outra vez aí todo mundo assina. Podemos ler?”</p> <p>Alessandra: “Nosso tempo está acabando com vocês, e, depois de assistir ao documentário, o que é que podemos fazer para mudar a nossa realidade aqui mesmo? O que podemos fazer juntos?”</p> <p>Lucí: “Eu não sei falar igual vocês falam, às vezes me faltam as palavras, mas eu penso que fazer as coisas junto com alguém é sim importante, mas não é tão fácil, porque uns concordam, outros não concordam, sai rilia, uns vem um dia, não vem no outro, mas a tranco e a barranco a gente consegue. Na vida a gente tem que aprender a ter paciência, porque com ela a gente resolve tudo nessa vida. Veja que eu já perdi gente naquele asfalto, e só de a gente tá tentando buscar um caminho para resolver isso já é muito. É um problema ambiental, que eu aprendi que é ambiental aqui dentro, participando. Mas é um problema de justiça também, ou melhor, de injustiça social com a gente. Porque acha que a gente é pobre que a gente não sabe nada. Olha o tanto que a gente sabe aqui, e aqui a gente viu que não é porque vocês estão na faculdade que sabe mais que a gente. Na verdade sabe sim, porque estão estudando para isso e não podemos deixar isso de lado, porque estudar é importante. Eu estou querendo dizer que o que a gente sabe é também importante, porque quem vive aqui essa realidade é a gente. Igual a dona Maria falou, vim gente aqui e olhar para nós e falar que vai fazer para nós é uma coisa. Agora fazer igual vocês fizeram, é bem diferente”.</p> <p>Stephanie: “Nós ficávamos receosas com o que a gente faria quando vocês nos chamaram, porque estudar a teoria não é igual viver a prática. Aqui é bem diferente. E põe diferente nisso, porque a gente vai entendendo aos poucos, mesmo estudando muito, que a vida é diferente do que a gente pensa que ela é”.</p>
05	<p>O papel das/o universitárias/o</p>	<p>Isadora: “A gente não pode achar que vamos lá resolver algum problema deles, porque a gente não vai, né? A gente vai colaborar para que possa ser criado alguma coisa para ajudar na solução de algum problema, se é que tem problema. Se não a gente vai ficar achando que a gente vai lá para resolver tudo e não vai, num é? [...] O que é que vocês precisam que a gente ajude vocês, ou colabore com vocês? Tem alguma coisa que a gente pode ajudar?”</p> <p>Iago: “É a gente veio aqui para ajudar mesmo nos projetos de educação ambiental, que vocês fazem e ainda querem fazer”.</p> <p>Tiago: “Nosso grupo veio para ouvir vocês e saber de vocês no que podemos colaborar. E claro, a gente quer fazer com vocês, porque não viemos aqui para fazermos sozinhos. Vocês sabem daqui melhor do que cada um de nós desse grupo. Nós apenas vamos somar nossos conhecimentos e ver o que a gente consegue fazer junto,</p>

		<p>para resolver não só esse problema, mas todos outros ou muitos outros, ou alguns outros que juntos enxerguemos que precisam de solução. Se é que vamos dar conta de resolver né?”</p> <p>Paulinha: “Então pessoal, primeiro a gente gostaria de agradecer ao convite que vocês nos fizeram para estar aqui com vocês, para juntos criarmos ações e atividades que possam mudar a vida de cada um de nós que estamos aqui”.</p> <p>Alessandra: “Eu ficava inconformada, porque eu acredito que a gente tem que fazer junto, tudo no seu tempo, que pode demorar ou não, mas a gente tem que respeitar o limite e os interesses das pessoas, em coletivo. Se for para predominar o meu interesse só, para que eu vou lá fazer extensão”. [...] A iniciativa de fazer o ofício foi do pessoal. Nós ajudamos e vamos continuar ajudando, junto com eles, para resolver esse problema. Nós não podemos continuar deixando a situação como está, fazendo de conta que está tudo bem, porque não está. O que o senhor pode fazer por nós mediante esse ofício? Gostaríamos de ouvi-lo”.</p> <p>Isadora: “Mas não estamos fazendo nada demais Roberta, a gente está tentando ajudar da melhor maneira possível.”</p>
06	Que-fazer	<p>Stephanie: “Será que a gente vai conseguir fazer alguma coisa aqui com eles? Eles fazem mais do que a gente estava pensando. A gente sabe a teoria, e eles fazem na prática”.</p> <p>Isadora: “É, mas nem tudo é perfeito, porque se você olhar bem, vai ver que ainda não conseguiram resolver muitas coisas, como o caso da passarela que a gente acabou de ver. Problemas todo mundo tem, mas é difícil achar alguém para arregaçar as mangas e ajudar a resolver o problema. Talvez a gente consiga, junto com eles, num sei, arrumar uma forma de pedir para a prefeitura vir aqui. É ano político, os políticos devem estar aqui no bairro pedindo voto. Quem sabe não conseguimos alguma coisa”.</p> <p>Tiago: “Então, vejo que a gente tem muita coisa a fazer aqui. Primeiro, sinto que a gente precisa escutar deles o que eles precisam mesmo. Para só depois a gente sentar, pensar, propor para eles e ver com eles se o que pensamos está bom, ou se, talvez, a gente não possa sentar com eles e pensar com eles o que fazer ao invés de a gente propor. Como a Stephanie disse, eles sabem das necessidades deles. A gente pode colaborar. Vamos colaborar como pudermos”.</p> <p>Iago: “Então, e aquele lugar que eles passam todos os dias? Lá é um perigo. Isso é um problema ambiental. A gente pode ajudar a resolver isso, num pode?”</p> <p>Isadora: “Aí fiquei pensando aqui de a gente já pensar em algumas coisas que a gente pode fazer lá. Num sei, mas organizar isso, pensar e pôr num papel, para que a gente, organizado, consiga pensar melhor, o que vocês acham? ”</p>

		<p>Alessandra: “Será que o que a gente pensou a gente vai usar o descartar heim? Pode ser que tudo mude quando passarmos dessa porta para dentro né?”</p> <p>Isadora: “Mas Alessandra, não vamos esquecer de que nada é perdido. Se não for isso, a gente muda. A gente num sabe que viemos aqui para fazer com eles? Se for para a gente fazer o que a gente acha que tem que ser feito, não adianta nada”.</p> <p>Iago: “Será que a gente dá conta de fazer esse documento? Não é muita coisa não? Talvez a gente precisa pedir ajuda para um advogado”.</p> <p>Isadora: “Será que vai dar certo esse ofício heim? E se a gente for tentar entregar na prefeitura e o negócio não virar. Estou preocupada, se não as pessoas vão começar a duvidar da gente. [...] O que é que vamos sugerir então? Nós não temos que sugerir coisa alguma, a gente tem que escutar o que as pessoas vão pensar primeiro, o que elas tem a sugerir, ver o que é que nós podemos sugerir e juntos construir alguma coisa nova”.</p> <p>Stephanie: “Por que então a gente num cria um projetinho simples sabe, que junta ideias. Aí a gente coloca isso no papel, e quando a gente voltar lá, a gente senta com eles, escuta e conversa com eles, aí conforme for a gente descarta isso que fizemos ou então a gente propõe e usa. Nada que a gente faz é perdido”.</p> <p>Tiago: “É uma boa ideia colocar nossas ideias no papel. Faz sentido isso que Stephanie falou. Podemos nos organizar e irmos nos adequando à realidade deles. Nada impede a gente de repensar o que estamos pensando agora né? Enquanto vocês falavam, me ocorreu: será que todas as pessoas lá consideram aquela passarela, Stephanie, como um problema? Como que a gente vai fazer para saber isso delas?”</p> <p>Stephanie: “É igual a gente já aprendeu: primeiro a gente faz um diagnóstico, depois a gente analisa e pensa o que fazer. A gente está na parte de pensar o que fazer, mas a gente tem que pensar junto com eles também, se não, o que a gente já sabe que queremos como educação ambiental, não vai acontecer”.</p> <p>Alessandra: “Bom, eu acho que começa quase igual uma carta. A gente coloca o local, a data, faz as saudações, explica quem somos, quero dizer, falarmos quem a gente representa, coletivamente, depois a gente apresenta as reivindicações, depois a gente agradece e assinamos todos. Assim vocês acham interessante?”</p> <p>Tiago: “Então, a gente conseguiu elaborar o ofício, que a gente não sabe ainda se vai ficar assim. Agora vamos ler com eles, e, se precisar, a gente revê, mexe nele, adapta, e depois leva para coletar assinaturas e marcamos um dia para entregar aos responsáveis. É isso não é galera?”</p> <p>Carlão: “Acho que tem que colocar aí nesse papel que a gente já recebeu uma vez um funcionário aqui que prometeu fazer para nós e não fez a passarela. Tem que colocar que já morreram mais de 5 pessoas aqui nessa rodovia, tentando atravessar para cá. Nessa hora, dona Alzira, que tem 65 anos, pediu para falar: Acho que tem</p>
--	--	---

		<p>que colocar aí também que não é só a gente que está aqui que usa desse lugar para passar não, tem que colocar que nesse bairro, tem tudo que a gente que mora de lá, precisa. As escolas estão tudo daqui. Tem que colocar isso também. Foi quando perguntei: o que mais que vocês acham que tem que ter no escritório?”</p> <p>Carlão: “O que vocês querem fazer? Pode falar, porque daí a gente vê aqui se vai ser bom para todo mundo e a gente faz, num é gente?”</p> <p>Alzira: “Acho que tem que colocar aí também que não é só a gente que está aqui que usa desse lugar para passar não, tem que colocar que nesse bairro, tem tudo que a gente que mora de lá, precisa. As escolas estão tudo daqui. Tem que colocar isso também.”</p>
07	<p>Fazendo educação ambiental</p>	<p>Isadora: “Eu sei que a gente vai lá para pensar com eles o que fazer, até porque acreditamos, penso eu que todos aqui acreditam, que fazer Educação Ambiental não é tarefa fácil. [...] Se não for isso, não é Educação Ambiental com pessoas, mas para as pessoas, e a gente já sabe que isso num dá em nada”.</p> <p>Alessandra: “É verdade também que cada ação, cada atitude, por menor que seja, já é um passo para a busca da mudança. Que cada vez que a gente conversa com a pessoas, a gente pode colaborar para a mudança delas e para a nossa própria”.</p> <p>Stephanie: “Não vamos nos esquecer de que a ideia principal é ouvir eles, lá no centro, e depois a gente, junto com eles, ver também o que fazer e como fazer. A gente aqui vai só rascunhar alguma coisa para não ficarmos perdidos quando chegarmos lá”.</p> <p>Paulinha: “Ela disse-nos que tinha muitas coisas a fazer aqui, e por isso a gente veio. A gente pode colaborar com o que vocês precisam, ou com o que todos podemos precisar para viver melhor”.</p> <p>Iago: “Pronto oh, eu até duvidei de que a gente daria conta, mas ficou até bom. Veja bem, isso é educação ambiental, e muita gente achando que educação ambiental é só mato e água. Vai vendo, estão enganados”.</p> <p>Alessandra: “Esse jeito que a gente escolheu para fazer isso é o mais difícil. Escutar as pessoas e transformar os desejos em desejos comuns, não é fácil. Você vê só o trabalho que é elaborar um ofício simples, que foi pensado junto. Seria muito mais fácil se a gente fosse escrever com as nossas próprias ideias”.</p> <p>Alessandra: “Pessoal, a gente não precisa ficar preso só nisso. A gente pode fazer muito mais. Vamos perguntar para eles o que mais eles querem fazer lá. Não é isso que a gente tem por objetivo? [...] A gente existe como grupo para colaborar e tentar ajudar do jeito que a gente pode. [...] Se não vai cair naquilo de que a gente vai lá [...] Ninguém aprende nada, aliás, até aprende, mas será que aprende certo? Por que se for para ser assim, o grupo perde o sentido”.</p>

	<p>Stephanie: “Enquanto vai tramitar esse negócio do ofício, o que é que nós podemos fazer? Tem mais alguma coisa que vocês querem fazer, que podemos ajudar vocês? A gente tem algumas sugestões, queríamos apresentar para vocês. Podemos também?”</p> <p>Tiago: “Mas o que de educação ambiental tem nesse documentário? Por que mesmo que queremos trabalhar esse documentário lá com o pessoal do centro? Que tem haver uma coisa com outra”.</p> <p>Isadora: “A gente tem que entender que a gente não vai conscientizar ninguém, até porque hoje eu entendo que todo mundo tem consciência, e que não sou eu quem vou dar consciência para as pessoas, mas a gente pode sensibilizar elas, chamar atenção delas, e até a nossa, para coisas que a gente também não consegue ver sozinho, né!?”</p> <p>Stephanie: “Mas como você disse, a gente tem que sensibilizar as pessoas e se sensibilizar também, porque se não, parece que não funciona”.</p> <p>Carlão: “Ih mas a minha experiência de vida diz que isso não vai dar certo, porque prefeitura num quer saber de gente pobre não. Ninguém olha para nós não. Eles já vieram aqui uma vez, um rapaz todo engomado, disse e prometeu o mundo e o fundo, e até hoje. Quanto tempo tem isso, sei lá, uns anos já viu. Aqui se num for a gente para fazer alguma coisa, ninguém faz não, porque pobre, minha filha, num tem vez nesse mundo”.</p> <p>Carlão: “Nós não marcamos horário não, porque se a gente marcar horário o pessoal não atende. E vamos ficar aqui de fora até o pessoal atender a gente. Ou a senhorita acha que aqui alguém gosta de pobre?”</p> <p>Carlão: “Então doutor, eu e o pessoal viemos aqui para falar com o senhor e deixar esse documento aqui – entregando o envelope para ele – e espero que o senhor leia”.</p> <p>Cidinha: “É, eu já imaginava, porque a gente investe um esforço danado, depois não vira nada. Esse povo nunca vai olhar para gente como a gente merece, num é? Ah nem, será que a gente vai ter que voltar lá e dar plantão na sala do prefeito para que a gente consiga o que a gente precisa?”</p> <p>Cidinha: “Como já está acabando, por que que a gente não junta tudo que é ambiental aqui? Acho que fazer educação ambiental, entender educação ambiental, ser engenheiro ambiental, entender o conceito de meio ambiente, é muito parecido. Veja que eu achava até então que um engenheiro nunca ia fazer o que vocês estão fazendo aqui, mas estou vendo que é possível. A gente até esquece que vocês são engenheiros (nessa hora Aninha disse: ainda não, quase – e todas/os riram). Ser engenheiro então é fazer isso também. Meu filho está estudando engenharia. Eu falei para ele vir aqui conhecer vocês, mas ele faz na UFTM, lá não tem essas coisas, pelo menos ele não sabe e falei para ele ser igual aqui, ser engenheiro de cabeça racionada, aberta, disposta a escutar também, porque eu vejo ele fazer muita conta, e sei que vocês fazem também. Outro dia eu estava</p>
--	---

		<p>conversando com as meninas aqui (apontando para algumas das meninas presentes), falando que deve ser chique ter um diploma de engenheiro, mas só para ter não adianta. Olha que beleza, o tanto que vocês estão aprendendo aqui”.</p> <p>Carlão: “Depois que vocês foram embora no primeiro dia, a gente jurava que vocês nem voltariam mais, e hoje é tudo nossos amigos, nossos parceiros, que tão igual a gente, no mesmo barco. Ser engenheiro num é resolver problema? Então, a gente tá resolvendo num tá? Tentando? Porque a gente sabia que tinha um problema aqui para resolver, muito grave, que é a passarela. Hoje a gente aqui sabe que meio ambiente é esse lugar aqui também, onde a gente conversa, brinca, ri, chora, resolve problema, as vezes cria um, e por aí vai. Num é?”</p> <p>Luci: “Aqui já tivemos cursos de educação ambiental, que vieram ensinar a gente a plantar, fazer materiais reciclados, um monte dessas coisas. Mas depois que vocês vieram para cá parece que deu nó na cabeça da gente, porque dá para entender que o que a gente já fez de educação ambiental é educação ambiental também, mas não é só aquilo né. É educação para a gente viver bem, feliz, aliviada, sadia, enfrentando de frente os problemas. Não é?”</p>
08	<p>Entendendo a educação ambiental que fazemos</p>	<p>Paulinha: “Então gente, eu estava tentando lembrar aqui de quando a gente estudou a matéria de Educação Ambiental. Eu lembro que o professor PC falou muito sobre como deve ser a educação ambiental e passou vários textos. Vocês lembram? Eu lembro até que em uma das aulas ele pediu para a gente escrever num papel o que a gente entendia como sendo ambiental, o que a gente entendia como sendo educação, e como a gente entendia que tinha que ser a educação ambiental que a gente pensava. Lembra? Ele até passou um texto depois, que mostrava muitos tipos de Educação Ambiental. Eu preciso procurar esse texto, eu não lembro o nome dele, e eu já procurei nas minhas coisas, e não achei”.</p> <p>Alessandra: “Eu lembro muito porque ele falou demais da Educação Ambiental Popular, falou que a engenharia praticamente não olha para esse tipo de educação ambiental, porque tem o olhar mais voltado para o tecnicismo, e menos para as pessoas. [...] É por isso que ele falava tanto de educação ambiental popular, né, porque ele falava que a gente tinha que fazer junto com as pessoas, mas que não é fácil, porque demanda tempo, tem problemas, não é todo mundo que se envolve, que aceita se envolver, então, a gente está aqui tentando fazer alguma coisa”.</p>

		<p>Stephanie: “Se a gente olhar bem o documentário, a gente vê a repetição das histórias de vida das Marias⁷⁶, que não mudou, passados, sabe-se lá, décadas. A pobreza, com aquele tanto de filho, reproduzindo um quadro econômico que se aproxima muito do que a gente vê em várias periferias das grandes cidades, como se as pessoas que vivessem nesses lugares merecessem essa vida mesmo, sofrida, como se elas tivessem escolhido viver assim. Não é assim não, porque eu entendo que elas são injustiçadas, não olham para elas, não são ouvidas, como a gente viu que o pessoal do bairro também não é ouvido. Isso para mim tem educação ambiental e muita”.</p> <p>Isadora: “Então, onde está a educação ambiental nesse contexto... para mim, engloba tudo, o social, o econômico, o ambiental, o político. Acredito que justiça é a palavra que resume tudo o que falta para essa realidade”.</p> <p>Tiago: “Vejo que pode ser discutida também a questão da família, de quem é essa família, da quantidade de filhos que se tinha, da dificuldade de criar os filhos, que no passado, era uma, e que hoje, é diferente em alguns aspectos. Agora, que eu também penso se tratar de uma questão de injustiça, de desigualdade, de falta de oportunidades, isso é sem dúvida. Mas, acredito que nós tenhamos que apresentar caminhos, por meio da Educação Ambiental, para superarmos essa visão ciclada da vida reproduzida das Marias, que também pode ser a nossa vida, no contexto desse século XXI atribulado, marcado por intensos conflitos, não é verdade?”</p> <p>Cidinha: “A esperança é a última que morre né. Eu tento fazer a minha parte e falo para o povo lá de casa cada um cuidar das suas obrigações. Eu acho que estou fazendo a minha parte né, e eu cobro, porque, se quer mordomia, vai ter que trabalhar e trabalhar muito, porque as coisas não vem de graça. E filho meu não vai roubar ou cometer crime nenhum, porque não falta nada em casa. A gente trabalha duro e tem o que pode ter. Eu ensino isso todo dia, porque ficar achando isso ou aquilo não adianta. A gente tem que comer e pagar as contas, então tem que trabalhar. Eu falo para eles também que eles têm que estudar, se não, olha só, acaba igual a Maria do filme. Passa o tempo, acaba morrendo, e leva a vida com dificuldade o tempo inteiro”.</p>
--	--	--

⁷⁶ “Vida Maria” é um projeto premiado no 3º Prêmio Ceará de cinema e vídeo, realizado pelo governo do estado do Ceará, em 2006. Documentário produzido em computação gráfica, em curta-metragem, que mostra personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no sertão cearense, criando uma atmosfera realista e humanizada. Mostra a história da rotina da personagem Maria José, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos, envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras “Marias”, suas filhas, netas e bisnetas. Retrata ainda como as pessoas, desde a infância, internalizam as experiências vividas e como são, todas elas, determinantes para a vida adulta, de modo que no futuro sempre se redesenhe o vivido no passado. Fonte: Revista Prosa, Verso e Arte. Disponível em: <<http://revistaprosaversoearte.com>>. Acesso em 07 set. 2017.

		<p>Maria: “Dinheiro pode comprar bens materiais, pode matar a fome, pode bancar o luxo, pode até melhorar a saúde, mas não aumenta a vida, não dá felicidade permanente não. Engana a felicidade. A gente não precisa de muito para viver não, a gente precisa do essencial. A gente tendo o básico, um teto, o que comer e vestir, tá bom demais. A vida é para isso mesmo, não precisamos de muito luxo não. Depois que morre não leva nada no caixão. Fica tudo aí, do jeito que a gente deixou, para ainda dar briga”.</p> <p>Jovair: “Eu estou entendendo que tudo o que é feito aqui é feito junto. Ninguém decide nada sozinho, tudo é feito quando as pessoas concordam, se não concordam a gente muda o rumo. Nós somos um grupo não é? Uma comunidade igual a gente escuta que é. Se a gente faz junto, se a gente pensa junto, se a gente decide junto, se a gente observa as coisas da nossa vida juntos, vê se a minha ideia dá, pensei de colocar alguma coisa tipo: conversa em comunidade, ou algo parecido com isso”.</p> <p>Stephanie: “Nós ficávamos receosas com o que a gente faria quando vocês nos chamaram, porque estudar a teoria não é igual viver a prática. Aqui é bem diferente. E põe diferente nisso, porque a gente vai entendendo aos poucos, mesmo estudando muito, que a vida é diferente do que a gente pensa que ela é”.</p> <p>Paulinha: “É muito importante lembrar que aqui a gente sempre quis respeitar a ideia e a vontade de todas as pessoas, refletindo sobre o que conversamos ou propomos, sempre obedecendo, evitando ao máximo impor”.</p> <p>Maria: “Uai, mas do jeito que tá eu to entendendo que eu também sou educadora, e não tenho diploma não, nem estudei direito, só assino meu nome, e eu só sei ensinar meus filhos, esses sim é trazido junto comigo. Moral eu dou para eles, ensino respeitar, que tem que trabalhar direito, que tem que ter amor nas coisas e nunca faltar com respeito a ninguém. Foi quando eu completei: então, na verdade a tentativa é de a gente entender como a gente aprendeu ao longo do tempo de convivência juntos, e pode ter certeza que todas e todos podemos ensinar e aprender com alguém sobre algo ou alguma coisa, algum lugar. Todas e todos somos sim educadoras e educadores ambientais, da vida”</p>
09	Ser engenheira/o ambiental	<p>Alessandra: “Lembro que ele falava assim (tentando recordar a fala do professor): “Para que serve a engenharia? Aí todo mundo responde: para resolver problemas. Nesse caso, o engenheiro vai lá no local, faz um diagnóstico, reconhece a área, faz um relatório e propõe uma série de medidas mitigadoras. É ou não é assim? E quando é solicitado um trabalho que envolve o campo da educação, ou ele sai fora ou cria um projeto “meia-boca” e acha que está fazendo educação ambiental, como se educar fosse fácil e simples. Esquece que tem pessoas envolvidas, pessoas que pensam diferente, que merecem ser também escutadas, que, na maioria das vezes, estão ligadas aos problemas que ele está tentando diagnosticar e resolver”.</p>

		<p>Alessandra: “Engenheiro tem horas que acha que é Deus e precisa de parar com isso. A vida não é só de ir lá e resolver problemas achando que vai resolver o mundo dos outros. Se não tiver parceria, a coisa não anda”.</p> <p>Manoel: “Com toda a minha simplicidade, vejo que o papel de vocês é ajudar a gente, porque vocês são mais letrados, mas ao mesmo tempo não é ajudar, é também mostrar para nós aqui que a gente pode e consegue lutar pelas coisas que queremos, seja o que for. A gente vive fazendo campanha aqui e vejo que a força que vocês trouxeram para nós é grande. Aqui a gente tem vontade despreocupada, igual eu falo lá em casa. Vontade de querer melhorar de vida, de lutar pelos direitos nossos”.</p> <p>Carlão: “Não é só isso não, é também sentir na pele o que a gente sente, quando as portas batem na cara da gente, para ver que mesmo com diploma as coisas têm horas que não saem. Se não tiver persistência, como vocês falaram que tem que ter, não dá resultado nenhum. Assim que ele parou de falar, fez-se silêncio de novo. Foi quando Aninha falou: e vocês nos ajudaram a ser melhores como pessoas, a ver o mundo com outros olhos, com os olhos da realidade, que a gente não enxerga na universidade”.</p>
10	Entendendo o conceito “meio ambiente”	<p>Paulinha: “Meio ambiente é uma expressão redundante, porque, significam, ambas, a mesma coisa. É o espaço em que vivemos, em harmonia ou em desequilíbrio com os outros seres humanos ou com as outras formas de vida. Existe o ambiente urbano, industrial, o natural (de natureza mesmo), o rural, o ambiente construído, enfim, vários tipos de ambiente. Em todos eles existem relações e essas relações, muitas vezes, são conflituosas”.</p> <p>Iago: “Pensar as questões ambientais não é fácil. Eu estou tomando noção disso agora, fazendo de verdade, indo ao encontro dos problemas reais. Quando a gente está sentado aqui na cadeira da Universidade, vemos de um jeito. Quando a gente vai para o campo, aí vemos como é diferente. Ajuda a começarmos a entender a nossa própria realidade”.</p> <p>Paulinha: “Nossa, é verdade, não dá para pensar o ambiental separado do social, do econômico. É impossível ficar olhando apenas para uma só coisa, né?”</p> <p>Stephanie: “Eu entendo que a partir do momento em que as pessoas se veem naquela situação, ou elas vão se identificar e se conformar, ficar com o sentimento do inconformismo, acreditando que é isso mesmo, e não vão enxergar como superar, ou vão, movidas pelo mesmo inconformismo, tentar achar uma saída para a situação. Vejo o ambiental não pelo lugar, mas pela questão da justiça social”.</p>
		<p>Iago: “Lembra que o nosso desejo inicial, quando a gente se reuniu a primeira vez para fazer alguma coisa, era usar o conhecimento que a gente estava construindo aqui na Universidade e aplicá-lo, de alguma forma, fazer esse conhecimento chegar a mais pessoas, para que a vida delas também pudesse mudar como estava mudando</p>

<p>11</p>	<p>A experiência na extensão</p>	<p>a nossa. Então... se a gente acredita nisso, que a gente pode usar o conhecimento que a gente conseguiu aqui e levar, mas num é só levar, é usar ele e construir outro, a gente está atingindo nossos objetivos. [...] É difícil perceber isso, mas a experiência que a gente já tem de outras atividades pode nos mostrar que isso realmente acontece. A gente descobriu que fazia extensão, simplesmente fazendo. A gente nem sabia que era isso que a gente fazia. Foi só depois disso que a gente começou a estudar isso. O grupo tinha outras pessoas, e Isadora, Paulinha e Stephanie ainda não faziam parte. Mas esse foi sempre nosso objetivo. E acho que a gente não pode perder ele de vista”.</p> <p>Alessandra: “Eu lembro quando a gente começou, tudo cruzinha, com o maior frio na barriga, que a gente sente até hoje, meio sem saber como fazer, que jeito fazer. Lembro que a gente vestiu a camisa e foi. A gente precisa acreditar que podemos fazer. Às vezes é complicado, tem conflitos também, tem desinteresses, mas isso é normal. Se a gente tem boa vontade, a gente consegue sim. Não é sempre que poderemos estar todos juntos, mas é preciso compromisso para estarmos, com certeza. Isso eu já aprendi, que quando a gente assume compromisso, assume e pronto. [...] Não dá para marcar, por exemplo, e não ir, é descompromisso, as pessoas ficarem esperando e a gente não aparecer. [...] Mas se a gente fosse lá e fizesse, não teria o mesmo valor. A luta tem que ser, antes de mais nada, das pessoas interessadas pela resolução dos problemas que elas têm. Mas, muitas vezes, não conseguem enxergar os caminhos para tentar resolver. É mais fácil alguém, às vezes, de fora, olhar, e sugerir. Não impor né? Como já vi várias vezes acontecer, embora a gente às vezes acaba impondo também. Mas a gente chega lá”.</p> <p>Tiago: “Então, mal não fez, mas poderia ter sido diferente. De todo modo, nós vamos voltar lá. Temos muita coisa a fazer. Agora é estudar para trabalharmos o vídeo direitinho com todos eles e elas”.</p> <p>Stephanie: “Nossa, será que a gente está conseguindo ajudar mesmo? Será que nós estamos colaborando para a mudança? Isso é tão complicado. A gente tem horas que até duvida de que a gente pode realmente ser útil a alguém. Não que eu ache que eu esteja sendo útil, mas é bom ouvir isso, porque estimula a gente a continuar. Eu sempre quis fazer parte desse grupo, e estou satisfeita de ouvir que está dando certo, apesar das dificuldades né? ”</p> <p>Alessandra: “Talvez é até mais que compromisso, é amor também. [...] A gente aprende a amar o que faz. A gente aprende a ver a realidade com outros olhos. A gente até sente a mesma raiva que as pessoas sentem das situações que elas narram que vivem. Quem de nós aqui não ficou pasmado com a situação lá da passarela que não resolve. A gente tem que se mover sim, tem que colaborar, tem que movimentar sabe, fazer a nossa parte”.</p>
-----------	---	--

	<p>Tiago: “A gente não pode desanimar. Vamos tentar fazer dar certo. O que a gente precisa fazer é lembrar, juntos, que isso gasta tempo, dinheiro, e que não é fácil. O pessoal lá do centro apresenta ter noção da demora, até porque como a Stephanie lembrou, já foi gente da prefeitura lá e não conseguiu nada até agora. O que não pode acontecer é deixarmos a situação esfriar. A gente tem que fazer de tudo para acreditar que vai dar certo. Se a gente cair em desânimo, vai ser descrédito total”.</p> <p>Alessandra: “Gente, será que fizemos bem em fazer a sugestão? Não deu nem tempo de eles sugerirem alguma coisa. Ah, eu fiquei olhando para o pessoal e fiquei preocupada de ninguém falar nada, e resolvi antecipar. “Nossa, esse documentário é lindo né, agora veja, quantas Marias na mesma situação, não é? Maria de Fátima, Maria de Lourdes, Maria Aparecida, é muita Maria vivendo a mesma situação”.</p> <p>Isadora: “Eu estou morrendo de vergonha. [...] Então vamos ter esperança, e continuar firmes lutando por aquilo que queremos e que acreditamos ser possível conseguir, vamos continuar sonhando, sem desistir”.</p> <p>Stephanie: Escuta Isadora: Solidariedade Iago: Paciência Paulinha: Compromisso Tiago: Respeito Ana Luíza: Esperança Alessandra: Amizade.</p> <p>Isadora: “[...] parecendo um ciclo vicioso da vida que não muda nunca, fora a pobreza, com aquele tanto de filho. Quem assiste pode achar que é isso mesmo e que não tem como sair dessa situação”.</p> <p>Stephanie: “Temos que ter muito cuidado com esse vídeo né, porque se não as pessoas vão achar que não tem solução a vida delas, ou até a gente pode acabar caindo no conformismo, de que não tem jeito de fazer nada, porque se foi assim antes, não vai mudar agora porque a gente quer. Acho que a gente deveria, então, “cutucar” as pessoas para que elas digam como elas acham que podem superar a realidade”.</p> <p>Tiago: “Vejo que o documentário pode mesmo gerar um sentimento de conformismo, de que não tem jeito de mudar. Vejo também que pode ser discutida a questão do lugar onde vivem, com relação ao uso dos recursos naturais, como a água, como o próprio alimento, a questão da ausência da tecnologia. Perceberam que não se aborda a questão tecnológica no documentário? Deixou-se a vida das Marias desprovidas de tudo isso? Essa realidade do documentário é mesmo a realidade verdadeira? Como é que cada um de nós enxerga a realidade? Eu penso que existe uma subjetividade muito grande nisso tudo”.</p>
--	---

	<p>Stephanie: “Vocês vejam que o documentário mostra que a vida foi passando, e várias Marias tiveram a mesma história. Uma história que não mudou. Será que queremos isso para nossos filhos e para nós? Será que a gente quer deixar um mundo melhor para as pessoas que vão nos suceder? E como deixar esse mundo melhor, o que podemos fazer? Se a gente definir o que a gente pode fazer, já é alguma coisa, ou vocês não acham? ”</p> <p>Alessandra: “Eu acho que a gente precisa parar todos os dias para refletir sobre a nossa vida, num é? Deitar a cabeça no travesseiro, pensar as coisas boas e perceber o que deu errado ou aconteceu de errado, no dia, para arrumarmos, não é? Se a gente não vê saída quando a gente tem problema, como é que a gente fica?”</p> <p>Alessandra: “Pois é, a gente não consegue mudar o mundo nem as pessoas, só falando, a gente precisa mudar a si mesmo para servir de exemplo para as outras pessoas. Se a gente quer uma vida melhor, melhor em que sentido? ”</p> <p>Paulinha: “Então dona Maria, a gente realmente não precisa de muito para viver, precisamos do essencial, porque se eu tenho muito, alguém não tem nada, aí fica injusto”.</p> <p>Isadora: “Vou falar algumas palavras, que entendemos ser importante, tanto para nós do grupo que viemos aqui, quando para qualquer um de nós, mesmo do grupo, que estão aqui. A limpeza é essencial para a nossa vida. Ninguém gosta de morar em uma casa suja, malcheirosa, cheia de lixo acumulado, que mais atrapalha que qualquer outra coisa. Ninguém gosta de ficar doente por morar em um lugar sem limpeza”.</p> <p>Cidinha: “É meu filho, a gente sempre tem procurado o caminho da boa conversa, para decidir com sabedoria, porque o povo daqui sabe muito, sabe muito da dor que passa, dos problemas que tem. Só pra chegar aqui é aquele sacrifício de todo santo dia, e a gente tá aí na luta. Vocês da universidade e nós daqui do bairro, desse centro abençoado, juntando num grupo só. Vocês não moram aqui mas é como se fosse tudo daqui. Acho que é isso mesmo”.</p> <p>Manoel: “Bom, eu acho que é por aí, porque desde aquele dia que a gente foi fazer a limpeza lá da rua, que a gente vem conversando sobre como resolver o problema da passarela, desde quando a gente tem pensando na importância do lugar que nós vive aqui, de que tudo isso é meio ambiente, desde que a gente enfrentou a prefeitura indo lá pedir a passarela, a gente tem só aprendido. Cada um aprende do seu jeito, mas no final a gente tudo aprende alguma coisa boa”.</p> <p>Jovair: “Posso fazer outra sugestão? E em concordância com ele, acenando a cabeça... ele completou: para ser rápido, vê se dá certo de ser assim: aprendendo uns com os outros, algo desse tipo aí, ou assim: o que aprendemos juntos, sei lá, agora fiquei meio confuso”.</p>
--	--

	<p>Isadora: “Eu podia imaginar o quanto nós estávamos aprendendo, mas não achei, sinceramente, que fosse do jeito que está sendo. Eles chamaram a gente lá para ajudar, e parece que os ajudados somos nós. Eu ganhei outra visão da faculdade depois que a gente começou a trabalhar com o pessoal lá do centro. Uma coisa que aprende bastante é que conversar é a melhor maneira de resolver problemas, de achar solução para os problemas. Porque eu sou meio esquentadinha, e eu não tinha muito o hábito de escutar, pensar e depois falar. Minha mãe está até me estranhando”.</p> <p>Paulinha: “Ah e eu ainda acho que o mais difícil é a gente poder entender e ser entendido, porque isso dá trabalho. Até porque quando a gente quer muito uma coisa, às vezes a gente até passa por cima de outras coisas, mas eu estou entendendo que não é assim. Que é preciso ter mais prudência, perguntar para as pessoas o que elas estão aprendendo. Eu não acho isso fácil. Eu estava conversando com as meninas e com o Iago o tanto que foi difícil, em alguns momentos, ficar calada, porque as vezes a gente quer adiantar para ir mais depressa, mas isso é atravessar o carro na frente dos bois, e não tem sentido nenhum isso. O que é importante para mim pode não ser para um grupo. Mas aprender a pensar desse jeito não é fácil não. Só com o tempo mesmo, porque...”</p> <p>Iago: Eu achava que extensão era outra coisa, menos o que nós estávamos fazendo. Isso mudou a minha maneira de ver o que fazemos depois de formados. Porque eu pensava que a extensão era fazer um curso de aperfeiçoamento, ou então dar um curso, elaborar projetos para resolver problemas. E a extensão que aprendi a fazer com vocês, depois que entrei no grupo, é outra, é muito diferente, é tipo, sei lá, uma coisa que mexe com a gente, que faz a gente olhar a realidade, entender a realidade, pensar essa realidade e agir para mudar, quando se tem algo em comum que incomoda muito, que é um problema de verdade. Isso mudou muita coisa desde quando eu passei a fazer parte do grupo. Até porque a gente não estuda isso. A gente já estudou educação ambiental, e tal, e sabe que é a crítica a que seguimos, mas está ficando cada dia mais fácil de entender isso tudo”.</p> <p>Isadora: “O engraçado é que a faculdade não prepara a gente para ser desse jeito, mais presente na sociedade. Prepara para elabora projeto, fazer aquele tanto de cálculo. Mas não ensina a gente a ver o problema dos outros a partir da realidade dos outros. Isso não ensina. Esse talvez é um privilégio nosso, porque pensa, quantos colegas nossos ou que já formaram que não tiveram a chance que nós temos de ter essa formação”.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com vistas a apurar a análise dos dados, o agrupamento progressivo das categorias iniciais resultou na emergência das categorias intermediárias, as quais são apresentadas na sessão que segue.

5.2 Categorias intermediárias

Após a eleição e apresentação das categorias iniciais, emergiram quatro categorias intermediárias⁷⁷. As categorias então apresentadas emergiram inicialmente do agrupamento das onze categorias iniciais. Tais categorias intermediárias foram formadas a partir da convergência interpretativa entre as categorias iniciais, que, no quadro 11, está explicitada no que chamo de conceito orientador.

O agrupamento das categorias iniciais 1 e 2 deu origem à primeira categoria intermediária, denominada, “Quem somos”. O quadro 11 ilustra o processo de formação da primeira categoria intermediária⁷⁸.

Quadro 11 - Categoria intermediária I - Quem somos.

Categoria Inicial	Conceito orientador	Categoria Intermediária
1 – Aproximação	Para Enrique Dussel (1977) a aproximação de uma pessoa a outra é fraterna, o que indica que a proximidade é estar numa relação fraterna, encurtando distâncias para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos. Esse ato é, para o autor, a celebração da vitória decorrente da luta comum, que é o gozo da celebração pela liberdade adquirida. É a partir dessa compreensão que entendemos a aproximação entre o grupo de estudantes e os populares frequentadores da casa espírita, que juntos constituíram a comunidade de trabalho. A aproximação é o primeiro passo para a convivência, que para nós tem o sentido de <i>viver com</i> , algo mais do que estar perto ou junto, é estabelecer uma sintonia de sentimentos que nos permite agir em prol do bem comum, ou seja, da vocação ontológica para o ser-mais, como coloca Paulo Freire (2008), mesmo sabendo que, conforme coloca a professora Petronilha Silva (1987), exista conflitos. Dessa forma, a convivência é entendida possibilidade, e não como	I – Quem somos

⁷⁷ Inicialmente eram cinco categoriais iniciais. Em virtude de retorno à comunidade de trabalho para verificação e avaliação dessas categorias, conforme consta no diário de campo n°. 14, a organização resultou em quatro categorias intermediárias.

⁷⁸ Observa-se que enumerei as categorias iniciais usando dos algarismos indo-arábicos de 01 a 11, na ordem em que foi sendo feita a leitura exploratória e a construção dessas categorias, que se deu a partir dos diários de campo, com apoio da revisão de literatura e também por meio de análise e avaliação junto à comunidade de trabalho. As categorias intermediárias, elaboradas a partir das categorias iniciais, são identificadas pela utilização de algarismos romanos, bem como, também, as categorias finais. Optei por manter a numeração das categorias iniciais nos quadros de elaboração das categorias intermediárias e quadro-síntese, por isso, nota-se a alternância da numeração.

	certeza, uma vez que é parte do processo de humanização. A convivência, dessa forma, é que vai orientar o quem somos “nós”.	
2 – Dando-se a conhecer	A convivência pressupõe diálogo, que traz dois sentidos: o primeiro põe a convivência entre o grupo extensionista e os populares que juntos estruturam a comunidade de trabalho. Por meio do diálogo, na perspectiva de Paulo Freire (2008), o grupo extensionista pode dizer a sua palavra, da mesma forma como os populares disseram a sua. Os anseios do grupo para o “como seria” desenvolver a extensão, alcança o segundo sentido, que aponta o estabelecimento do diálogo como elemento que favorece a convivência, na medida em que possibilita a problematização e a busca por soluções de problemas que, como vimos, são fundamentais para o bem-estar de toda a população dos bairros que circundam a casa espírita, como o caso da construção da passarela. A partir do momento em que os grupos que compõem a comunidade de trabalho passaram a se conhecer melhor, surgiram laços de amizade, de fraternidade, de amorosidade e de confiança, elementos que ficaram fortalecidos somente pela convivência em diálogo.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 12 apresenta a segunda categoria intermediária – construção colaborativa – que emerge de duas categorias iniciais: saber mais / saber menos e organização e construção coletiva. Discute-se o processo de produção do conhecimento pela comunidade de trabalho, na perspectiva dos populares e do grupo extensionista, conforme pode-se observar, a seguir.

Quadro 12 - Categoria intermediária II - A construção colaborativa.

Categoria Inicial	Conceito orientador	Categoria Intermediária
03 – Saber mais / saber menos	A comunidade de trabalho entende que os saberes que a circundam têm raízes populares, na perspectiva dos populares e também dos estudantes, do mesmo modo que tem raízes científicas, em ambas perspectivas. Destacamos, por isso, que existe a busca pela igualdade entre os saberes, com a finalidade de não os hierarquizar, pois como afirmava Paulo Freire (2005, p.68), "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes", que se complementam. Entendemos também que esses saberes estão vinculados ao saber de experiência feito, na perspectiva de Larrosa-Bondía (2002), uma vez que para o autor, a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos passa, o que exige parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar. Dessa forma, as experiências vividas são particulares, subjetivas, relativas ao contexto vivido, pessoal, o que, segundo Victor Valla (1996), carece de cuidado no momento da interpretação. Destacamos ainda que esses	

	saberes emergem do convívio, por meio do diálogo, que encaminha para a construção de um outro saber, coletivo, colaborativo, que supera a consciência ingênua e atinge a consciência crítica sobre a realidade, a fim de superar a opressão em busca da libertação, não como utopia, mas como possibilidade concreta.	II – Construção colaborativa
04 – Organização e construção coletiva	A comunidade de trabalho é um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitaram a construção coletiva do conhecimento. Nela e por meio dela não se ensinou, aprendeu-se em “reciprocidade de consciências”, conforme Fiori, citado por Freire (2005, p.06). Existiram momentos em que diversas pessoas assumiram o protagonismo da liderança, a fim de propiciar condições favoráveis ao trabalho do grupo. A comunidade de trabalho pautou-se também na tentativa do exercício do “poder obediencial”, conforme coloca Dussel (2007), uma vez que o articular concreto do poder, produz o exercício da delegação, que no caso da comunidade de trabalho, pode abrir caminho para o fortalecimento da “potentia”, ou seja, lutando para que as necessidades da comunidade de trabalho, essencialmente dos populares que a compõem, fossem atendidas. Dessa forma, entendemos que o grupo extensionista esforçou-se para que, nos momentos em que atuou na orientação ou condução de alguma atividade ou ação, o poder naquele momento delegado não se pusesse acima da comunidade, mas a serviço dela. Desse modo, novamente, existia a intenção pela construção coletiva.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do momento em que a comunidade de trabalho se reconhece como espaço para construção de conhecimento coletivo e reconhece na convivência, em diálogo, a possibilidade para a criação de caminhos que levam ou buscam a solução de problemas enfrentados, vai colaborativamente construir um conhecimento que torna possível essas soluções. Dessa forma, a terceira categoria intermediária – educação ambiental em diálogo – vai descrever o *como* se deu o fazer da educação ambiental, buscando apresentar a educação ambiental que se tentou desenvolver e construir, prezando pelos olhares das/o estudantes/e de Engenharia Ambiental que constituem a comunidade de trabalho, uma vez que estão em processo de formação profissional, ou seja, constituindo-se engenheiras e engenheiro ambiental. Por isso, o ser engenheira/o é questionado nessa categoria. Além disso, busca-se também a compreensão em torno do conceito de meio ambiente que orienta as ações e atividades em torno da educação ambiental que foi desenvolvida. A análise coletiva das categorias iniciais que estruturam essa categoria intermediária é que deu subsídio para essa estruturação. Dessa forma, vai apontar também para a existência do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os populares, a fim de construir um outro conhecimento para, a partir disso, mudar a realidade. Foi constante a

preocupação do grupo em torno do fazer coletivo, em busca de diálogo, escuta, amorosidade e partilha, como forma de concretizar o que a comunidade de trabalho entende como extensão popular.

A partir da segunda categoria intermediária, entendemos a necessidade de colocar em discussão os conceitos centrais que orientaram as atividades de educação ambiental desenvolvidas durante a extensão. O grupo de estudantes refletiu, em momentos determinados (durante as reuniões realizadas sem a participação dos populares), sobre o que cada integrante entende e concebe como *educação, educação ambiental e suas tendências*, e também sobre *meio ambiente*. Tratou-se de reflexões e discussões em torno da educação ambiental, que se pautaram no contexto social, econômico, político, cultural e ambiental do Brasil, apontando para o consenso da existência do que entendemos como injustiça socioambiental. O grupo entende essa realidade injusta socioambientalmente como mola propulsora para a busca da transformação da realidade. Por esse motivo, a conscientização e a sensibilização também foram alvo de discussão e, até mesmo, serviram como ponto de partida para a criação/elaboração de atividades. Dessa forma, elaboramos o quadro 13, que apresenta a terceira categoria intermediária.

Quadro 13 - Categoria intermediária III - Educação Ambiental em diálogo.

Categoria Inicial	Conceito orientador	Categoria Intermediária
<p>07 – Fazendo educação ambiental</p>	<p>Carlos Frederico Loureiro (2014), afirma, citando o Conselho Nacional de Educação, que, na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCN), o adjetivo “ambiental” atrelado à educação, no contexto da América Latina não é empregado para especificar um tipo de educação. Trata-se de um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, capaz de mobilizar pessoas comprometidas com a res sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória. Vai ainda mais longe ao afirmar que o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da educação ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a destruição da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias têm se tornado a cada dia mais graves. Dessa forma, essa categoria incita-nos a analisar e pensar o fazer educação ambiental, na perspectiva do grupo extensionista e também da comunidade de trabalho. Entendemos que a educação ambiental crítica e a corrente da educação ambiental popular assumida pelo grupo extensionista junto à comunidade de</p>	<p>III – Educação ambiental em diálogo</p>

	trabalho pode, por meio de diferentes atividades realizadas produzir conhecimento na <i>práxis</i> . O fazer educação ambiental, nesse caso, pressupõe o diálogo, a convivência, a construção de uma consciência crítica a partir de uma realidade concreta (FREIRE, 2008).	
08 – Entendendo a educação ambiental que fazemos	O encontro da educação ambiental com o pensamento crítico dentro do campo educativo parece-nos ser um encontro que, como afirma Dussel (2007) potencializa a vontade-de-vida, pois a educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. A educação popular rompe com a visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, e propõe à educação, assumir a mediação na construção social de conhecimentos a partir da <i>práxis</i> . Paulo Freire (2005), ensina-nos a pensar a educação como formação de pessoas emancipadas, isto é, autoras/es de sua própria história. Dessa forma, essa categoria ajuda na compreensão do como é que o grupo extensionista entende a educação ambiental que faz e vai analisar também como é que a comunidade de trabalho a compreende, na perspectiva dos populares. Esse diálogo é fundamental para a compreensão da educação ambiental que foi e é realizada. Embora o grupo extensionista assuma a educação ambiental popular como corrente orientadora, veremos que nem sempre as práticas cotidianas estão voltadas ou atreladas a essa concepção, pois entendemos que a construção da consciência crítica se dá mediante uma análise profunda da realidade vivente, portanto, que está em um constante processo de reconhecimento. Entendemos também que a comunidade de trabalho atua a partir de uma <i>perspectiva educativa</i> , que conforme Sauvé (2005b) é centrada também no grupo social, uma vez que reconhece que o ser humano desenvolveu uma relação de alienação a respeito do entorno de onde vive, recomendando, como possibilidade de superação desse estado, uma educação que pressupomos tratar-se da educação popular, a fim de desenvolver a autonomia, a paciência, o silêncio, o senso crítico e promover a construção de valores éticos.	
09 – Ser engenheira/o ambiental	De acordo com Freire (2005) a natureza humana se constitui ao longo da história e historicamente o ser humano se transforma no que é, embora seja um ser finito, inconcluso, inserido em um permanente movimento de busca por ser mais. Para Freire (2005) embora o ser humano seja vocacionado para ser mais, pode em determinado contexto histórico, perder seu endereço e distorcer sua vocação, desumanizando-se. A desumanização não é vocação para o ser mais. A vocação para o ser mais demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia, a fim de que se movam no tempo e no espaço, no cumprimento de sua vocação, realizando seu destino, mas se refazendo sempre em diferentes âmbitos, como no social, político, econômico, e incluímos aqui o ambiental. Nesse sentido, essa categoria colabora para que entendamos como as/o estudantes/e de Engenharia Ambiental se enxergam, se compreendem e se	

	reconhecem como engenheiras/o ambientais/l (ainda que em curso), e como a comunidade de trabalho também os compreendem, enxergam e reconhecem a partir da perspectiva dos populares.	
10 – Entendendo o conceito de meio ambiente	Entendemos que o conceito de meio ambiente que pode orientar a educação ambiental realizada na e por meio da comunidade de trabalho é aquele que o reconhece como um lugar de cooperação e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio da coletividade, conforme propõe Sauvé (2005b). Nesse contexto, a convivência vai permitir o aprendizado de como viver e a trabalhar em conjunto, pois, � preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre pessoas que trazem saberes de diversos tipos, como os acadêmicos, os de experiência de vida. Desse modo, a a�o está associada a um processo constante de reflexão crítica. Essa categoria evidencia como se relaciona o conceito de meio ambiente que o grupo extensionista tem � educa�o ambiental que fazem e como a comunidade de trabalho entende esse conceito e o atrela � educa�o ambiental realizada, em coletividade.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da categoria intermediária III, que estuda a educa o ambiental em diálogo, entendemos a necessidade de analisar e compreender melhor como se deu e tem se dado a extensão popular, enquanto prática social, junto   comunidade de trabalho. Desse modo, vamos estudar a contribui o das/o engenheiras/o ambientais/l na extensão, perpassando pela análise e discussão em torno do *que-fazer* na prática social, a partir das inquieta es, da identifica o das situa es-limites, criando e construindo para essas situa es os atos-limites, na perspectiva de Paulo Freire (2005). Além disso, vamos discutir de que forma a extensão popular pode contribuir para aumentar, garantir e reproduzir a vida, no sentido proposto por Dussel (2007).   válido destacar, mais uma vez, que a convivência e o diálogo são essenciais para que essas análises sejam consolidadas.

No quadro 14 apresentamos a categoria intermediária IV.

Quadro 14 - Categoria intermediária IV - Fazendo extensão popular.

Categoria Inicial	Conceito orientador	Categoria Intermediária
05 – O papel das/o universitárias/o	Partimos da compreensão de Pedro Cruz (2014) quando afirma que fazer extensão popular � propor a mudança social e das rela�es educativas presentes na sociedade, ou seja, � lutar contra todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, explora�o e desumaniza�o em curso. Populares, estudantes e pesquisador, a partir do momento que se constituíram como comunidade de trabalho,	

	<p>configuraram um ato limite em busca de um inédito viável, ou seja, a comunidade de trabalho pode ter sido a mola propulsora para a mudança, para a busca de soluções dos problemas ambientais enfrentados, para a superação das situações-limites que limitam a vontade-de-vida. Nesse contexto, entendemos a necessidade de olhar qual foi a contribuição das/o estudantes/e para com os populares na comunidade de trabalho (sem deixar de olhar a contribuição destes populares para com os estudantes) durante a convivência em diálogo ao fazer extensão popular.</p>	<p>IV – Fazendo extensão popular</p>
<p>06 – Que-fazer</p>	<p>Segundo Paulo Freire (2005), podemos ter diferentes atitudes diante situações-limites: ou as percebemos como um obstáculo que não conseguimos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido e então nos empenhamos na sua superação. Nesse caso, a situação-limite foi percebida criticamente e por isso aquelas e aqueles que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem com potencial para resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, os problemas que vivem. No caso da comunidade de trabalho, ficou evidente o problema ambiental enfrentado com a ausência da passarela que liga os bairros Vila Esperança II e Jardim Anatê. Quando a comunidade de trabalho foi constituída, essa situação-limite já estava posta, ou seja, os populares já a entendiam na sua profundidade, na sua essência, destacando do que está aí e que pôde ser visto como um problema. Como algo "percebido" e "destacado" da vida cotidiana o "percebido-destacado" que não permaneceu como tal, passando a ser um tema-problema a ser enfrentado, discutido e superado, o que ainda não aconteceu, mas estamos no caminho. Às ações desenvolvidas para romper as situações-limites, Freire (2005) chama de atos-limites, que abrem caminhos para a superação do problema, implicando uma postura decidida frente ao mundo, pautada na ação com reflexão, buscando o ser-mais, surgindo, a partir disso, o inédito-viável, que é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela <i>práxis</i> libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica. Nesse momento, a comunidade de trabalho vive esse inédito-viável. O <i>que-fazer</i> evidencia a preocupação da comunidade de trabalho com a transformação da realidade, a partir da extensão popular.</p>	
<p>11 – A experiência na extensão popular</p>	<p>De acordo com Maria Waldenez Oliveira e colaboradores (2009) as práticas sociais podem enraizar como desenraizar ou levar à criação de novas raízes. O enraizamento consiste em manter vivas as tradições, entendidas como referenciais que sustentam diferentes visões de mundo e permitem que sejam reelaboradas, sem abandonar sua origem. Já o desenraizamento, partindo de diferentes contextos, pontos de vista e em datas distintas, vai expropriar os seres humanos, mudando jeitos, hábitos e modos de viver, ser e estar, uma vez que impõe papéis sociais adversos e recompõe identidades. As práticas sociais se constroem em relações</p>	

	<p>que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico. A extensão popular, enquanto prática social experienciada na e por meio da comunidade de trabalho buscou o reconhecimento das necessidades dos populares pela sociedade; tem tentado ainda corrigir distorções e injustiças socioambientais, além de pensar, refletir, discutir e executar ações que visem a superação das situações-limites percebidas. Ainda de acordo com Oliveira e colaboradores (2009), os processos educativos se desenrolam em práticas sociais, e as pessoas que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, em todos os espaços por onde passa, como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens. Vale ressaltar que as experiências e contextos presentes nos espaços universitários nem sempre são identificados pela instituição; e, no caso de sê-lo, não são reconhecidos como academicamente qualificados. Dessa forma, faz-se necessário conhecer esses processos educativos, a fim de compreender como as pessoas que integram a comunidade de trabalho se tornam educadoras/es ambientais a partir da extensão popular.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da estruturação das categorias intermediárias, são estruturadas as categorias finais. Retornando à comunidade de trabalho para estudo coletivo e colaborativo, foi feita a reorganização das categorias. Das cinco categorias intermediárias anteriormente elaboradas, resultaram-se apenas quatro. E essas quatro categorias intermediárias compõem duas categoriais finais, conforme apresentamos a seguir. Tratou-se de um processo de produção e construção muito intenso, emergindo dos encontros dedicados à revisão das categorias (iniciais, intermediárias e finais), um processo de reconhecimento coletivo em torno do que a comunidade de trabalho construiu ao longo do tempo de convivência na pesquisa, por meio da extensão popular.

5.3 Categorias finais e quadro-síntese

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente amparam a construção das categorias finais. A constituição final é formada por duas categorias denominadas: “A comunidade de trabalho em diálogo” e “A formação de educadoras/es ambientais”, as quais são exploradas nesta seção. Essas duas categorias finais foram construídas com intuito de respaldar as interpretações e apresentar os resultados. As categorias finais

representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados da pesquisa. O quadro 15 apresenta a formação da primeira categoria final:

Quadro 15 - Categoria final I - A comunidade de trabalho em diálogo.

Categoria Intermediária	Conceito orientador	Categoria final
I – Quem somos	Como já colocado anteriormente, a aproximação é o primeiro passo para a convivência, que para nós tem o sentido de <i>viver com</i> , a fim de estabelecer uma sintonia de sentimentos que nos permite agir em prol do bem comum, da vocação ontológica para o ser-mais, como coloca Paulo Freire (2008), mesmo sabendo que, conforme a professora Petronilha Silva (1987), existam conflitos. A convivência orienta o quem somos “nós”, uma vez que pressupõe a existência de diálogo que permitiu a todas as pessoas a dizerem a sua palavra (FIORI, 2014). A construção identitária da comunidade de trabalho se dá a partir da convivência permeada pelo diálogo, que permitiu a criação de laços de amizade, de fraternidade, de amorosidade, confiança, alteridade e respeito.	I – A comunidade de trabalho em diálogo
II – Construção colaborativa	A construção colaborativa de um novo conhecimento parte da busca pela horizontalidade entre os saberes, uma vez que os saberes são diferentes e se complementam. O saber de experiência feito, na perspectiva de Larrosa-Bondía (2002), é o que nos acontece, o que nos passa, o que exigiu da comunidade de trabalho um esforço para compreender as suas possibilidades e suas limitações. Por isso, faz-se necessário salientar que o conhecimento construído emerge da convivência permeada de diálogo, na tentativa de superar a consciência ingênua e atingir a consciência crítica em torno da realidade concreta. A discussão em torno do protagonismo das pessoas, na busca por serem-mais passa pela condição do poder obediencial, como coloca Dussel (2007), que só foi edificado a partir do diálogo, da compreensão, do entendimento, da partilha de objetivos comuns. É a diversidade compondo uma unidade, a partir do diálogo e da convivência.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda categoria final foi estabelecida a partir de duas outras categorias intermediárias e vai ao encontro dos objetivos da presente pesquisa, que tem como foco, também, entender e compreender como se formam as/os estudantes de Engenharia Ambiental, a partir da extensão popular, em educadoras/es ambientais. Vale ressaltar que prezamos pela busca da compreensão do como os populares se formam educadoras/es ambientais, na extensão popular. A convivência e o diálogo, elementos que serão analisados a partir da categoria inicial I reforçam a necessidade de elaboração desse olhar, mais fecundo, em torno da prática social investigada. Ignorar a formação dos populares a partir dessa prática social seria incoerente com

os objetivos teórico-metodológicos estabelecidos nessa pesquisa. O quadro 16 apresenta a constituição da segunda categoria final, que, junto à primeira, serão analisadas posteriormente.

Quadro 16 - Categoria final II - A formação de educadoras/es ambientais.

Categoria Intermediária	Conceito orientador	Categoria final
<p>III – Educação ambiental em diálogo</p>	<p>Essa categoria incita-nos a analisar e pensar o fazer educação ambiental, na perspectiva do grupo extensionista e também dos populares que integram a comunidade de trabalho. A educação ambiental crítica e a corrente da educação ambiental popular assumida pode, por meio de diferentes atividades realizadas, produzir conhecimento na <i>práxis</i>. Desse modo, é importante compreender como é que, conforme aponta Dussel (2007), a vontade-de-vida se manteve acesa. Essa categoria ajuda também na compreensão do como é que o grupo extensionista entende a educação ambiental que faz e permite entender também como é que os populares a compreendem, avaliando e verificando se o referencial teórico é consolidado em sua prática. É importante entender como ela foi construída e como foram criadas as ações e momentos a partir de uma <i>perspectiva educativa</i>, na perspectiva de Sauvé (2005b). Nesse sentido, essa categoria incita-nos também � compreensão de como as/o estudantes/e de Engenharia Ambiental se enxergam, se compreendem e se reconhecem como engenheiras/o ambientais/l (ainda que em curso), e como a comunidade de trabalho, também os compreendem, enxergam e reconhecem a partir da perspectiva dos populares. Por último, essa categoria pode evidenciar, ainda, como o conceito de meio ambiente que o grupo extensionista tem se relaciona � educa�o ambiental que faz e como esse conceito � entendido, de modo a atrelá-lo � educa�o ambiental realizada, em coletividade. Entendemos que emergem, dentro desse contexto, os processos educativos, alvos de análise dessa tese.</p>	<p>II – A forma�o de educadoras/es ambientais</p>
<p>IV – Fazendo extensão popular</p>	<p>A prática social extensão popular configura um movimento de luta contra a desumaniza�o em curso. Populares, estudantes e pesquisador, a partir do momento em que se constituíram como comunidade de trabalho, configuraram um ato-limite, ou seja, pode ter sido a mola propulsora para a mudança, para a busca de soluço dos problemas socioambientais enfrentados, para a supera�o das situa�o-limites que limitam a vontade-de-vida. Por isso, entendemos a necessidade de olhar qual foi a contribui�o das/o estudantes/e para com os populares e também olhar a contribui�o destes populares para com os estudantes, durante a convivência em diálogo ao fazer extensão popular, além de identificar, reconhecer e compreender quais são os processos educativos que se desenrolaram a partir desse contexto, que levam � forma�o dessas pessoas como educadoras/es ambientais. Essa categoria pode ser também considerada como o elo de liga�o entre as demais categorias.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a intenção de mostrar de forma sistemática da construção progressiva das categorias de análise que emergiram da coleta de dados, elaborou-se o quadro 17, que sintetiza essa construção.

Quadro 17 - A construção progressiva das categorias de análise.

Categorias		
Iniciais	Intermediárias	Finais
01 – Aproximação	I – Quem somos	I – A comunidade de trabalho em diálogo
02 – Dando-se a conhecer		
03 – Saber mais / saber menos	II – Construção colaborativa	
04 – Organização e construção coletiva		
07 – Fazendo educação ambiental	III – Educação ambiental em diálogo	II – A formação de educadoras/es ambientais
08 – Entendendo a educação ambiental que fazemos		
09 – Ser engenheira/o ambiental		
10 – Entendendo o conceito de meio ambiente	IV – Fazendo extensão popular	
05 – O papel das/o universitárias/o		
06 – Que-fazer		
11 – A experiência na extensão popular		

Fonte: Elaboração pelo autor.

5.4 A análise das categorias finais

A categoria final I está estruturada a partir de nossas compreensões em torno da convivência em diálogo e, por isso, traremos aqui o *quem somos* e a construção colaborativa, discutindo articuladamente ambas as categorias. Vamos reconstruir o *quem somos* a partir da compreensão do grupo extensionista e da constituição da comunidade de trabalho, com a finalidade de compreender melhor nossos traços identitários e os processos educativos que emergem desse contexto. Aprofundamos, dessa forma, conceitos que perpassam nossa compreensão, especialmente “vontade-de-vida”, a “potencia”, a “potestas”, o “poder obediencial”, conforme ensina Dussel (2007), a organização, a importância da escuta, quando da discussão em torno da construção colaborativa, que deve emergir da análise em torno do *quem somos*.

A construção da análise da categoria final II está estrutura na compreensão, nessa tese, do que vem a ser a situação ou as situações-limites vivenciadas pela comunidade de trabalho

para, em seguida, pensar nos atos-limites. Vamos discutir à luz da categoria final I, os processos educativos ao fazer educação ambiental, retomando os conceitos de meio ambiente e sua relação com a educação ambiental e a extensão realizada pela e na comunidade de trabalho. Vamos ainda aprofundar o como se aprende e como se formam educadoras/es ambientais as/os estudantes e também as/os populares. E, além disso, vamos discutir como, por meio dos processos educativos, pode-se pensar na extensão enquanto tripé de sustentação da universidade, resgatando o sentido do conhecimento conversitário, na perspectiva de Fleuri (2005).

5.4.1 A comunidade de trabalho em diálogo

A capacidade de pensar e conseqüentemente de criar, traz ao ser humano uma identidade própria e única. O que possibilita a construção dessa identidade é o fato de cada pessoa ser, antes de tudo, um ser social, que faz uso da linguagem para interagir com outras pessoas, com outros seres vivos e com o meio que as cerca. A construção da identidade se baseia na construção linguística e, é por meio dela, que o ser humano se insere socialmente e adquire consciência de sua individualidade e da vida em coletividade.

A identidade das pessoas tem implicações mútuas. Isso, por sua vez, significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Sendo assim, de acordo com Freire (2008) a identidade é dotada de significado e sentido quando o ser humano consegue dizer a palavra e, por conseguinte, ler o mundo em que habita. Por isso, não se pode descuidar do fato de que as escolhas das palavras para a construção do discurso não são neutras. São permeadas por intenções, posicionamentos, convicções ideológicas e visões de mundo. Da mesma forma, não se pode esquecer de que a todo instante as pessoas dialogam entre si, entrecruzam discursos que não necessariamente possuem o mesmo posicionamento. Então, afirmar que a linguagem é também uma forma de confronto latente, uma arena de lutas e de conflitos.

Para que o diálogo seja possível é preciso que haja aproximação entre as pessoas, que como já colocado anteriormente, na perspectiva de Dussel (1977), pode ser fraterna, indicando o encurtamento de distâncias, a fim de celebrar interesses e lutas comuns. É a partir dessa compreensão que entendemos a aproximação entre o grupo de estudantes e os populares frequentadores da casa espírita, que juntos constituíram a comunidade de trabalho. Por isso, entendemos que seria interessante analisar o processo de constituição do grupo extensionista, do grupo de populares e, por último, da comunidade de trabalho.

Para ilustrar o processo de constituição dos grupos e da comunidade de trabalho, trazemos recortes dos diários de campo da pesquisa, que ora poderão ser mais curtos ora mais longos, a depender de nossa interpretação para dar sentido e significado ao que pretendemos compreender.

Cabe lembrar, como descrevemos no capítulo I desta tese, que o grupo de estudantes extensionistas se constituiu a partir do interesse comum que os seus membros apresentaram de levar para fora do contexto universitário o conhecimento que estavam adquirindo e construindo dentro da universidade. Em uma ocasião oportuna, solicitei permissão de me inserir junto ao grupo para acompanhar as atividades que eram realizadas, à época, em uma escola pública da cidade de Uberaba/MG. Juntos, após minha inserção, descobrimos que fazíamos extensão universitária, que segundo as/os estudantes começava nas reuniões que eram agendadas para discussões em torno do projeto que criariam e executariam na escola, a partir de uma abordagem em torno da educação ambiental popular. Desde o primeiro momento de meu contato com o grupo percebi nelas/es a preocupação do *fazer junto, pensar com*, na tentativa de prezar pela realidade dos alunos e alunas da escola. Reforço que eu não percebi distanciamento do grupo em relação aos objetivos que já haviam traçado. Lembro ainda que o grupo extensionista se modificou ao longo do tempo, perdendo parte de seus membros por ocasião das colações de grau, e conquistando outras/os a partir do interesse comum que manifestavam.

Quanto inseri-me junto a elas/es, perguntei se havia o interesse em registrar o grupo extensionista junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da universidade. Por opção, o grupo decidiu não se registrar, uma vez que não entendiam o registro como uma condição para a realização e a prática da extensão. No diálogo que segue, quando da entrada de Ana Luíza ao grupo, podemos entender os motivos que motivaram o grupo à prática extensionista sem o devido registro acadêmico.

Ana Luíza perguntou: Eu preciso assinar algum documento? Por que eu acho que tem que constar que eu faço parte né, por que o grupo deve estar registrado lá na pró-reitoria? Isadora mexeu com a cabeça, fazendo movimento de não, e deixou, aparentemente, Ana Luíza, confusa. E respondeu em seguida: Não Aninha, a gente não está registrado na pró-reitoria porque a gente não quis. A gente acha que não tem necessidade, se não a gente tem que ficar prestando conta de tudo para eles e na verdade, a gente não quer isso. A gente quer liberdade, e quando a gente vai lá e cria o projeto, eles podem ou não autorizar. Não queremos isso, aliás, poucas vezes conversamos disso. Sabe que ninguém tinha comentado sobre isso? Mas eu sei que quando o grupo foi formado a primeira vez, cogitou de registrar, mas foram tantas exigências e burocracias, que o pessoal do grupo antigo desistiu, num foi Alessandra? Alessandra responde: Foi sim, era muito complicado, aí tínhamos que ficar esperando autorização, que tinha que passar por câmara num sei do quê. Não que isso não seja interessante, para a gente ter reconhecimento institucional. Mas aí preferimos ficar no anonimato mesmo. Para colaborar, e para fazermos o que gostamos, não precisamos desse tipo de reconhecimento. Aliás a Universidade acho que nem sabe que fazemos

isso dessa maneira, a menos que alguém falou lá na pró-reitoria, um professor, talvez. Porque de nós, não sabem não (D. XI)⁷⁹.

O grupo extensionista, durante os encontros que realizaram, refletiam constantemente a prática a que estavam mergulhados, na perspectiva de compreendê-la criticamente e encontrar caminhos salutares para a consolidação dos objetivos traçados. Havia um esforço constante para não perder de vista a condição do fazer coletivo, do exercício do respeito e da escuta, da valorização dos saberes, quer fossem aqueles que elas/eles possuíam, quer aqueles que as pessoas com as quais estavam fazendo extensão, também possuíam. Essa condição é coerente com a dialogicidade proposta por Freire (2008, 2011a) e com a busca por uma convivência pautada na solidariedade e na confiança, como propõe Silva (1987). Iago, em um dos diálogos com o grupo, fez o seguinte comentário:

Esse jeito que a gente escolheu para fazer isso [extensão] é o mais difícil. Escutar as pessoas e transformar os desejos em desejos comuns, não é fácil. Você vê só o trabalho que é elaborar um ofício simples, que foi pensado junto. Seria muito mais fácil se a gente fosse escrever com as nossas próprias ideias. Mas a gente está fazendo com eles, então é diferente, tem mais peso, num tem? Pode ser que não muda a realidade de imediato, mas a gente pelo menos está se esforçando, cada um fazendo a sua parte, para mudar, né?! Lembra que o nosso desejo inicial, quando a gente se reuniu a primeira vez para fazer alguma coisa, era usar o conhecimento que a gente estava construindo aqui na universidade e aplica-lo, de alguma forma, fazer esse conhecimento chegar a mais pessoas, para que a vida delas também pudesse mudar como estava mudando a nossa. Então... se a gente acredita nisso, que a gente pode usar o conhecimento que a gente conseguiu aqui e levar, mas num é só levar, é usar ele e construir outro, a gente está atingindo nossos objetivos. É difícil perceber isso, mas a experiência que a gente já tem de outras atividades podem nos mostrar que isso realmente acontece. A gente descobriu que fazia extensão, simplesmente fazendo. A gente nem sabia que era isso que a gente fazia. Foi só depois disso que a gente começou a estudar isso. O grupo tinha outras pessoas, e Isadora, Paulinha e Stephanie ainda não faziam parte. Mas esse foi sempre nosso objetivo. E acho que a gente não pode perder ele de vista (D. V).

Para o grupo extensionista, existe o desafio da prática da escuta como caminho e possibilidade para a construção coletiva. Essa prática é inerente à dialogicidade, como coloca Freire (2008). Essa também é uma premissa da educação popular, da educação ambiental popular e da própria extensão popular. Escutar com o intuito de compreender, a fim de evitar o equívoco da interpretação, como aponta Valla (1996), e compreender a realidade a fim de transformá-la. Mas essa transformação tem suas raízes na percepção crítica da realidade vivida, percebida e compreendida por aquelas e aqueles que dela fazem parte. Não quer dizer também que a intenção de fazer junto, de fazer com, implica dialogicidade, ou ainda, comunicação que permita compreensão mútua. Essa dialogicidade só se confirma e se consolida na experiência vivida, da convivência, que como afirmado anteriormente, também incorre em conflitos, o que

⁷⁹ Faça a identificação dos recortes dos diários de campo usando “D” para informar se tratar do diário de campo e o número em algarismo romano para identificar o diário a que o recorte pertence.

não percebi ao longo de todo o tempo. Existia também o anseio de provocar transformações nas pessoas, da mesma forma como sentiam-se transformados, a partir do conhecimento que construía na universidade.

Mas, isso não quer dizer que o conhecimento construído, ou ainda adquirido na universidade seja o único possível ou o conhecimento mais indutivo à transformação da realidade, que ora possa se apresentar opressora excludente. Iago, quando afirma que se “pode usar o conhecimento que a gente conseguiu aqui e levar, mas num é só levar, é usar ele e construir outro”, permite-nos entender também que existia, até aquele momento, uma concepção de extensão que indica uma das direções apontada por Rosa (2009), ou seja, a via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos, mas despreza ainda a pluralidade dessa relação existente. Entretanto, quando Iago afirma que se propõe a construir um outro conhecimento com as pessoas, a partir da extensão que descobriram fazer, há a demonstração de que a dialogicidade pode ser efetiva para a compreensão e transformação da realidade e de que a extensão por elas/ele realizada carrega elementos que suscitam a extensão popular, a via de contramão, também apresentada por Rosa (2009).

De acordo com Freire (2005) respeitar os saberes das pessoas, gerados em sua prática social – no diálogo da subjetividade com a objetividade nas trocas conectivas entre as intersubjetividades das mulheres e homens, não significa a idealização do saber popular, mas, precisamente, da percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber, uma vez que todas as pessoas sabem alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora ou domina todo o saber. Respeitar os saberes e conhecimentos produzidos na experiência existencial não pode limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo, tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese que articula os saberes aprendidos na vida com aqueles que são construídos e vividos na universidade. Desse modo, o respeito a esses saberes se inscreve em um campo mais amplo no qual são produzidos, ou seja, no campo do contexto cultural que é incapaz de ser lido competentemente se for diluída a identidade cultural das pessoas e ignorada a questão de classe. Nessa perspectiva, trago mais um recorte:

Alessandra reforçou a fala da Iago: eu lembro quando a gente começou, tudo cruzinha, com o maior frio na barriga, que a gente sente até hoje, meio sem saber como fazer, que jeito fazer. Lembro que a gente vestiu a camisa e foi. A gente precisa acreditar que podemos fazer. Às vezes é complicado, tem conflitos também, tem desinteresses, mas isso é normal. Se a gente tem boa vontade, a gente consegue sim. Não é sempre que poderemos estar todos juntos, mas é preciso compromisso para estarmos, com certeza. Isso eu já aprendi, que quando a gente assume compromisso, assume e pronto. Não dá para marcar, por exemplo, e não ir, é descompromisso, as pessoas ficarem

esperando e a gente não aparecer. Talvez é até mais que compromisso, é amor também. A gente aprende a amar o que faz. A gente aprende a ver a realidade com outros olhos. A gente até sente a mesma raiva que as pessoas sentem das situações que elas narram que vivem. Quem de nós aqui não ficou pasmado com a situação lá da passarela que não resolve. A gente tem que se mover sim, tem que colaborar, tem que movimentar sabe, fazer a nossa parte. Mas se a gente fosse lá e fizesse, não teria o mesmo valor. A luta tem que ser, antes de mais nada, das pessoas interessadas pela resolução dos problemas que elas têm. Mas, muitas vezes, não conseguem enxergar os caminhos para tentar resolver. É mais fácil alguém, às vezes, de fora, olhar e sugerir. Não impor né? Como já vi várias vezes acontecer, embora a gente às vezes acaba impondo também. Mas a gente chega lá. Agora deixa eu parar de falar, porque já falei demais (D. V).

Paulo Freire (2005, 2008, 2011a) afirma que as diferentes formas que, ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre as pessoas vão assumindo, configuram o desafio das possíveis formas de convivência, que podem nos humanizar ou desumanizar, na economia, na política e no saber, em diferentes períodos históricos e contextos geográficos. A crença em poder fazer o melhor, o compromisso defendido e cumprido, o amor aprendido do fazer, configuram alimentos que nutrem a boa convivência, a que humaniza, que enraíza e pode esclarecer. Entendemos também que a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo dado, natural e espontâneo. Trata-se de uma produção histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns e, por isso, demanda uma prática que seja coerente com esses objetivos e uma ética fundada no respeito às diferenças. A fala de Alessandra está nessa direção – sem querer ser romântico – sendo também aquela que alimenta a luta, a militância em torno de uma causa comum. É a convivência que permite a percepção concreta dessa realidade.

Não posso afirmar que a fala de Alessandra atende e satisfaz em apenas uma só voz a compreensão do grupo de estudantes em torno dessa realidade, dada a quantidade de intersubjetividades existentes. Mas traz elementos que nos permite entender que, enquanto membro do grupo extensionista, junto com ele se experiencia essa realidade e nela é capaz de construir conhecimento, viver outras experiências.

Até agora nós estamos analisando o grupo extensionista, sua constituição e suas compreensões em torno da realidade, com a finalidade de caracterizá-lo a partir da prática da extensão, já trazendo, por isso, os processos educativos a ela inerentes. Trago agora o processo de aproximação entre o grupo extensionista e o grupo de populares, que foi marcado por ansiedade, medo, ousadia, dúvidas, incertezas.

Isadora, em certo momento, disse: como será que eles vão nos receber? Eu estou nervosa, por que, como é que eu vou me apresentar a eles? Se eu falar que sou estudante universitária, será que eu não vou intimidar as pessoas? Pode ser que sim e que não né? Ai gente, estou nervosa. A gente já trabalhou com estudantes de escola,

mas a gente ainda não fez nada assim, fora da escola. Vocês não estão preocupados não? (D. I)

Stephanie: Ah, eu não tenho motivos para ficar nervosa não, porque a gente sabe o que vai fazer lá com eles. Penso também que eles imaginam o que a gente vai fazer lá. A gente representa a universidade sim, mas a gente tem que ter na cabeça que a gente não sabe mais que eles e eles também não sabem mais que a gente. A gente tem que lembrar que o que eles sabem será tão importante para nós, quanto o que a gente sabe será importante para eles. Eles também vão se apresentar. Assim, nervosa a gente fica mesmo, mas quando a gente sabe o propósito que a gente tem, não tem motivos para preocupar (D.I).

Iago também se manifestou e disse: Não foram eles que nos convidaram a ir lá para tentar colaborar com eles, para criar ações de educação ambiental? Isso é sinal de que eles sabem que somos da universidade, e que somos alunos, a gente não é professor. A gente é aluno e por isso, a gente não sabe o tanto que sabe um professor, porque a gente ainda está estudando. Então, é como a gente aprendeu, ninguém sabe mais ou menos, cada um sabe o que sabe, vocês entenderam o que eu quis dizer? (D.I)

A realidade vivida pelas/os populares, bem como a vividas pelas/o estudantes/e é complexa, uma vez que tem que dar conta das exigências que a sociedade e a família os impõem. O medo, a insegurança, a incerteza, a dúvida, são inerentes ao enfrentamento daquilo que se coloca como novo, como no caso experienciado pelo grupo extensionista, a partir da prática da extensão junto aos populares. Segundo Freire (2007) o nervosismo, a insegurança e a ansiedade representam o medo que pode configurar alienação, ou seja, o medo que paralisa diante do futuro. Um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. Um medo que estimula o formalismo, limitando a vontade de mudar, de transformar, de buscar pela liberdade, o que vai configurar ainda, de acordo com Freire (1999), uma introjeção do projeto do opressor. No caso do grupo extensionista, no lugar deste risco que paralisa, nasce a coragem do compromisso, que está ligada à esperança, que segundo Freire (2008) integra a natureza do ser humano. Dessa forma, surge a ousadia, intimamente ligada à coragem de arriscar, de passar pela experiência, o que vai permitir que o sonho se torne realidade. A preocupação do grupo de estudantes quanto à sua apresentação aos populares pode configurar a introjeção do projeto do opressor. Parece-me que em representando a universidade, haveria certa intimidação em relação aos populares e um desconforto às/ao estudantes/e, estabelecendo-se por isso, uma barreira que dificultaria uma aproximação profícua e necessária. O reconhecimento que as/o estudantes/e tinham de estarem inseridas/o ainda na vida acadêmica e, portanto, em processo formativo-universitário, além de reconhecerem, também, que as/os populares sabiam que elas/ele eram estudantes universitárias/o, causava certo alívio quanto ao peso da responsabilidade perante o conhecimento até então construído e que deveria ser partilhado junto à comunidade de trabalho. Outra motivação ao alívio quanto à preocupação com a aproximação aos populares é a constatação, pelas/o estudantes/e, de que não há um saber mais e um saber menos, mas sim, de acordo com Freire (2008), saberes que se complementam. Trata-se de um saber que realimenta

criticamente o fazer, cujo resultado incide outra vez sobre o saber, em um contínuo refazimento. Freire (2005) vai ainda falar da necessidade de um olhar compreensivo e reflexivo em torno do saber popular, que não seja ingênuo ou idealista, partindo da ideia de que só existe saber na invenção, na reinvenção, na constante busca, que seja impaciente, perene, que as pessoas fazem do mundo, com o mundo e com as outras pessoas. Trata-se de uma tentativa do grupo extensionista de não ignorar os diferentes saberes, mas sim, de respeitar o saber de experiência feito.

Cabe destacar que as pessoas que constituem o grupo de populares que frequentavam a casa espírita João Urzedo já se organizavam como grupo, tanto é que dele partiu o convite à presença e permanência do grupo extensionista junto a eles. A fala de Ana Claudia caracteriza o contexto vivido pelo grupo de populares na casa espírita e traz esclarecimentos em torno do funcionamento dessa casa e sobre quem são as/os suas/seus colaboradoras/es.

Ana Claudia, ia dizendo (nesse momento nós estávamos apenas observando ao ambiente, vendo a movimentação das pessoas, externando cumprimentos, sempre com olhares curiosos; muitas crianças estavam presentes): Aqui vocês estão vendo as hortas que foram feitas por todos que frequentam a casa. A gente ensina, desde pequeno, que é importante plantar para colher, que tudo que a gente planta, a gente um dia colhe. Na verdade, a gente tentou juntar o que recomenda os mandamentos de Deus com a prática. A gente acabou fazendo um projeto de educação ambiental junto com eles. Nessa hora, Stephanie disse: com eles quem? Com as pessoas que vem aqui? Só com as crianças ou com os adultos também? Os adultos que estão aqui são os pais das crianças que vem aqui? Ana Claudia respondeu: Então, todo mundo que vem aqui trabalhou nisso junto, as crianças, os jovens, as mães, os pais, mas nem todos os adultos que vem aqui trazem seus filhos não; tem muitas crianças que vem aqui que os pais não vêm. Cada um fez uma tarefa diferente: uns prepararam a terra, outros prepararam os recipientes, outros plantaram, outros fizeram a rega, e até hoje são eles que cuidam, que limpam os vasinhos da horta, que tiram os matinhos, que continuam agoando. Tem horário para eles fazerem isso. Não é qualquer hora também (D. I).

Ana Claudia respondeu: Colaborador aqui é quem tem alguma responsabilidade com a casa, que executa alguma tarefa sob a sua responsabilidade, ou seja, quem vem aqui sempre e tem tarefas a cumprir. Tem os assistidos e tem os colaboradores. Tem assistido que já virou colaborador da casa, porque cresceu aqui, porque a casa já tem quase 6 anos, então, já deu tempo de muita gente virar colaborador (D. I).

Ana Claudia disse-nos: Aqui é onde a dona Maria coloca todo o amor dela, todos os sábados, na sopa fraterna, que alimenta todos que aqui vem. Se vocês olharem aqui (mostrando duas senhoras separando verduras, entre repolhos e cenouras), a gente ganha muita coisa, mas tudo que a gente ganha, a gente doa. Elas estão separando para as mães levarem para casa. Todo sábado é assim (D. I).

Ana Claudia assinalando “sim” com a cabeça, disse: “É uma alegria receber vocês aqui, que estão interessados em colaborar com a gente. Aqui tem muito serviço, vocês vão gostar, é só colocar a mão na massa, que tem serviço para todo mundo. A gente vai mostrar para vocês como é que funciona tudo aqui, e vamos apresentar vocês para as pessoas que frequentam a nossa casa. É uma casa espírita, mas antes de mais nada, é uma casa acolhedora, que tenta ajudar as pessoas a resolver seus problemas, e até a gente, que vem aqui ajudar, acaba sendo mais ajudado. É muito gostoso vir aqui ajudar. Vamos entrando, procurar sombra. Eu vou só avisar a Roberta que vocês já chegaram e vou ver o que é para fazermos, agora. Espera apenas um pouquinho (D.I). Paulinha disse assim: Nossa, como ela é acolhedora né? Esses lugares são sempre assim, que ajudam as pessoas, eles recebem a gente bem (D.I).

Serve o recorte acima para ilustrar e caracterizar o grupo de populares que constitui a comunidade de trabalho. No capítulo I, que trata da metodologia, nós apresentamos as características socioeconômicas das pessoas que integram esse grupo e aqui nós estamos apresentando a forma como esse grupo se concebe ao fazer parte da casa espírita. Ou estão na condição de assistidos ou na condição de colaboradores, lembrando da possibilidade que todas as pessoas que frequentam a casa na condição de assistidas, podem também passar ao desempenho de tarefas e responsabilidades que as proporcionariam a possibilidade de atuarem como colaboradoras. Essa forma organizacional está pautada, de acordo com Ana Claudia, nos preceitos da doutrina espírita, que preza pelo amor, pela solidariedade, pela assistência fraterna e caritativa, pela acolhida, pela escuta e pela superação das dificuldades enfrentadas. As/os colaboradoras/es da casa espírita estão permanentemente no trabalho, enquanto que as pessoas assistidas nem sempre apresentam frequência regular, como se pode observar por meio dos registros que fizemos em diários de campo. É preciso lembrar ainda que a casa espírita reúne as pessoas em torno da educação que, de acordo com Freire (2005) torna as pessoas mais humanas, que as estimulam a serem mais conscientes e mais livres, configurando a partir de sua inconclusão, uma educação como processo permanente, alimentada pela esperança e pela amorosidade.

A partir da caracterização do grupo de populares, entendo a necessidade de compreender como se deu sua aproximação ao grupo de estudantes extensionistas e a acolhida, uma vez que, como já afirmamos anteriormente, a aproximação é o primeiro passo para a convivência, que para nós tem o sentido de viver com, buscando sintonia que permita a busca pelo bem comum a todas e todos, fortalecendo, como afirma Freire (2008) a vocação ontológica para o ser-mais, embora conforme coloca a professora Petronilha Silva (1987), exista conflitos. Dessa forma, a convivência é também possibilidade para a humanização.

Quando Roberta nos viu, chamou-nos para entrar, apresentando-nos da seguinte maneira: Oi gente! Que bom que vocês estão aqui, a gente tem muita coisa para fazer (e virando-se para as pessoas que estavam na sala, continuou) e esse pessoal é (nessa hora ela apontou para cada um, que se apresentou pelo nome) Isadora, Tiago, Iago, Paulinha e Stephanie. Eles são da Uniube e vieram para somar esforços com a gente, para nos ajudar com os projetos de educação ambiental. Eles estão estudando Engenharia Ambiental e sabem muita coisa, né pessoal? Sobre o meio ambiente, e eles vão ajudar (D. I).

Stephanie identificou-se, dizendo: Nós somos da Uniube, que viemos a pedido da Roberta, para conversar com vocês sobre Educação Ambiental (D.I).

Paulinha então, pediu para falar: Então pessoal, primeiro a gente gostaria de agradecer ao convite que vocês nos fizeram para estar aqui com vocês, para juntos criarmos ações e atividades que possam mudar a vida de cada um de nós que estamos aqui. A gente vem da Uniube, como já falamos, e nós fazemos Engenharia Ambiental. Nós estudamos a disciplina de Educação Ambiental, ainda em 2014, no primeiro semestre, e nós que fomos formando o grupo que está aqui hoje, uns já nos deixaram, porque formaram, outros se juntaram a nós, e já realizamos um primeiro trabalho, na escola

Municipal José Geraldo Guimarães, lá no bairro Pacaembu. Ficamos lá por quase oito meses. Foi muito proveitoso e nós aprendemos muito. Roberta foi quem nos procurou quando soube que nós estávamos fazendo algumas ações de extensão em educação ambiental, no sentido de fazer junto com as pessoas. Ela disse-nos que tinha muitas coisas a fazer aqui, e por isso a gente veio. A gente pode colaborar com o que vocês precisam, ou com o que todos podemos precisar para viver melhor (D. I).

Como se pode observar, a aproximação de ambos grupos se deu a partir de uma breve apresentação do grupo de estudantes extensionistas ao grupo de populares que integram a casa espírita João Urzedo. Na ocasião, Roberta, que é a presidente da casa espírita, apresentou-nos como “sendo da Uniube”, dizendo que ali estávamos para somar esforços a fim de ajudar com os projetos de educação ambiental⁸⁰. Stephanie, integrante do grupo extensionista, apresentou-nos na mesma perspectiva, justificando nossa estada ali a partir de um convite feito por Roberta, enquanto que Paulinha, outra integrante do grupo, agradece ao convite recebido e parte para uma retomada histórica da trajetória do grupo enquanto extensionista. Aproveitou ainda para justificar mais uma vez nosso compromisso em colaborar para o desenvolvimento de ações em torno da educação ambiental. Interessante que ela também reforça a intencionalidade do fazer colaborativo, em conjunto, a partir da convivência, da sintonia, para que o êxito da mudança da vida de cada uma e cada um fosse atingido. Essa fala suscita a ideia de Paulo Freire (2007), quando afirma que o ser humano é um ser que está no mundo e com o mundo e, dessa forma, estabelece uma relação entre sujeito e objeto que se expressa pela linguagem. Para o autor, subjetividade e objetividade se encontram em uma unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o *fazer*, e este com aquele; não se pode pensar uma sem a outra, uma vez que essa unidade é geradora de um fazer, de um agir e um pensar certo sobre a realidade para transformá-la. Freire (2007) afirma que o eu dialógico é construído a partir da colaboração, uma vez que sua constituição está no outro, ao mesmo tempo em que esse outro que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um outro. Desse modo, é impossível, segundo Freire (2007), pensar o ser fora das relações com o outro, uma vez que

se o mundo é mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e enuncia as exigências últimas da humanização. [...] Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora (FREIRE, 2007, p.11-12).

⁸⁰ Embora fôssemos apresentados como “sendo da Uniube”, tínhamos a consciência de que estávamos ali na condição de um grupo de estudantes extensionistas, com a finalidade de construir um outro conhecimento, a partir da colaboração mútua, no campo da educação ambiental. O fato de termos sido apresentados dessa maneira incomodou, mas não foi substancial para nos colocar em uma condição de pessoas mais ou menos importantes que outras, a partir do conhecimento que trazíamos da universidade, como já discutimos anteriormente.

Desse modo, essa perspectiva permite-nos chegar à compreensão de que a intersubjetividade é potencializadora do diálogo mediador da comunicação, que tende à emancipação humana nas relações das pessoas entre si e com a natureza. Entendo que é nessa direção que se dá o diálogo entre o grupo extensionista e o grupo de populares, a fim de, por meio da convivência em diálogo, constituir a comunidade de trabalho que vai trabalhar em torno da educação ambiental.

Roberta, depois de conversar com algumas mães e crianças se dirigiu novamente a nós e disse: Então meninos, hoje vocês vieram mesmo para ver como é né, e o que podem fazer. Eu penso que já no próximo encontro, a gente já pode sentar com todo mundo para que vocês possam já falar o que podem fazer para nos ajudar, pelo que viram aqui. Vocês vão ver como as pessoas daqui gostam de participar. Vai ser um sucesso (D. I).

Uma senhora que estava na sala levantou a mão, e Roberta assinalou com a cabeça que ela poderia falar, quando disse: Vocês vieram aqui para ajudar a gente a fazer o que? A princípio, essa pergunta causou-nos certa estranheza, e como que olhando uns para os outros, Isadora respondeu: O que é que vocês precisam que a gente ajude vocês, ou colabore com vocês? Tem alguma coisa que a gente pode ajudar? (D. I).

Aí Roberta interferiu dizendo que teríamos espaço para conversar sobre isso numa segunda visita, que essa seria apenas para o primeiro contato. Mas adiantou dizendo: Ixi mãezinha, tem muita coisa para fazer aqui. Num tem aquele terreno lá fora, que está tudo sujo? Num tem a ponte para arrumar? Num tem a escola que a gente quer um projeto sustentável para ela? Então, a gente vai marcar com eles outro dia para a gente conversar junto e ver como podem colaborar com a gente (D. I).

A partir do recorte anteriormente apresentado fica evidente o potencial participativo do grupo de populares em relação à comunidade de trabalho. A fala de Isadora também anuncia e demonstra o compromisso do grupo extensionista com as pessoas, na medida em que se propõe a escutá-las para, por meio de suas narrativas, elaborar conjuntamente estratégias que permitam a compreensão da realidade e, acima de tudo, que possibilitem a criação de ações que pudessem colaborar com a superação dos problemas apresentados.

Por isso, partimos agora para análise em torno da constituição da comunidade de trabalho, que aqui é entendida, como já afirmado anteriormente, como um espaço de aprendizagem, de partilha e de luta, que prima pela igualdade entre as pessoas e seus saberes, a fim de não os hierarquizar, uma vez que, como afirma Paulo Freire (2005, p.68), "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Compreendemos que esses saberes têm vínculos com o saber de experiência feito, na perspectiva de Larrosa-Bondía (2002), pois a experiência não é o que acontece, mas o que acontece com cada uma e cada um de nós. Logo, as experiências vividas são particulares, subjetivas, enraizadas no contexto experienciado, individual. Valla (1996) advertia, por isso, quanto à necessidade de cuidar para não nos equivocarmos no ato da interpretação das falas do outro. Os conhecimentos que construímos emergem do convívio, por

meio do diálogo, que pode direcionar para a construção de um outro saber que tenda a superar a consciência ingênua para atingir a consciência crítica sobre a realidade.

A comunidade de trabalho é um espaço de trabalho, de partilha do saber de experiência feito, de movimento constante, de luta, de dinamicidade, o que possibilitou a construção coletiva do conhecimento. Nela e por meio dela não se ensinou, aprendeu-se em “reciprocidade de consciências”, conforme Fiori, citado por Freire (2005, p.06). Existiram momentos em que diversas pessoas assumiram o protagonismo da liderança, a fim de propiciar condições favoráveis ao trabalho do grupo, como veremos logo mais. A comunidade de trabalho pautou-se também na tentativa do exercício do “poder obediencial”, que conforme Dussel (2007), articula o concreto do poder, produz o exercício da delegação, que no caso da comunidade de trabalho, abriu caminho para o fortalecimento da “potentia”, ou seja, da força das pessoas em mudarem a sua própria realidade. Dessa forma, entendemos que o grupo extensionista esforçou-se para que, nos momentos em que atuou na orientação ou condução de alguma atividade ou ação, o poder naquele momento delegado não se pusesse acima da comunidade, mas a serviço dela. Desse modo, novamente, existia a intenção pela construção coletiva, um esforço constante para a humanização, para a vocação ontológica do ser humano em ser mais.

Eu disse: “Penso da mesma maneira, que um não sabe mais que o outro. Nós vamos falar sobre as coisas da vida, vamos falar sobre os problemas que eles e elas vivem. Vamos ver o que é que nós sabemos e o que a gente sabe sobre o que é meio ambiente. É a partir disso que vamos pensar, junto com eles, as nossas ações. Temos que ter em vista que nosso papel é colocar para conversar o conhecimento que a gente representa, que é o acadêmico e científico, e até mesmo o de senso comum, que também carregamos, com o conhecimento cotidiano, popular, que eles e elas também tem. Dá sempre um frio na barriga o primeiro contato, mas não precisamos ter medo, é um trabalho que vamos realizar. Nessa hora, Isadora me interpelou e disse assim: A gente não pode achar que vamos lá resolver algum problema deles, porque a gente não vai, né? A gente vai colaborar para que possa ser criada alguma coisa para ajudar na solução de algum problema, se é que tem problema. Se não a gente vai ficar achando que a gente vai lá para resolver tudo e não vai, num é? Foi quando Paulinha, pela primeira vez, disse: Concordo em gênero, número, e grau (D.I).

De acordo com Paulo Freire (2005) é com inteireza que nós operamos o mundo enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas, e, por isso, a hominização não é adaptação, mas inserção consciente, transformadora, um processo sócio-histórico-cultural de humanização do mundo. Mulheres e homens constituem o seu mundo conscientemente, enquanto corpos conscientes e, conscientizando-se, podem tomar nas mãos a constituição de um mundo que lhes é próprio, um mundo aberto, dialético, em renovação contínua, do mesmo modo que diferentes outras formas de vida que existem no mundo, sempre se transformando em busca do ser mais. Essa busca se dá a partir da coletividade, da convivência, na solidariedade. Por isso, a posição que o grupo extensionista ocupava ao integrar a comunidade de trabalho, era aquela de lutar e

construir juntas e juntos, sem a pretensão de, por serem acadêmicos universitários, fazer do conhecimento até então adquirido escada para a subalternização das outras pessoas.

Desse modo, cabe-nos discutir aqui o princípio da alteridade, que de acordo com Paulo Freire (2008) é a condição para a constituição do próprio eu. A partir do reconhecimento da alteridade, da diferença, é que conseguimos valorizar o conhecimento que produzimos, a partir da realidade a que fazemos parte, ou das realidades a que pertencemos. É no diálogo com a alteridade que a identidade é forjada. A comunidade de trabalho é um exemplo disso, pois o eu e o outro se constituem e se realizam a partir do diálogo, da pergunta, na aceitação das pessoas, dotadas de sua subjetividade. Mas a subjetividade da pessoa se constitui na relação dialógica com o outro, com a alteridade, ou seja, na intersubjetividade, como já discutimos anteriormente. De acordo com Freire (2008) ninguém se basta a si mesmo e, por isso, para que sejamos pessoas precisamos de outras pessoas. Pessoa é relação, é diálogo eterno com o outro. A comunidade de trabalho se constituiu no encontro, na escuta, na convivência e no diálogo de umas/uns com as/os outras/os. E tem sido nesse reconhecimento como alteridade que nós estamos nos constituindo como pessoas, como uma comunidade de trabalho. O recorte que segue vai ajudar a sustentar ainda mais essa análise

Stephanie: Será que a gente vai conseguir fazer alguma coisa aqui com eles? Eles fazem mais do que a gente estava pensando. A gente sabe a teoria, e eles fazem na prática. Isadora interrompeu e disse: É, mas nem tudo é perfeito, porque se você olhar bem, vai ver que ainda não conseguiram resolver muitas coisas, como o caso da passarela que a gente acabou de ver. Problemas todo mundo tem, mas é difícil achar alguém para arregaçar as mangas e ajudar a resolver o problema. Talvez a gente consiga, junto com eles, num sei, arrumar uma forma de pedir para a prefeitura vir aqui. É ano político, os políticos devem estar aqui no bairro pedindo voto. Quem sabe não conseguimos alguma coisa? Foi quando, depois da fala das duas, pontuei: Então, vejo que a gente tem muita coisa a fazer aqui. Primeiro, sinto que a gente precisa escutar deles o que eles precisam mesmo. Para só depois a gente sentar, pensar, propor para eles e ver com eles se o que pensamos está bom, ou se, talvez, a gente não possa sentar com eles e pensar com eles o que fazer ao invés de a gente propor. Como a Stephanie disse, eles sabem das necessidades deles. A gente pode colaborar. Vamos colaborar como pudermos (D. I).

Podemos compreender também, a partir desse contexto, que conforme afirma Freire (2005) o ser humano é subjetividade ética em comunhão, diálogo um com o outro, capaz de amar um ao outro, e a partir desse amor, lutar por justiça que representa a ápice da consciência ética. Para o autor, o outro é lugar desde onde é possível se começar, pela via do diálogo amoroso, um processo de humanização, que liberta e reconhece a dignidade humana. Para que a comunidade de trabalho se constituísse como tal, o reconhecimento da alteridade foi crucial. O diálogo permitiu que os sujeitos dialógicos conservassem a sua identidade e a defendesse, para desse modo, crescermos coletivamente. Nessa perspectiva, o diálogo é comunhão,

acolhimento, encontro amoroso, de pessoas que buscam a transformação. Vejamos as implicações do diálogo amoroso, a partir do recorte que segue.

Iago aproximando, disse-me: É difícil a gente conseguir falar com eles né, porque a gente fica meio sem jeito de saber puxar um assunto. Mas é só a gente escutar né, aí se precisar, a gente fala, se souber o que falar né. Quando disse a ele: é complicado mesmo, a gente fica nervoso, mas vamos conversar sobre as coisas da vida, do cotidiano, de coisas que todos e todas falamos diariamente. Aí, pouco a pouco, a gente vai conversando e o assunto vai surgindo. Entende? Mas eu não acho fácil abordar as pessoas assim, até porque a gente não conhece, elas não nos conhecem. Mas não podemos ter receio (D. I).

Compreendemos, desse modo, que o respeito à pessoa em sua condição individual, é o melhor caminho para a humanização, pois, como afirma Freire (1996, p.46) “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. O que a comunidade de trabalho busca, é a luta por mais solidariedade social e política, pelo seu reconhecimento.

Nesse momento, ergui o braço e pedi para falar: Então pessoal, e além disso, a gente sabe também que não vamos resolver tudo, que a gente não veio aqui pela universidade, fazendo o que a gente chama de extensão, para resolver os problemas de vocês e irmos embora. A gente quer fazer junto com vocês, aprender fazer junto com vocês e juntos mudarmos a nossa realidade. Entendem? (D. IV).

Isabela, uma das moças, tendo 17 anos, levantou a mão e perguntou: Vocês sabem que quem faz a horta daqui somos nós? Que tem salsinha, cebolinha? É a gente que cuida, que planta couve, alface, a gente mesmo colhe e usa para fazer o almoço. E Juninho, um rapaz de 32 anos, emendou assim: Então, a gente viu que vocês foram lá fora aquele dia e viram aquele lugar que a gente tem que atravessar todo dia para vir para o bairro. Lá ainda está cheio de lixo, é complicado passar lá e ninguém faz nada, sabe (D. IV).

Esse recorte mostra-nos a solidariedade, a comunhão e, ao mesmo tempo, a indignação que vai servir, como ainda veremos, como mola propulsora para a superação dos problemas socioambientais enfrentados. Vejamos ainda que, na situação em que nos dirigimos até a prefeitura para tratar da entrega do ofício de solicitação da construção da passarela, assim nos apresentamos:

Stephanie respondeu: nós somos um grupo que reivindica o que consta no ofício. Parte de nós aqui presentes somos acadêmicos do curso de Engenharia Ambiental da Uniube, e outra parte de nós é representada por moradores dos bairros Vila Esperança II e Jardim Anatê. Eu sou Stephanie, e meus amigos da universidade são: Isadora, Alessandra, Paulinha e Tiago, e faltou o Iago, que não pode vir por estar trabalhando. Esse é o Carlão, Cidinha, Michele e Roberta, que são frequentadores da casa espírita João Urzedo e moram nos bairros que falei. Nós viemos aqui pedir a sua atenção para o problema que apresentamos no ofício. Nós precisamos muito que isso seja resolvido, o mais breve possível (D. VII).

Embora Stephanie tenha nos apresentado como grupo de universitárias/os, entendemos que ali estava presente a comunidade de trabalho. Estávamos ali como uma unidade composta a partir da diversidade, das várias subjetividades, lutando por uma causa comum. Em outra circunstância, ouvimos um comentário de Alessandra:

Como é interessante né?! Não é preconceito, longe de mim isso, mas quem olha para a simplicidade daquelas pessoas não imagina como elas são inteligentes, né?! Não me levem a mal, eu não quero ser mal interpretada. Mas é que é muito fácil a gente julgar pela capa, enquanto a realidade pode ser bem diferente (D. V).

Victor Valla (1996) já nos alertava quanto à crise de interpretação, que também pode ter por contexto o que está registrado no recorte acima. Embora Alessandra se justificasse por aquela percepção, vai deixar clara a expressão de sua surpresa em relação às pessoas que viviam aquela realidade. Isso mais uma vez vai reforçar que o projeto do opressor está introjetado nos diferentes meios, e essa fala vai refletir o posicionamento hierárquico que muitas vezes ocupados, dificultando-nos uma análise crítica da realidade desenraizada do lugar onde temos enraizadas as nossas experiências. Integrar a comunidade de trabalho não significa, por isso, fazer parte constante daquela realidade, mas, em estando nela, poder pensar a partir dela, superando a ingenuidade para assumir o posicionamento crítico, como nos ensina Freire (2011b).

Ainda acerca da constituição da comunidade de trabalho, trazemos a fala de dona Maria, que vai refletir a convivência em diálogo sob outra perspectiva, que nos ajuda ainda mais dizer quem somos e o que fazemos, enquanto unidade formada a partir da diversidade.

Dona Maria disse: acho que eu consigo resumir bem isso. A gente tem conversado e percebido que com a chegada de vocês, e com a permanência, porque a gente entende que chegar, ficar um ou dois dias não ia dar em nada. É muito mais interessante porque vocês ficaram, estão com a gente, e a convivência só se deu por causa disso. A gente aqui fala e resolve os problemas e coisas da vida, juntas, todas as pessoas comentam, falam, sem medo, acreditando que nós podemos realizar. É muito legal porque a gente até esquece que vocês vêm da faculdade, da universidade né? É difícil ver isso por aqui, porque ninguém gosta de misturar com a pobreza, e ainda mais para fazer as coisas com a gente. Tá cheio de gente que já veio aqui resolver para nós, mas não com a gente (nesse momento ela foi aplaudida, e estava bastante emocionada). Iago, continuou: Pois é, para nós que estávamos na faculdade é um aprendizado diferente, porque essa convivência falta para a gente enxergar melhor os problemas ambientais, ou de outras origens, para lutar para resolver. A técnica é importante, mas estar junto é mais importante ainda. Fazer um projeto e executar às vezes é até fácil, o difícil é atender as expectativas de quem se beneficiará ou não com ele. Aqui estamos aprendendo que escutar e pensar junto é o melhor caminho para chegar ao objetivo comum (D. XV).

A convivência entendida a partir dessa fala é aquela que só é possível a partir da chegada e da permanência das pessoas, passando a estar juntas e juntos, em amplo espaço de dialogicidade, de escuta, de partilha de experiências, mas mais que isso, na crença de realizar, de agir para a mudança, para a solução de problemas. Essa permanência de quem chega permite que a diversidade se torne unidade, como se pode perceber na fala de dona Maria, quando afirma que “a gente até esquece que vocês vêm da faculdade, da universidade”. Na fala dela percebe-se ainda o reforço dos estereótipos que carregam as classes subalternas, socioeconomicamente periféricas, marginalizadas, e que por isso, está dentro da comunidade de trabalho.

posteriormente à fala de dona Maria, traz que o conhecimento aprendido na universidade, especialmente os técnicos, não são suficientes para resolver os problemas, sejam eles ambientais ou de outra natureza, sejam resolvidos, atribuindo a convivência, especialmente naquela comunidade de trabalho, um caminho possível para chegar ao êxito dos anseios que se tornaram comuns. Essa mobilização, tão presente nessa comunidade de trabalho é, de acordo com Paulo Freire (2007) mais que um ato, é uma atitude e tem um intenso sentido político, contendo em si os valores para os quais ela deve conduzir. Entendemos que existe a participação crítica das pessoas no processo de humanização, que foi fortalecido a partir da comunidade de trabalho. Freire (2005) afirma que a mobilização implica luta com as pessoas e não por elas, nem para elas, numa atitude que supera o espontaneísmo e o voluntarismo.

De acordo com Freire (2007), quando a mobilização é simultaneamente objetivo e condição para o processo de libertação, torna-se uma atividade político-pedagógica, que ocorre por meio das pessoas, mas especialmente, por meio dos processos nos quais as pessoas se colocam e se afirmam como pessoas, senti-pensantes, protagonistas.

Isadora fez a seguinte proposição: Eu sei que a gente a gente vai lá para pensar com eles o que fazer, até porque acreditamos, penso eu que todos aqui acreditam, que fazer Educação Ambiental não é tarefa fácil. A gente tem que entender que a gente não vai conscientizar ninguém, até porque hoje eu entendo que todo mundo tem consciência, e que não sou eu quem vou dar consciência para as pessoas, mas a gente pode sensibilizar elas, chamar atenção delas, e até a nossa, para coisas que a gente também não consegue ver sozinho, né?! Se não for isso, não é Educação Ambiental com pessoas, mas para as pessoas, e a gente já sabe que isso num dá em nada. Aí fiquei pensando aqui de a gente já pensar em algumas coisas que a gente pode fazer lá. Num sei, mas organizar isso, pensar e pôr num papel, para que a gente, organizado, consiga pensar melhor, o que vocês acham? Stephanie disse: Então Isadora, eu acho que se a gente quer fazer sem medo de errar, ou tendo certeza de que está certo, a gente tem que realmente fazer com eles lá do centro, porque eles sabem o que se passam lá com eles, né? (D. II).

Stephanie lembrou o seguinte: Não vamos nos esquecer de que a ideia principal é ouvir eles, lá no centro, e depois a gente junto com eles, ver também o que fazer e como fazer. A gente aqui vai só rascunhar alguma coisa para não ficarmos perdidos quando chegarmos lá. É igual a gente já aprendeu: primeiro a gente faz um diagnóstico, depois a gente analisa e pensa o que fazer. A gente está na parte de pensar o que fazer, mas a gente tem que pensar junto com eles também, se não, o que a gente já sabe que queremos como educação ambiental, não vai acontecer. Depois dessa fala, fomos deixando várias sugestões (D. III).

Stephanie, erguendo o braço, pediu para falar: E além do que a Paulinha já falou, a gente pode fazer alguma coisa junto, que une o que vocês sabem com o que a gente também sabe. Aqui ninguém sabe mais que ninguém, porque, na verdade, a gente sabe igual. Então a gente pode conversar para que possamos saber o que podemos fazer juntos e como vamos fazer (D. IV).

Nesse momento, ergui o braço e pedi para falar: Então pessoal, e além disso, a gente sabe também que não vamos resolver tudo, que a gente não veio aqui pela universidade, fazendo o que a gente chama de extensão, para resolver os problemas de vocês e irmos embora. A gente quer fazer junto com vocês, aprender fazer junto com vocês e juntos mudarmos a nossa realidade. Entendem? (D. IV).

Alessandra: Eu ficava inconformada, porque eu acredito que a gente tem que fazer junto, tudo no seu tempo, que pode demorar ou não, mas a gente tem que respeitar o

limite e os interesses das pessoas, em coletivo. Se for para predominar o meu interesse só, para que eu vou lá fazer extensão (D. V).

Os recortes acima levam-nos ao entendimento de que a mobilização e a organização popular experienciada pela comunidade de trabalho se dá por meio de participação ativa, o que de acordo com Freire (2005) exige também conscientização, organização e convivência, a fim de tornar o diálogo mais fácil, pois quanto maior for o respeito às iniciativas das pessoas interessadas e a troca de ideias com elas, maior a eficácia da mobilização.

A conscientização, segundo Freire (2005) é condição para a assunção do comprometimento de mulheres e homens diante do contexto histórico-social em que vivem. No processo de produção do conhecimento, as pessoas tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está intimamente associada a *práxis* humana, tanto que por meio da conscientização é que as pessoas assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades reais, concretas, palpáveis, fazendo e refazendo também a si mesmos. Para o autor, conscientização não é apenas “tomar consciência”, visto que “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 2005, p.26). É também preparar as pessoas para lutarem contra a desumanização, por meio da ação, ativamente, com a finalidade de, além de conhecer a realidade, possibilitar a sua transformação. Dessa forma, seria a educação, como processo de conscientização, um caminho que possibilita o exercício da criticidade, da curiosidade, da criatividade, da amorosidade, que em interação mútua, podem colaborar para a derrubada das situações-limites se impõem. A fala de Isadora e a de Stephanie, respectivamente, permite-nos compreender que na comunidade de trabalho reside a busca para a construção de um outro conhecimento a partir da consolidação do respeito, dos acordos, do diálogo que educa, que escuta e compreende, permitindo a partir da *práxis*, a tomada de consciência.

Alessandra perguntou assim: Gente, será que fizemos bem em fazer a sugestão? Não deu nem tempo de eles sugerirem alguma coisa. Stephanie então respondeu: Ah, eu fiquei olhando para o pessoal e fiquei preocupada de ninguém falar nada, e resolvi antecipar. Será que fiz mal? Foi quando falei: Então, mal não fez, mas poderia ter sido diferente. De todo modo, nós vamos voltar lá. Temos muita coisa a fazer. Agora é estudar para trabalharmos o vídeo direitinho com todos eles e elas (D. VI).

Isadora então fez a seguinte pergunta: o que é que vamos sugerir então? E Stephanie respondeu: nós não temos que sugerir coisa alguma, a gente tem que escutar o que as pessoas vão pensar primeiro, o que elas têm a sugerir, ver o que é que nós podemos sugerir e juntos construir alguma coisa nova. Alessandra a poucos dias até chamou a nossa atenção para isso, porque se a gente for ficar sugerindo, qual é o nosso papel então? Vamos pensar juntos. Hoje eu acho que a gente está treinando nossos argumentos, nossos pontos de vista, porque vai que o que a gente fala é tido como verdade absoluta, pelas pessoas. E não pode ser assim, se não, não tem construção, a verdade passa a ser uma mentira (D. IX).

Roberta chamou a gente juntos e disse assim: Vocês perceberam o tanto que as pessoas aqui são envolvidas? Depois que vocês começaram a vir aqui, as coisas aqui começaram a mudar, porque até o Carlão que dava trabalho já está mais tranquilo, está se sentindo útil, está participando. Repare que vocês vão ver como é importante o trabalho que vocês estão fazendo. Quando Isadora disse a ela: Mas não estamos fazendo nada demais Roberta, a gente está tentando ajudar da melhor maneira possível. Roberta então disse novamente, que a gente nem imagina o tanto que estávamos ajudando. Nós então, agradecemos mais uma vez, arrumamos nossas coisas e fomos embora (D. III).

Do lado de fora, nós nos olhamos, com a fisionomia de certo cansaço, quando Stephanie disse: Nossa, será que a gente está conseguindo ajudar mesmo? Será que nós estamos colaborando para a mudança? Isso é tão complicado. A gente tem horas que até duvida de que a gente pode realmente ser útil a alguém. Não que eu ache que eu esteja sendo útil, mas é bom ouvir isso, porque estimula a gente a continuar. Eu sempre quis fazer parte desse grupo, e estou satisfeita de ouvir que está dando certo, apesar das dificuldades né?

Carlão, que disse: E aí pessoal, até que enfim nos encontramos outra vez uai, porque passamos um tempo sem se ver. Roberta falou para nós que hoje você (apontando para mim) ia falar como foi lá com o trabalho que a gente está fazendo junto (nessa hora eu me dei conta de que realmente estamos fazendo juntos), lá em São Carlos, bem longe daqui, né? Eu vou ficar feliz se você disser que a gente tá fazendo direito (dando risos). Na hora até pensei: o que será que é fazer direito. Mas respondi a ele: Então meu amigo, hoje vou contar como foi, para que vocês me ajudem a continuar, ou melhor, para que a gente possa continuar fazendo direito. Vamos nos ajudar muito mais do que já nos ajudamos até agora. Tem serviço meu caro (D. XIII).

Mudar a história, de acordo com Freire (2000) significa mudar o estilo de vida das pessoas e das estruturas que os sustentam. O excerto acima apresentado, resultado de nossos registros em diários de campo, permite-nos essa discussão. Mudar o mundo, mudar o lugar onde vivemos, a realidade que nos oprime, as pessoas com quem partilhamos a vida faz parte de um mesmo processo de mudança e disso decorre a importância da educação para a transformação. Paulo Freire (2000) afirma que existe, na trama das relações estabelecidas a partir da convivência, relações de poder.

Esse poder, de acordo com o autor supracitado, precisa ser dissolvido e não conquistado, pois, para que as pessoas se livrem das relações de poder de mando e subordinação, é preciso criar relações radicalmente democráticas. A preocupação das/o estudantes/e de engenharia com relação à seleção, criação, proposição de atividades, de ações, junto aos populares da comunidade de trabalho é anúncio dessa possibilidade. Existe um movimento pelo empoderamento que busca o fortalecimento de todas as pessoas que integram a comunidade de trabalho, fortalecendo laços, especialmente afetivos e amorosos. Dussel (2007) ajuda-nos também nessa análise ao problematizar a potência, a potestas e o poder obediencial.

De acordo com Dussel (2007) o poder corresponde à capacidade humana de agir harmonicamente, pertencente e permanente a/em um grupo apenas enquanto se mantém unido. Dessa forma existe inicialmente, para o autor, o poder que reside justamente na unificada vontade de um povo de viver como comunidade, constituindo o poder consensual,

comunicativo, fonte da política, o que vai configurar o poder como potencia. Nesse sentido, ninguém pode “tomar” o poder, uma vez que é sempre e apenas a comunidade política que o tem. É nesse sentido que a comunidade de trabalho se configura, como uma instituição que legitima a potestas. O articular-se concreto do poder produz o exercício da delegação e abre caminho, segundo Dussel (2007), a dois êxitos popularmente opostos, como já afirmados no capítulo II dessa tese. Reforçamos aqui o êxito positivo, que coloca a potestas a serviço da potencia, que age em função das exigências, das reivindicações, das necessidades da comunidade e, é justamente isso que Dussel define como poder obediencial, o poder que obedece, que não se põe acima da comunidade, mas a serviço dela, com vistas à reprodução e melhoria da vida das pessoas. A comunidade de trabalho, desde que constituída, seja por meio dos estudantes ou dos populares, esforça-se para o exercício do poder obediencial, que atende às necessidades da comunidade, em que todas e todos têm seu protagonismo, sua contribuição, sua participação ativa.

Quero trazer aqui parte dos registros de um diário de campo que apresenta um diálogo reflexivo por parte das/o estudantes/e extensionistas quanto ao trabalho desenvolvido junto à comunidade de trabalho.

No encontro de sempre, após os cumprimentos, ouvi Isadora falando que estavam cansados, em virtude da semana de provas, e que conciliar as provas, com o trabalho e com a extensão estava sendo bastante cansativo, mas que ir até à casa espírita já era rotina, e poderia “chover canivete” estaria lá presente. Eu escutando aquele diálogo ia dirigindo, tentando me concentrar no trânsito e refletindo em torno do que estavam conversando. Iago falou que no trabalho dele nem sempre essa convivência era possível, que existia sempre alguém querendo “puxar o tapete” um do outro, e que não era fácil. Era muito egoísmo. Foi quando Isadora disse que estamos sujeitos a isso em qualquer lugar (disse isso em tom reflexivo e certo). Completou falando que na casa espírita, quando a gente se reunia em grupos ou ia mesmo fazer nossas reuniões, que as diferenças existiam porque somos diferentes uns dos outros, e essa diferença a gente só vê convivendo. Lembrou ainda que é justamente isso que alimenta os desejos pessoais que cada um de nós temos e buscamos satisfazer. E esse desejo é que entra em conflito (D. XV).

Lucí pediu a palavra para falar e disse assim: eu não sei falar igual vocês falam, às vezes me faltam as palavras, mas eu penso que fazer as coisas junto com alguém é sim importante, mas não é tão fácil, porque uns concordam, outros não concordam, sai ríliá, uns vem um dia, não vem no outro, mas a tranco e a barranco a gente consegue. Na vida a gente tem que aprender a ter paciência, porque com ela a gente resolve tudo nessa vida. Veja que eu já perdi gente naquele asfalto, e só de a gente tá tentando buscar um caminho para resolver isso já é muito. É um problema ambiental, que eu aprendi que é ambiental aqui dentro, participando. Mas é um problema de justiça também, ou melhor, de injustiça social com a gente. Porque acha que a gente é pobre que a gente não sabe nada. Olha o tanto que a gente sabe aqui, e aqui a gente viu que não é porque vocês estão na faculdade que sabe mais que a gente. Na verdade sabe sim, porque estão estudando para isso e não podemos deixar isso de lado, porque estudar é importante. Eu estou querendo dizer que o que a gente sabe é também importante, porque quem vive aqui essa realidade é a gente. Igual a dona Maria falou, vim gente aqui e olhar para nós e falar que vai fazer para nós é uma coisa. Agora fazer igual vocês fizeram, é bem diferente. Stephanie aproveitou a pausa que ela deu e complementou: nós ficávamos receosas com o que a gente faria quando vocês nos

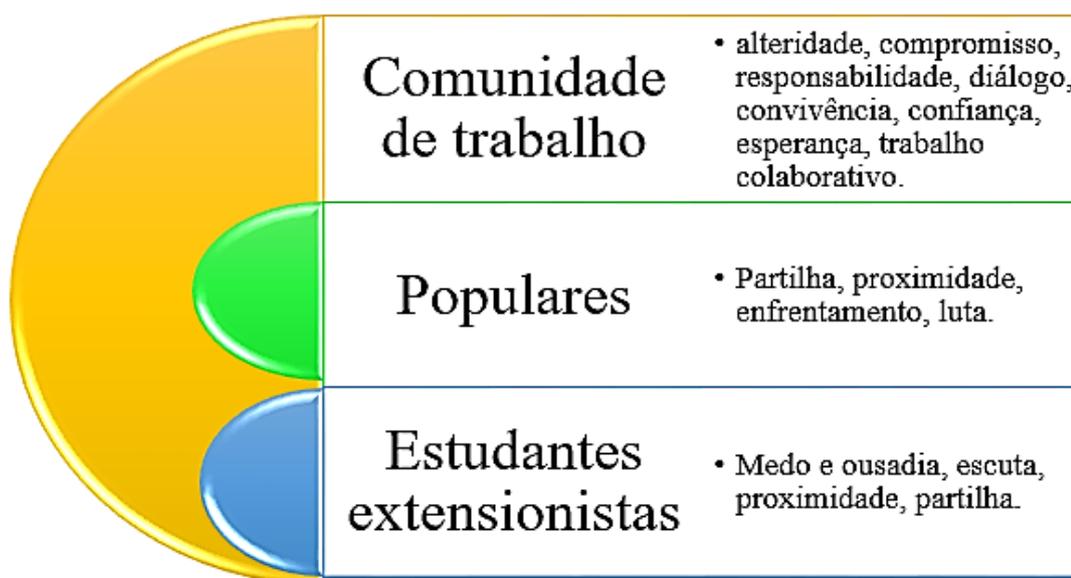
chamaram, porque estudar a teoria não é igual viver a prática. Aqui é bem diferente. E põe diferente nisso, porque a gente vai entendendo aos poucos, mesmo estudando muito, que a vida é diferente do que a gente pensa que ela é (D. XV).

Depois da pausa de Stéphanie, Paulinha fez o seguinte comentário: É muito importante lembrar que aqui a gente sempre quis respeitar a ideia e a vontade de todas as pessoas, refletindo sobre o que conversamos ou propomos, sempre obedecendo, evitando ao máximo impor (D. XV).

Foi quando Jovair, um rapaz que já vinha integrando nosso grupo, fez a proposição: eu estou entendendo que tudo o que é feito aqui é feito junto. Ninguém decide nada sozinho, tudo é feito quando as pessoas concordam, se não concordam a gente muda o rumo. Nós somos um grupo não é? Uma comunidade igual a gente escuta que é. Se a gente faz junto, se a gente pensa junto, se a gente decide junto, se a gente observa as coisas da nossa vida juntos, [...] dona Cidinha, sempre atenta a tudo, completou assim: é meus filhos, a gente sempre tem procurado o caminho da boa conversa, para decidir com sabedora, porque o povo daqui sabe muito, sabe muito da dor que passa, dos problemas que tem. Só para chegar aqui é aquele sacrifício de todo santo dia, e a gente tá aí na luta. Vocês da universidade e nós daqui do bairro, desse centro abençoado, juntando num grupo só. Vocês não moram aqui, mas é como se fosse tudo daqui. Acho que é isso mesmo (D. XV).

Esses registros feitos em diferentes momentos, fecham a discussão em torno da “comunidade de trabalho em diálogo”. Como afirma Freire (2005), o lugar onde vivemos é uma construção humana, por isso, recriar esse espaço dentro das condições historicamente favoráveis é tarefa que requer ousadia cotidiana, de todas as pessoas, que no caso da comunidade de trabalho se dá, na maior parte das vezes, por meio do exercício do poder obediencial. Existe um engajamento, um comprometimento das pessoas em torno de quefazeres articulados, na direção de uma vida mais digna e bonita para todas e todos. A figura 6 ilustra nossa compreensão em torno da comunidade de trabalho.

Figura 6 - A comunidade de trabalho como a compreendemos.



Fonte: Elaboração do autor.

A figura 6 mostra a comunidade de trabalho como a entendemos. O grupo de estudantes extensionistas, a partir do medo e ousadia, fruto da aproximação ao grupo de populares, tem por premissa a partilha de experiências e conhecimentos como forma de produção de um conhecimento novo, a partir da escuta e do diálogo que prima pelo respeito e pela solidariedade. O grupo de populares, por sua vez, traz a partilha de seus saberes populares, abrindo possibilidades para a aproximação aos estudantes, de modo a também partilhar os saberes de experiência feita, evidenciando suas lutas e seus enfrentamentos, que passaram a ser consensuais a partir da constituição da comunidade de trabalho. Nela e a partir dela, a alteridade, o compromisso, a responsabilidade, o diálogo, a confiança, a esperança e o trabalho colaborativo, além da tentativa de exercitar o poder obediencial se fizeram pela *convivência*, pela comunhão, pelo engajamento entre ambos os grupos que a constituem. A partir disso, vamos analisar o fazer da extensão, para também compreendermos os processos educativos inerentes à extensão popular em educação ambiental popular e entender como as pessoas, especialmente as/o estudantes, se formam educadoras/es ambientais.

5.4.2 A formação de educadoras/es ambientais

A discussão dessa categoria final está estruturada a partir do que entendemos como *situação-limite*, vivida pela comunidade de trabalho a partir da extensão popular, enquanto prática social, e também do que entendemos por *ato-limite*, que permite a partir do diálogo, vislumbrar os *inéditos-viáveis* para, em seguida, buscar por sua superação. São categorias Freireanas que nos são muito caras nessa análise, tendo em vista, como afirma Freire (2005), que a natureza humana se constitui e se transforma historicamente, embora seja um ser finito, inconcluso, inserido em um dever de busca por ser mais.

Como já afirmado anteriormente, para Freire (2005) embora o ser humano seja vocacionado a ser mais, pode em determinado contexto histórico, perder seu endereço e distorcer sua vocação, desumanizando-se. Essa vocação para o ser mais pleiteia liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia, a fim de que se movam no tempo e no espaço, no cumprimento de sua vocação, realizando seu caminho histórico, mas se reconstruindo sempre em diferentes aspectos, como no social, político, econômico e ambiental. Nesse sentido, essa categoria permite-nos entender e compreender como as/o estudantes/e de Engenharia Ambiental se enxergam, se compreendem, se formam e se reconhecem como engenheiras/o ambientais/l (ainda que em curso) e como a comunidade de trabalho também os compreende, enxerga e reconhece a partir da perspectiva dos populares. Voltamos nossos

olhares para a compreensão dos processos educativos inerentes à prática social da extensão popular em educação ambiental popular, especialmente na perspectiva do grupo de estudantes extensionistas.

Começamos nossa análise a partir do delineamento da situação-limite vivida pela comunidade de trabalho. Deixamos claro que estamos olhando sobre a ausência da passarela que liga o bairro Vila Esperança II, onde se localiza a casa espírita João Urzedo, e o bairro Jardim Anatê. A comunidade de trabalho compreende também que a ausência da passarela naquela localidade é também um problema ambiental, que mais que limita o direito de ir e vir, limita a vida a partir do risco de morte. Vale lembrar, mais uma vez, que, quando a comunidade de trabalho foi constituída, essa situação-limite já estava posta, ou seja, as/os populares já a percebiam e compreendiam, destacando do que está aí e que pôde ser visto como um problema. Como algo "percebido" e "destacado" da vida cotidiana o "percebido destacado" que não permaneceu como tal, passou a ser um tema-problema a ser enfrentado, discutido e superado.

Ana Claudia: Vamos até lá de fora para que vocês conheçam o que a gente já fez de educação ambiental aqui no Centro. A gente fez um mutirão de limpeza desse terreno aqui de fora. As pessoas da comunidade estavam jogando o lixo tudo aqui na rua sabe, aqui nesse terreno baldio. Aí a gente estava ficando preocupado porque estavam juntando muitos insetos e animais que causam doenças, principalmente ratos e baratas. Aí, nós nos reunimos em mutirão, por algumas vezes, e fizemos um limpa no terreno (D.I).

O mutirão realizado para a limpeza do terreno foi constituído pelas pessoas que hoje integram a comunidade de trabalho, ou seja, trata-se das/os frequentadoras/es da casa espírita João Urzedo. Esse terreno que passou por limpeza é adjacente à rodovia 262 que separa os bairros Vila Esperança II e Jardim Anatê e é utilizado como via de trânsito pelas/os transeuntes que se locomovem entre esses bairros. Além de correrem o risco de morte pela ausência da passarela, estariam sujeitos às doenças provenientes do lixo que ali se acumulava. Ao ato de fazer a limpeza desse terreno, a colaboradora da casa espírita – que também integra a comunidade de trabalho – chama de educação ambiental. Percebemos aí a compreensão de educação ambiental como aquela apontada por Sauvé (2005a) que estimula o exercício da resolu o de problemas reais por meio de a o es que visam a preven o de problemas derivados e ainda mais perigosos, fortalecendo o sentimento de que se pode fazer alguma coisa, e este sentimento, por sua vez, estimula o surgimento de uma vontade de agir. Continuando nessa dire o, trazemos o recorte que segue:

A placa que a gente v  aqui foi feita e colocada pelos próprios moradores do bairro que frequentam o centro. Se vocês olharem direitinho, v o ver as iniciais PCK2, que corresponde   facão que comanda o bairro. Nesse momento, Paulinha (mostrando-se, em certa medida, preocupada, pela expressão do rosto) fez a coloca o: Então quer dizer que vocês conseguem, por meio do trabalho de atendimento fraterno, que fazem

aqui no centro, estabelecer contato com essas pessoas, que estão ligadas ao crime, ao tráfico de drogas? É de admirar. Vocês não têm medo? (D. I).

Ana Claudia respondeu: Já tivemos medo, mas aqui a gente atende a todo mundo com bom coração. Acaba que os traficantes protegem e vem até ver o que a gente está precisando, para colaborar mais sabe. Tem muitos deles que passaram a colaborar com a gente em nossas atividades. Se vocês olharem esse barranco, aqui tem o suor de muitas de nossas crianças, que até hoje vêm aqui todo sábado para cuidar direitinho das plantinhas que eles mesmos plantaram. Tudo isso foi iniciativa nossa sabe, como vocês podem ver aqui (D. I).

Percebemos que a casa espírita, enquanto instituição religiosa, tem desempenhado um papel importante na motivação das pessoas que a frequentam para que o problema que é entendido como ambiental seja resolvido. Quando Ana Claudia afirma que a casa acolhe a todas as pessoas, essa acolhida, como pudemos observar, dá-se de igual modo a todas e todos, quais sejam elas/eles. Não se trata de invisibilização de pessoas ou da negação de quem são, como propõe o projeto do opressor, na perspectiva de Freire (2005). Trata-se da compreensão de que essas pessoas carecem de orientações e acolhida que possam proporcionar a superação da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Vale lembrar que a casa espírita acolhe aquelas e aqueles que a procuram e, a partir do momento em que essas pessoas conhecem o trabalho que é desempenhado, especialmente de atendimento fraterno, de doação de roupas, de alimentos, de remédios, parte delas manifestam interesse em com a casa colaborar, mesmo não a frequentando, mas sim impedindo que seja alvo de qualquer tipo de agressão ou violência. Entendemos, por isso, de acordo com o que coloca Freire (2005) que a esperança move a luta pela humanização do mundo e das pessoas, de si mesmos, a fim de tomar consciência de nossos condicionamentos, das situações-limites que nos oprimem como seres humanos. Ainda descrevendo e caracterizando os elementos que configuram a situação-limite anteriormente anunciada, trazemos o seguinte recorte do diário de campo:

Ana Claudia descreveu o seguinte: Vocês podem ver aqui nessa valeta, que separa a rodovia do terreno, que está improvisada uma passarela para que as pessoas atravessem. Não tem um mês, morreu uma mãe e uma criança atropelada aqui na rodovia, tentando fazer essa passagem aqui. É porque aqui no bairro tem escola, mercado, creche, e o pessoal do bairro de lá vem pra cá sabe, então só atravessa por aqui, porque é o único lugar que dá para passar. Mas olha o perigo. Vocês têm que ver quando chove, porque aí enche de lixo, enche de água, aí as pessoas precisam passar, as crianças, ficam com barro e lixo até a cintura. É triste de ver. Só esse ano já morreram mais de 5 pessoas, mas parece que a prefeitura num quer saber de nada. A gente já tentou conversar. Eles falaram que iam construir uma passarela, mas até agora nada. Aí veio um rapaz da prefeitura aqui e nos disse que ia sair a passarela, mas que ficava lá na frente (assinalando o rumo da passarela, que seria próximo a um viaduto, a mais ou menos 800 metros dali), o que não vai adiantar nada, porque as pessoas atravessam aqui. Num dá para andar essa distância toda, todo dia, mais de uma vez por dia. É complicado sabe. A gente não sabe como resolver isso. Talvez nisso vocês também podem ajudar (D. I).

Tiago disse à Ana Claudia: Nosso grupo veio para ouvir vocês e saber de vocês no que podemos colaborar. E claro, a gente quer fazer com vocês, porque não viemos aqui para fazermos sozinhos. Vocês sabem daqui melhor do que cada um de nós desse

grupo. Nós apenas vamos somar nossos conhecimentos e ver o que a gente consegue fazer junto, para resolver não só esse problema, mas todos outros ou muitos outros, ou alguns outros que juntos enxerguemos que precisam de solução. Se é que vamos dar conta de resolver né?! (D. I).

Ana Cláudia descreve a situação do local que está à margem da rodovia. Além de as pessoas atravessarem a rodovia correndo riscos de atropelamentos, quedas e outras eventualidades, quando atingem a margem ligada ao bairro Vila Esperança II, deparam-se com uma valeta que tem aproximadamente um metro de profundidade, o que impede a passagem das pessoas com segurança. Além disso, essa mesma valeta se enxia de lixo, problema que discutimos anteriormente. Além disso, vai mostrar o número de pessoas que morreram em virtude da ausência dessa passarela que ligam ambos bairros. E, além disso, afirmam também terem procurado a prefeitura para tratarem do problema, a fim de fazer a reivindicação da construção dessa passarela, mas, até aquele momento, não atingiram êxito nenhum. E, desmotivados pelas negativas do poder público, já não mais sabiam como resolver tal problema. Freire (2005) permite-nos a análise de que mulheres e homens dessa comunidade tinham dificuldades para expressar suas vozes e, mesmo analisando situações e atividades do seu cotidiano, vividas dentro de uma realidade opressora e desumanizante, elas e eles não conseguiam indicar quais poderiam ser as formas encontradas para resolver o problema enfrentado. Isso implica que precisariam reconhecer como essa situação-limite desencadeava exigências e tarefas que os tornavam passivos frente à realidade, obrigando-as/os a pensar, sentir, e agir de determinadas formas e não de outras. A fala de Tiago a Ana Cláudia vai reforçar o compromisso do grupo de estudantes junto àquele pessoal, para, por meio da compreensão daquela realidade, construir caminhos para a mudança. De acordo com Freire (1996), o ato de ouvir é uma postura de escutar como sujeito copartícipe do ato comunicativo, adentrando com o outro no movimento interno de seu pensamento, transformando-se em linguagem. Desse modo, nisso residiu a responsabilidade do grupo em, aprendendo a ouvir, tornar possível o diálogo, evitando sobrepor um conhecimento sobre o outro. Seria, então, uma forma de segundo Freire (1996) contribuir para a manutenção do pensar certo. Vale destacar que reside na fala de Ana Cláudia a esperança de que, com a chegada do grupo extensionista, o problema ambiental poderia ser resolvido. Para continuar descrevendo a situação limite, seguimos com mais alguns recortes:

Uma senhora, mãe de três filhos: Eu sou aquela mulher que saiu no jornal um tempo atrás, porque a minha filha do meio morreu atropelada ali na rodovia. Eu só não morri porque Deus não quis e achou que não era a minha hora (nesse momento ela começa a chorar e comove o grupo que estava diante dela). Então eu queria pedir para vocês, que vocês olhassem por nós, porque eu não aguento mais esse sofrimento. E tudo que a gente precisa, tem que atravessar aquele lugar (D. VI).

A fala dessa senhora evidencia uma realidade em que as pessoas são esmagadas pelo poder e por ele são sufocadas, a ponto de impedir que ocorra o desenvolvimento da solidariedade, pois o silenciamento e domesticação das pessoas podem se dar tanto pela força quanto por meio de soluções paternalistas. Freire (2011b) afirma que o projeto de opressão faz com que pessoas que estão muito preocupadas com o meio de vida, tenham menos tempo disponível para o desenvolvimento intelectual e para participação em práticas democráticas. Além disso, ainda segundo Freire (2011b), tal situação pode ser a mola propulsora para que haja engajamento pela luta por caminhos que valorizem o conhecimento e a organização coletiva para gerar meios de vida digna de forma solidária. Freire (1996) afirma também que, nessa perspectiva, ser solidário é assumir o ponto de vista dos oprimidos em favor da ética humana, do ser mais. Entendo que existia, a partir do olhar dessa senhora, a esperança e a confiança de que o grupo extensionista pudesse colaborar para a situação desse problema que especialmente a ela, já havia causado muito sofrimento. Disso decorre a solidariedade do grupo em relação a ela, que não se furtou do sentimento de indignação e consternação face a essa realidade. Em visita à prefeitura, para que pudéssemos entregar o ofício de solicitação de construção da passarela ao responsável pelo departamento de obras, tivemos um diálogo que vai ajudar um pouco mais na compreensão da situação-limite enfrentada pela comunidade de trabalho.

Secretário de obras da prefeitura: então já morreu gente tentando atravessar essa rodovia? Mas isso não pode. Quando Carlão respondeu: Mas doutor, já foi gente do senhor lá conversar com a gente, e a gente reclamou disso que está aí. Construíram a passarela, mas há quilômetro de nós, de onde a gente atravessa. Não adiantou de nada doutor. Será que a gente tem que implorar para resolver nosso problema? (D. VII).

Alessandra então, interpelando Carlão, disse ao chefe: a iniciativa de fazer o ofício foi do pessoal. Nós ajudamos e vamos continuar ajudando, junto com eles, para resolver esse problema. Nós não podemos continuar deixando a situação como está, fazendo de conta que está tudo bem, porque não está. O que o senhor pode fazer por nós mediante esse ofício? Gostaríamos de ouvi-lo (D. VII).

Secretário de obras da prefeitura: Olha, eu já estou com esse ofício, que vou fazer chegar ao senhor prefeito, e podem ter certeza que a gente vai tomar as providências. Eu vou acionar meu pessoal para ir até lá verificar, vou falar com o pessoal que assumiu, com a concessionária que administra a rodovia para ver o que é possível ser feito. Tem muito gasto envolvido, o orçamento está apertado, o ano é eleitoral, precisamos aguardar também a diplomação do Piau, que se reelegeu, e aí vamos tomar providências. Mas não vou deixar vocês sem resposta não. Em vinte dias a gente dá uma posição. Está bom assim para vocês? Carlão tomando a frente pela resposta, colocou: Eu, Cidinha e Michele moramos lá doutor. A gente vai esperar a resposta do senhor, e conforme for, a gente junta mais gente para vir aqui, mas aí vai ser para falar com o prefeito, e esse menino aqui da faculdade estão com a gente doutor. Olha aí no papel o tanto de assinatura. Se precisar de mais a gente junta. Então de agora em diante nós vamos cobrar vocês (D. VII).

No momento que em estávamos sentados no refeitório, encontramos com Cidinha, que veio nos perguntar se tínhamos alguma notícia do ofício, que havia sido entregue à prefeitura. Até o momento, já transcorrido os mais de vinte dias que o chefe de departamento havia nos informado, não tínhamos resposta alguma sobre o andamento

do nosso pedido. Falamos a ela que disse: É, eu já imaginava, porque a gente investe um esforço danado, depois não vira nada. Esse povo nunca vai olhar para gente como a gente merece, num é? Ah nem, será que a gente vai ter que voltar lá e dar plantão na sala do prefeito para que a gente consiga o que a gente precisa? Quando Alessandra respondendo a ela disse: Se for preciso, a gente dá plantão lá sim, mas sem resposta nós não ficaremos.

Carlão disse: eles também não sabem, não deram notícias para eles também. Deve estar “no pé” que eu informei vocês agora mesmo. Vamos ter que esperar, não adianta, porque esse povo faz tudo no tempo deles, não no nosso! (D. X).

O desconhecimento dos diretores da prefeitura quanto às mortes já ocorridas, mesmo depois de advertidos pelas pessoas dos bairros afetados pela ausência da passarela é de gerar revolta e indignação. Ao mesmo tempo, tal fato demonstra a despreocupação do poder público, nesse caso, com a defesa da dignidade e da vida humana, desvalorizando a justiça, a solidariedade e a própria democracia. É a negação da existência humana mesmo fadada à morte pelo descaso. Freire (1996) afirma que o seu “bom senso me diz que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade”, e não apenas os problemas apontados, mas tantos outros como acessibilidade, saúde, moradia e educação. Não é possível aceitar, passivamente, a uma política de promessas e assistencialismos que fazem adormecer as consciências das pessoas oprimidas, postergando a luta por mudanças sociais. A comunidade de trabalho, naquele momento representada por estudantes e populares, agia mediante a tentativa do exercício do poder obediencial (2007), na busca pelo bem comum, que traria a solução para o grave problema enfrentado. Apesar da manifestação da descrença, principalmente pelos populares, que já não mais estavam em primeira tentativa de resolução daquele problema, tentávamos todas e todos manter acesa a chama da esperança e da solidariedade.

Assim caracterizada a situação-limite, vamos analisar os atos-limites que abrem caminhos para a superação do problema, implicando uma postura decidida frente ao mundo, pautada na ação com reflexão, buscando o ser-mais, surgindo, a partir disso, o inédito-viável. Nesse momento, a comunidade de trabalho vive esse inédito-viável. O *que-fazer* evidencia a preocupação da comunidade de trabalho com a transformação da realidade, a partir da extensão popular. A comunidade de trabalho sabe que o problema existe e que precisa ser rompido, dessa forma, está empenhada na sua superação. Nesse caso, a situação-limite foi percebida criticamente e por isso aquelas e aqueles que a entenderam querem agir em busca do inédito-viável.

Isadora: Eu estou morrendo de vergonha, mas vou falar algumas palavras, que entendemos ser importante, tanto para nós do grupo que viemos aqui, quando para qualquer um de nós, mesmo do grupo, que estão aqui. A limpeza é essencial para a nossa vida. Ninguém gosta de morar em uma casa suja, malcheirosa, cheia de lixo acumulado, que mais atrapalha que qualquer outra coisa. Ninguém gosta de ficar

doente por morar em um lugar sem limpeza. Aquele terreno não é só de uma ou de outra pessoa, é um espaço público, que deve ser cuidado por todas as pessoas. Não importa quem seja a pessoa, todas têm a obrigação de zelar pelo que é público. Se cada um faz a sua parte, não acumula lixo. Não é só porque não fui eu quem causou o problema do lixo, que eu não posso ir lá e ajudar a limpar ou limpar. O problema passa a ser de todos nós quando fica sujo. Esse sentimento de fraternidade que demonstramos uns pelos outros aqui hoje é muito importante. É isso que a gente precisa ter todos os dias. A música que vocês estavam cantando, e eu já aprendi, fala sobre esse amor bonito, solidário, e eu achei linda a música, nunca mais vou esquecer. Por isso, vamos cuidar sempre, vamos fazer a nossa parte. Só para terminar a minha fala: eu fui lá na prefeitura falar com o pessoal, e o chefe disse que em breve teremos uma resposta, porque a conversa com o pessoal que administra a rodovia está caminhando (D. XII).

Isadora continuou: Então vamos ter esperança, e continuar firmes lutando por aquilo que queremos e que acreditamos ser possível conseguir, vamos continuar sonhando, sem desistir. É isso que eu tinha para falar (D. XII).

Esses recortes do diário de campo mostram o encontro da comunidade de trabalho para a limpeza do terreno que serve como acesso à casa espírita João Urzedo. A fala de Isadora suscita, especialmente no final, a esperança, a firmeza, a luta, a crença na superação, no sonho, sem desistir. É aí que está o inédito-viável. O sonho, na visão de Paulo Freire (2005), tem forte conotação política e está associado à visão de história como possibilidade, que diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações-limites podem ser modificadas, bem como de que esta mudança é construída coletiva e constantemente, a partir da convivência e do diálogo que comunica. Desse modo, entendemos que sonhar é projetar, construir o amanhã. A atitude de Isadora, naquele momento, leva-nos também à compreensão de que existe um sonho coletivo, que consiste em um movimento de transformação e esperançoso, visto que, como afirma Freire (2005, p.99) “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”. É isso que vai nutrir a dinamicidade da ação pela transformação.

O gosto pela liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilhar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento de tempo, à espera de que vamos a seu enlaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais (FREIRE, 2005, p.170).

A comunidade de trabalho tem tentado construir, por meio da extensão popular, um caminho que permita a mobilização, que pela convivência, pela partilha de vida, de experiências, de amorosidade, solidariedade, esperança, permita a concretização da mudança da realidade. A partir daí, analisamos então os atos-limites que constituem o enfrentamento dessa situação-limite vivenciada pela comunidade de trabalho. Traremos recortes dos diários de campo que consideramos importantes para ilustrar os três atos-limites que entendemos terem

sido fundamentais para que pudéssemos pensar criticamente a realidade a fim de entender e compreender ainda mais e melhor a situação-limite que a nós se impunha.

✓ *A limpeza do terreno:*

Quando Ana Claudia, que estava junto de nós, disse: Por que a gente, então, não começa resolvendo um problema que é de todo mundo, limpando aquele terreno lá fora, limpando a vala, tirando o lixo, ainda mais agora que chove e alaga tudo lá, e pode provocar doença. A gente se junta, e vai lá limpar e cumpre o que pede a placa lá fora para não jogar lixo lá. A gente aproveita e cuida do jardim lá fora. Essa já é uma maneira de mudar. Melhora tudo, porque a gente ganha tempo para atravessar tanto para lá quanto para cá. O que vocês acham? (D. X).

A iniciativa da limpeza do terreno partiu das pessoas que frequentam a casa espírita e moram especialmente no bairro Jardim Anatê, por terem elas/eles que passarem pela localidade e estarem mais expostos ao lixo do ambiente e às doenças que poderiam estar vinculadas. A perspectiva do grupo extensionista era a de colaborar, por meio da divisão de tarefas, com a limpeza do terreno e também com a reflexão em torno dessa ação, que potencializaria a superação da situação-limite enfrentada e com ela tem relação direta. Mais uma vez se percebe a presença da solidariedade no contexto da resistência, que segundo Freire (2000, p.41) pressupõe uma briga entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. A resistência, nesse sentido, é a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que vai chegar porque tem que chegar. É também uma prática que contraria alguns aspectos da visão de mundo dominante e, desse modo, faz-se necessário uma luta contra ela e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema, a ponto de fazer com que as pessoas compreendam que não há o que fazer nessa realidade, que é assim mesmo como se apresenta. Vale destacar também que, por meio desse ato-limite, a comunidade de trabalho pode conhecer mais de sua realidade, aproximar ainda mais as pessoas que a constitui, favorecendo o diálogo comunicativo. “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação” (2005, p.50). É nessa direção que segue a comunidade de trabalho.

✓ *O documentário Vida Maria: discussão crítica da realidade.*

a) A visão do grupo extensionista

Paulinha sugeriu: Uma vez eu vi dois vídeos, e vocês viram também, que o PC passou, um, se não estou enganada, chama: “O problema não é meu” e o outro é aquele que passava, ao que pareceu, em algum lugar do semiárido, que passava a vida de várias Marias. Nesse momento Alessandra completou: Eu lembro e tenho esses vídeos. O PC me passou eles. Lembro que a gente ficou duas semanas discutindo, produzindo textos. A gente pode mesmo usar lá no centro, com o pessoal. Eles são bastante

interessantes. Stephanie retomando a fala, coloca: Então, a gente pode pensar com eles em alguma oficina, ou alguma coisa mais prática, mais palpável (D. III).

Isadora pausou a tela do computador e falou: Nossa, esse documentário é lindo né, agora veja, quantas Marias na mesma situação, num é? Maria de Fátima, Maria de Lourdes, Maria Aparecida, é muita Maria vivendo a mesma situação, parecendo um ciclo vicioso da vida que não muda nunca, fora a pobreza, com aquele tanto de filho. Quem assiste pode achar que é isso mesmo e que não tem como sair dessa situação (D. IX).

Stephanie então, disse assim: Temos que ter muito cuidado com esse vídeo né, porque se não as pessoas vão achar que não tem solução a vida delas, ou até a gente pode acabar caindo no conformismo, de que não tem jeito de fazer nada, porque se foi assim antes, não vai mudar agora porque a gente quer. Acho que a gente deveria, então, “cutucar” as pessoas para que elas digam como elas acham que podem superar a realidade (D. IX).

Foi quando questionei: Mas o que de educação ambiental tem nesse documentário? Por que mesmo que queremos trabalhar esse documentário lá com o pessoal do centro? Que tem haver uma coisa com outra. Por alguns minutos, ficou um silêncio e Stephanie respondeu, pensativa: Eu entendo que a partir do momento em que as pessoas se veem naquela situação, ou elas vão se identificar e se conformar, ficar com o sentimento do inconformismo, acreditando que é isso mesmo, e não vão enxergar como superar, ou vão, movidas pelo mesmo inconformismo, tentar achar uma saída para a situação. Vejo o ambiental não pelo lugar, mas pela questão da justiça social. Se a gente olhar bem o documentário, a gente vê a repetição das histórias de vida das Marias, que não mudou, passados, sabe-se lá, décadas. A pobreza, com aquele tanto de filho, reproduzindo um quadro econômico que se aproxima muito do que a gente vê em várias periferias das grandes cidades, como se as pessoas que vivessem nesses lugares merecessem essa vida mesmo, sofrida, como se elas tivessem escolhido viver assim. Não é assim não, porque eu entendo que elas são injustiçadas, não olham para elas, não são ouvidas, como a gente viu que o pessoal do bairro também não é ouvido. Isso para mim tem educação ambiental e muita (D. IX).

Isadora resolveu falar: Então, onde está a educação ambiental nesse contexto... para mim, engloba tudo, o social, o econômico, o ambiental, o político. Acredito que justiça é a palavra que resume tudo o que falta para essa realidade. Não consigo dizer se estamos próximos de encontrar o caminho que leva a ela, mas a base fundamental para um bom resultado sempre será por meio da educação de qualidade, uma educação crítica, que a gente também não teve sempre, e ainda não tem. São poucos professores que ajudam a gente a olhar com mais crítica a realidade, num é? E isso não vai mudar tão cedo, por comodismo mesmo, e o documentário mostra justamente isso. Mas eu acredito que somente através do conhecimento é que a gente vai conseguir transformar a realidade atual, como as próprias Marias estavam tentando, porque, mesmo a escola sendo ruim, estar na escola já é alguma coisa. Só assim, quem sabe, num é possível mudar essa realidade (D. IX).

Tiago: Vejo que o documentário pode mesmo gerar um sentimento de conformismo, de que não tem jeito de mudar. Vejo também que pode ser discutida a questão do lugar onde vivem, com relação ao uso dos recursos naturais, como a água, como o próprio alimento, a questão da ausência da tecnologia. Perceberam que não se aborda a questão tecnológica no documentário? Deixou-se a vida das Marias desprovidas de tudo isso? Essa realidade do documentário é mesmo a realidade verdadeira? Como é que cada um de nós enxergamos a realidade? Eu penso que existe uma subjetividade muito grande nisso tudo. Por isso é importante perguntarmos como as pessoas veem essa realidade, que eu aprendi, estudando Paulo Freire, que a realidade não está pronta e acabada, que ela está sendo. Vejo que pode ser discutida também a questão da família, de quem é essa família, da quantidade de filhos que se tinha, da dificuldade de criar os filhos, que no passado, era uma, e que hoje, é diferente em alguns aspectos. Agora, que eu também penso se tratar de uma questão de injustiça, de desigualdade, de falta de oportunidades, isso é sem dúvida. Mas, acredito que nós tenhamos que apresentar caminhos, por meio da Educação Ambiental, para superarmos essa visão ciclada da vida reproduzida das Marias, que também pode ser a nossa vida, no contexto desse século XXI atribulado, marcado por intensos conflitos, não é verdade? (D. IX).

Paulo Freire (2005) nos ensina que o processo educativo está alicerçado na transformação e emancipação das pessoas e, por isso, pensar sobre essa transformação significa compreender que nós precisamos assumir uma posição política diante dos fatos que se apresentam em sociedade, nesse caso, especialmente em relação à comunidade de trabalho. A educação não é e nem pode ser neutra, pois nossas práticas revelam o nosso posicionamento frente ao mundo. A educação ambiental crítica, como a entendemos, bem como a educação popular, não só historiciza as relações sociais na natureza, como também almeja a autonomia e a liberdade das pessoas, por meio da busca por transformações das suas condições objetivas e subjetivas. Existe em função da crítica ao atual modelo de sociedade, pelo desvelamento da mesma, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, o que pode levar à transformação material da realidade e dos sujeitos envolvidos neste processo e, que, em nosso caso particular, refere-se à realidade vivida pela comunidade de trabalho.

A educação ambiental crítica que defendemos se revela ao lado daquelas e daqueles que, sendo minoria, estão excluídos dos benefícios do sistema cultural e econômico, pois o modelo de desenvolvimento que aí está não favorece a todas/os, mas de modo particular a uma elite na sociedade. Assim, as condições de opressão inerentes ao modo de produção capitalista chocam-se tão profundamente com a humanização que vão criando nas pessoas a capacidade de suportar as más condições em que vivem, até o momento em que estas se transformam em situações-limites, tornando-se insuportáveis a ponto de exigir uma ação do sujeito oprimido. Essas ações poderão ser mais ou menos autênticas na medida em que as pessoas conseguem compreender mais profundamente as causas daquilo que lhes oprime e que, de forma geral, se apresenta apenas aparentemente e, muitas vezes, como situações fatais, imutáveis e até mesmo míticas.

A educação ambiental crítica, por ser hoje crítica ao modelo de sociedade, se apresenta, junto à educação popular, como uma alternativa que vem contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica que nos leva à ação, à tomada de decisão, aos nossos atos-limites, nos fornecendo os elementos para a superação do inédito viável possível em cada momento. É desta forma, por meio do diálogo uns com os outros que a comunidade de trabalho vem re-existindo com avanços e tropeços, a partir da extensão popular.

- b) A visão dos populares que integram a comunidade de trabalho, depois do trabalho com o documentário.

Uma senhora levantou o braço, perguntando se poderia falar. Disse ela: Isso aí que passou minha filha, tem gente que viveu [falando do documentário]. Minha mãe viveu isso aí, tanto que eu tenho dez irmãos. Minha mãe mais meu pai trabalharam na roça muitos anos, até vim parar aqui na cidade. Era de sol a sol e não tinha muito jeito não.

Hoje mudou demais, mas antigamente, era isso aí. Nós não estudava nada, porque nem tinha escola na roça, e quando tinha, era difícil, porque a gente tinha que trabalhar desde pequena, e a escola era só para quem podia mesmo, que não tinha que trabalhar na roça. Ah, mas aquele tempo ainda era bom, eu não tenho saudade não, mas era bom. Mas se olhar hoje, está muito melhor. Hoje já não precisa de todos esses sacrifícios mais né. Terminando a fala, um jovem senhor pediu para falar e disse: Então, olha que situação mais triste né, tem horas que eu vejo a minha vida assim, nessa coisa que não vai pra frente, e chego a acreditar que é assim mesmo. Já me acostumei, porque a gente luta e luta mas parece que não adianta. Primeiro, porque tudo que a gente ganha a gente gasta, as coisas estão tudo cara, e não sobra dinheiro para cuidar da saúde. A gente depende do governo para tudo nessa vida. É complicado. Eu fico vendo essa pobreza aí, aí abro o armário da minha casa, e tem dia que não tem nada, tem água na torneira e pronto. Aí a gente liga a televisão e vê aquela fartura. Dá uma tristeza, porque não tem o que fazer, pelo menos o que eu vou fazer? Até parar de assistir televisão a gente tem, para economizar, se não a gente nem come direito também. Depois que ele finalizou, um outro rapaz, que disse ser filho da Cidinha, perguntou assim: Por que que vocês escolheram esse vídeo para passar para nós? O que vocês querem com isso? Stephanie olhou para nós como que querendo responder, e nós assinalamos com a cabeça mostrando que ela poderia falar, que disse: É difícil responder a sua pergunta, mas a gente trouxe esse documentário para refletir mesmo, pensar junto com vocês como a gente pode fazer para superar os problemas que a gente tem. Vocês vejam que o documentário mostra que a vida foi passando, e várias Marias tiveram a mesma história. Uma história que não mudou. Será que queremos isso para nossos filhos e para nós? Será que a gente quer deixar um mundo melhor para as pessoas que vão nos suceder? E como deixar esse mundo melhor, o que podemos fazer? Se a gente definir o que a gente pode fazer, já é alguma coisa, ou vocês não acham? Alessandra, depois de Isadora, falou o seguinte: Eu acho que a gente precisa parar todos os dias para refletir sobre a nossa vida, num é? Deitar a cabeça no travesseiro, pensar as coisas boas e perceber o que deu errado ou aconteceu de errado, no dia, para arrumarmos, num é? Se a gente não vê saída quando a gente tem problema, como é que a gente fica? Quando começaram a responder: dá desânimo, dá angústia, entra em depressão, fica chateado que nada dá certo, e aí tudo fica parado, nada vai para a frente. Depois de ouvir a isso tudo, Stephanie perguntou assim: E o que a gente precisa para enfrentar essas dificuldades da vida? Até que a Cidinha disse assim: A esperança é a última que morre né. Eu tento fazer a minha parte e falo para o povo lá de casa cada um cuidar das suas obrigações. Eu acho que estou fazendo a minha parte né, e eu cobro, porque, se quer mordomia, vai ter que trabalhar e trabalhar muito, porque as coisas não vem de graça. E filho meu não vai roubar ou cometer crime nenhum, porque não falta nada em casa. A gente trabalha duro e tem o que pode ter. Eu ensino isso todo dia, porque ficar achando isso ou aquilo não adianta. A gente tem que comer e pagar as contas, então tem que trabalhar. Eu falo para eles também que eles têm que estudar, se não, olha só, acaba igual a Maria do filme. Passa o tempo, acaba morrendo, e leva a vida com dificuldade o tempo inteiro (D. X).

Quando Carlão me interrompeu e falou: mas a gente depende dos outros também para mudar, a gente não está tentando resolver o problema de atravessar a rodovia aí? Tem coisas que não dependem só da gente para resolver. Quando Roberta disse: Verdade, mas se a gente não sabe o que pedir e como pedir, não adianta também. Ou a gente quer tudo de “mão beijada”. A gente não se organizou com a ajuda dos meninos? Então, essa já é uma forma de mostrar que não estamos parados, e que não queremos ter a vida como a da Maria, porque a gente está se mexendo, movendo para fazer a diferença (D. X).

Alessandra, tomando a palavra disse: Pois é, a gente não consegue mudar o mundo nem as pessoas, só falando, a gente precisa mudar a si mesmo para servir de exemplo para as outras pessoas. Se a gente quer uma vida melhor, melhor em que sentido? Foi quando partiu do fundo da sala, sem sabermos identificar, a frase baixinho: Me dá mil reais que você vai ver o que eu faço para mudar. Ao ouvirmos isso, dona Maria, que também assistia ao documentário e discutia com a gente, disse assim: Dinheiro pode comprar bens materiais, pode matar a fome, pode bancar o luxo, pode até melhorar a saúde, mas não aumenta a vida, não dá felicidade permanente não. Engana a

felicidade. A gente não precisa de muito para viver não, a gente precisa do essencial. A gente tendo o básico, um teto, o que comer e vestir, tá bom demais. A vida é para isso mesmo, não precisamos de muito luxo não. Depois que morre não leva nada no caixão. Fica tudo aí, do jeito que a gente deixou, para ainda dar briga. Paulinha, que até então estava calada, disse: então dona Maria, a gente realmente não precisa de muito para viver, precisamos do essencial, porque se eu tenho muito, alguém não tem nada, aí fica injusto. Carlão, interpelou em tom alto e disse: Mas quem quer ter mais é só trabalhar uai, sair da preguiça e pegar num cabo de enxada. E Paulinha continuou: Mas tem gente que não tem oportunidade nem para trabalhar no cabo da enxada. Tem gente sem oportunidades na vida mesmo, porque tem várias questões que dificultam isso. A gente tem que levar em consideração várias coisas (D. X).

Freire (1996, 2008) afirma que somos seres humanos condicionados pelo contexto sócio histórico-cultural em que vivemos e que nosso potencial de existir como os seres que somos está em ter consciência de nossos condicionamentos, pois, a partir de nossa visão crítica sobre o mundo, podemos enfrentar as situações-limites, superando-as por meio da luta solidária e coletiva pela transformação das realidades que estão sendo. A experiência vivida a partir do estudo do documentário, na perspectiva dos populares, permite-nos compreender sua historicidade, de gente trabalhadora e lutadora, embora às vezes cansada, desesperançada e conformada com a realidade. Ainda assim, a esperança surge como possibilidade de luta pela superação das situações-limites, a fim de construir outros sentidos existenciais para a convivência no mundo. Podemos perceber também que o documentário possibilitou uma reflexão das pessoas sobre si mesmas, o que pode dar condições à superação da consciência ingênua em que espontaneamente se encontram e nos encontramos, para atingir/mos a criticidade da consciência como realização da própria natureza humana em busca da plenitude de seu potencial de existir.

A reflexão em torno dessa ação só foi possível a partir da confiança que foi construída por atitudes de respeito, como acolhimento, nos limites das relações até então possíveis de serem estabelecidas, entremeadas de afeto e de disponibilidade ao diálogo, ou ainda de incompreensões, tensões e conflitos. A confiança, segundo Freire (2005), é condição construída na intersubjetividade, decorrente da relação, do processo. A humildade deve do processo fazer parte, uma vez que se trata de uma importante postura da subjetividade, estruturada a partir de um diálogo que demonstra fé nas mulheres e homens, no seu poder de fazer e de refazer, de vir-a-ser. Nisso então reside a construção de um outro conhecimento, que tem a educação como prática da liberdade.

✓ *A elaboração do ofício de solicitação da construção da passarela e a ida à prefeitura*

Tiago: Nós podemos conversar agora então, e, que tal, se a gente sugerisse de fazer um ofício, um documento que a gente pudesse entregar na prefeitura, ou chamar alguém do departamento de obras da prefeitura aqui, para entregar em mãos. A gente

pode aproveitar o ano político para fazer isso. Agora talvez seja a melhor hora. A gente sabe que existem muitas promessas, mas sempre tem pessoas boas também. O que vocês acham de a gente construir juntos um documento, um ofício, e todos que puderem assinar, assinam, e a gente entrega para prefeitura uma solicitação de atenção para esse problema? (D. IV).

Carlão: Acho que tem que colocar aí nesse papel que a gente já recebeu uma vez um funcionário aqui que prometeu fazer para nós e não fez a passarela. Tem que colocar que já morreram mais de 5 pessoas aqui nessa rodovia, tentando atravessar para cá. Nessa hora, dona Alzira, que tem 65 anos, pediu para falar: Acho que tem que colocar aí também que não é só a gente que está aqui que usa desse lugar para passar não, tem que colocar que nesse bairro, tem tudo que a gente que mora de lá, precisa. As escolas estão tudo daqui. Tem que colocar isso também. Foi quando perguntei: o que mais que vocês acham que tem que ter no ofício? Quando Alessandra sugeriu: Então, a gente pode também solicitar a construção da passarela que liga os bairros e passa por cima da rodovia. A gente sabe que eles estão construindo uma passarela, que passará longe daqui. Então a gente pode para construir ela aqui. O que vocês acham? Débora, de 31 anos, disse: Eu estou entendendo justamente isso, que na verdade, se a gente fizer esse documento, talvez a gente consegue mudar isso em tempo. A gente precisa muito disso. Eu já caí duas vezes naquela valeta com minha filha nos braços, ela machucou todinha, tadinha, e eu fiquei tudo roxa. Tem que dar um jeito nisso primeiro. Se tem alguma coisa que vocês podem ajudar é tentar arrumar esse lugar lá fora. Já vai ajudar demais (D. IV).

Iago disse: Bom, a gente anotou todas as sugestões que foram feitas aqui. Vocês autorizam a gente, então, a organizar o documento? Aí a gente volta aqui, lê com vocês para ver se está tudo certo, se tiver que colocar mais alguma coisa a gente coloca, se tiver que tirar a gente tira, quem puder e quiser assinar assina, e a gente marca um dia para ir entregar ou chamar alguém da prefeitura aqui, para a gente mostrar o lugar e entregar o documento que a gente fizer. Pode ser assim? (D. IV).

Aproximou-se a Ana e falou assim: Então, eu acredito que vai dar certo dessa vez, porque a gente não está fazendo sozinho. Como vocês estão aqui para ajudar a gente, agora a coisa sai. Se Deus quiser vai parar de morrer gente nesse lugar, porque Deus me livre disso (D. IV).

Isadora foi entrando no carro e falando: Será que vai dar certo esse ofício heim? E se a gente for tentar entregar na prefeitura e o negócio não virar. Estou preocupada, se não as pessoas vão começar a duvidar da gente. Stephanie disse que também estava preocupada e que ficou pensando como fazer para que tudo desse certo e o ofício fosse entregue. Ela disse assim: Então, mas entregar é a parte mais fácil. O difícil é o pessoal fazer o que a gente está pedindo. Porque isso é um processo, demora, as vezes pode gastar anos. Vocês num viram que já foi gente da prefeitura lá tem tempo e até agora não virou nada? Pelo menos agora a gente está pedindo de modo mais organizado, num é? Quem sabe esse não seja o melhor caminho (D. VI).

Foi quando eu tentei dizer algumas palavras: A gente não pode desanimar. Vamos tentar fazer dar certo. O que a gente precisa fazer é lembrar, juntos, que isso gasta tempo, dinheiro, e que não é fácil. O pessoal lá do centro apresenta ter noção da demora, até porque como a Stephanie lembrou, já foi gente da prefeitura lá e não conseguiu nada até agora. O que não pode acontecer é deixarmos a situação esfriar. A gente tem que fazer de tudo para acreditar que vai dar certo. Se a gente cair em desânimo, vai ser descrédito total. Vamos focar hoje, com eles, na leitura do ofício, ver se é isso mesmo. Aí a gente marca com eles, ou vê com eles, uma forma de entregar isso. Né?! (D. VI).

Nesse momento, Carlão, de 44 anos, disse-nos: Ih mas a minha experiência de vida diz que isso não vai dar certo, porque prefeitura num quer saber de gente pobre não. Ninguém olha para nós não. Eles já vieram aqui uma vez, um rapaz todo engomado, disse e prometeu o mundo e o fundo, e até hoje. Quanto tempo tem isso, sei lá, uns anos já viu. Aqui se num for a gente para fazer alguma coisa, ninguém faz não, porque pobre, minha filha, num tem vez nesse mundo (D. IV).

Por meio dos recortes apresentados podemos concluir que a própria constituição da comunidade de trabalho configura um ato perceptivo preparatório das subjetividades

implicadas, na medida em que se dá o empoderamento das pessoas, ou seja, a partir da tomada de consciência da realidade. Esse empoderamento segundo Freire (2011b) é resultado de uma *práxis* reflexiva e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas coletivamente enfrentados. A elaboração do ofício, a várias mãos, bem como sua entrega ao representante do departamento de obras da prefeitura, constitui um ato-limite que emerge de um olhar para a realidade vivida, mas não um olhar ingênuo, embora ainda apresente traços dessa ingenuidade. A construção do ofício e a ida à prefeitura representam então, um ato para a transposição da situação-limite enfrentada. Trata-se de um encorajamento, que, embora às vezes nutridos pela desesperança, permite a concretização do sonho, da possibilidade do vir-a-ser. É muito interessante observar também, por meio das palavras de Carlão, que existe uma dificuldade de confiar nas palavras e ações que emergem de representantes do poder público. Essa dificuldade se expressa na invisibilização, pelo poder público, das pessoas que moram e vivem a realidade aqui estudada. E mais, pode denunciar ainda a ausência de um diálogo comunicativo que pudesse sugerir a confiança. Desse modo, a comunidade de trabalho, por meio da relação entre as/o estudantes/e e os populares, é a guardiã dessa relação dialógica que permite o seu próprio empoderamento.

Agora passo à discussão em torno da compreensão do grupo extensionista com relação à educação ambiental que fazem, no contexto da comunidade de trabalho. Por isso, trago recortes dos diários de campo que vão apresentar essas compreensões, além de discutir, mesmo que limitadamente, a compreensão do grupo de populares com relação à educação ambiental realizada coletivamente. Dessa forma, essa categoria incita-nos a analisar e pensar o fazer educação ambiental, na perspectiva do grupo extensionista e na comunidade de trabalho, um fazer educação ambiental que, nesse caso, pressupõe o diálogo, a convivência, a construção de uma consciência crítica em uma realidade concreta (FREIRE, 2008).

Paulinha, começando, fez a seguinte colocação: Então gente, eu estava tentando lembrar aqui de quando a gente estudou a matéria de Educação Ambiental. Eu lembro que o professor PC falou muito sobre como deve ser a educação ambiental e passou vários textos. Vocês lembram? Eu lembro até que em uma das aulas ele pediu para a gente escrever num papel o que a gente entendia como sendo ambiental, o que a gente entendia como sendo educação, e como a gente entendia que tinha que ser a educação ambiental que a gente pensava. Lembra? Ele até passou um texto depois, que mostrava muitos tipos de Educação Ambiental. Eu preciso procurar esse texto, eu não lembro o nome dele, e eu já procurei nas minhas coisas, e não achei. Nesse momento, Alessandra, respondendo à Paulinha, fez o seguinte comentário: Eu lembro disso também, mas a gente fez essa matéria juntas? Eu não lembrava disso, é porque são tantas pessoas né, a gente não lembra tudo (risos). Mas então, eu acho que tenho esse texto, eu vou pegar depois a gente podia ler juntos né, porque fica mais fácil de a gente entender. Eu lembro muito porque ele falou demais da Educação Ambiental Popular, falou que a engenharia praticamente não olha para esse tipo de educação ambiental, porque tem o olhar mais voltado para o tecnicismo, e menos para as pessoas. Lembro que ele falava assim (tentando recordar a fala do professor): “Para que serve a

engenharia? Aí todo mundo responde: para resolver problemas. Nesse caso, o engenheiro vai lá no local, faz um diagnóstico, reconhece a área, faz um relatório e propõe uma série de medidas mitigadoras. É ou não é assim? E quando é solicitado um trabalho que envolve o campo da educação, ou ele sai fora ou cria um projeto “meia-boca” e acha que está fazendo educação ambiental, como se educar fosse fácil e simples. Esquece que tem pessoas envolvidas, pessoas que pensam diferente, que merecem ser também escutadas, que, na maioria das vezes, estão ligadas aos problemas que ele está tentando diagnosticar e resolver. Engenheiro tem horas que acha que é Deus e precisa de parar com isso. A vida não é só de ir lá e resolver problemas achando que vai resolver o mundo dos outros. Se não tiver parceria, a coisa não anda”. É por isso que ele falava tanto de educação ambiental popular, né, porque ele falava que a gente tinha que fazer junto com as pessoas, mas que não é fácil, porque demanda tempo, tem problemas, não é todo mundo que se envolve, que aceita se envolver, então, a gente está aqui tentando fazer alguma coisa (D. III).

O recorte apresentado aponta os primeiros diálogos do grupo extensionista com relação à educação ambiental como matéria curricular da grade do curso de Engenharia Ambiental, oportunidade em que lhes fora apresentada a corrente da educação ambiental popular. O diálogo estabelecido remete à ideia que o grupo tem em relação à educação ambiental que assumiram como proposta de trabalho, que é aquela que se faz junto, que se pensa junto, e juntas/os podem transformar a realidade. Traz ainda uma discussão em torno da utilidade da engenharia enquanto campo profissional, na crítica à competência que o curso desenvolve para a utilização das técnicas – utilizadas em diferentes âmbitos – e ao olhar escasso para a realidade comunitária, onde vive e como vivem as pessoas que são direta ou indiretamente afetadas, ou envolvidas por um problema ambiental que careça da atividade técnica de uma/um engenheira/o ambiental. No momento que o grupo extensionista faz a opção pela educação ambiental popular, passam a assumir a tradição pedagógica e política voltada para o avanço das camadas populares, o que inclui a busca por melhores condições de vida, democracia e cidadania. De acordo com Marcos Reigota (1991, p.35) a educação ambiental popular “deverá ser realizada prioritariamente com os movimentos sociais, associações e organizações ecológicas, de mulheres, de camponeses, operários, de jovens, etc.” a fim de promover um salto qualitativo nas reivindicações políticas, ecológicas, econômicas e sociais. No caso dessa tese, o trabalho com a educação ambiental popular se deu a partir da extensão popular em uma comunidade de trabalho.

Como já afirmado anteriormente, Carlos Frederico Loureiro (2014), ao citar o Conselho Nacional de Educação, afirma que, na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCN), diz-se que o adjetivo “ambiental” atrelado à educação, no contexto da América Latina não é empregado para especificar um tipo de educação. Trata-se de um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, capaz de mobilizar pessoas comprometidas com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória. Vai ainda mais longe ao afirmar que o reconhecimento do papel transformador

e emancipatório da educação ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a destruição da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias têm se tornado a cada dia mais graves. Para Marcos Reigota (1991) a participação social das camadas da classe popular é cada vez mais importante e decisiva, a fim de garantir um avanço qualitativo e propor alternativas para a realização do desenvolvimento sustentável e de uma educação que estabeleça uma outra aliança entre a humanidade e a natureza, e outras relações políticas entre os hemisférios Norte e Sul do planeta.

Cabe também reforçar que o encontro da educação ambiental com o pensamento crítico dentro do campo educativo parece-nos ser, conforme afirma Dussel (2007) potencializador da vontade-de-vida, pois a educação crítica, bem como a educação popular, tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. A educação popular rompe com a visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, e propõe à educação assumir a mediação na construção social de conhecimentos a partir da *práxis*.

Paulo Freire (2005) ensina-nos a pensar a educação como formação de pessoas que tomam a história nas mãos e se tornam autoras de sua própria história. Embora o grupo extensionista assuma a educação ambiental popular como corrente orientadora, percebemos que nem sempre as práticas cotidianas estavam voltadas ou atreladas a essa concepção, pois entendemos que a construção da consciência crítica se dá mediante uma análise profunda da realidade vivente, portanto, que está em um constante processo de re-conhecimento, o que não é fácil. Entendemos também que a comunidade de trabalho atua a partir de uma *perspectiva educativa*, que conforme Sauvé (2005b)   centrada também no grupo social, nesse caso centrada na comunidade de trabalho, uma vez que dentro dela se concebe que o ser humano historicamente desenvolveu uma rela o de aliena o a respeito do entorno de onde vive e, por isso, luta para a supera o dessa condi o por meio de uma educa o que pressupomos tratar-se da educa o popular, a fim de desenvolver a autonomia, o senso crítico e promover a constru o de valores éticos-políticos.

Entendemos que o conceito de meio ambiente que pode orientar a educa o ambiental realizada na e por meio da comunidade de trabalho   aquela que o reconhece como um lugar de coopera o e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio da coletividade, conforme propõe Sauvé (2005a). Nesse contexto, a convivência vai permitir o aprendizado de como viver e a trabalhar em conjunto pois,   preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a

confiar, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre pessoas que trazem saberes de diversos tipos, como os acadêmicos, os de experiência de vida. Desse modo, a ação está associada a um processo constante de reflexão crítica. A seguir, trazemos recortes dos diários de campo que nos permite uma discussão mais aprofundada em torno do conceito de educação ambiental tão presente na comunidade de trabalho.

Stephanie: Educação ambiental é uma arte de se educar, de trabalhar para educar também as pessoas que se juntam para pensar alguma coisa. Educação não é só aquela da escola, em que a gente aprende conteúdos. É mais que isso, é na família, é convivendo com as pessoas que a gente faz educação. Eu entendo que o ambiental é todo o lugar, o ambiente que a gente está, com as pessoas, com os animais, com as plantas. Se é educação ambiental, vejo que a gente vai se educar a partir do lugar em que estamos, tentando ver quais são os problemas que a gente tem e procurando soluções. Entendo que sozinhos não conseguimos avançar, por isso, precisamos unir esforços. O conhecimento que a Universidade passa é um. O conhecimento que a vida dá, é outro. Então, devemos juntar os dois e conversar, buscar entendimento. Isso é Educação Ambiental (D. III).

Alessandra: Tudo o que fazemos, retorna para nós mesmos. Educação, no meu ponto de vista, exige hábitos saudáveis, cuidado com saúde e alimentação, direitos iguais, justiça, para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades. Na realidade, não vivemos justiça, então, por isso, temos muitos problemas a resolver. E se formos analisar a origem desses problemas, todos eles, ou a maioria, é ambiental. Eu entendo que ambiente é o lugar, a morada dos seres vivos, é onde se relacionam, é onde nós seres humanos nos relacionamos, e é nessa relação que aparece os problemas ambientais: poluição do ar, do solo, da água, geração de resíduos em diferentes lugares e modos, conflitos de interesses pessoais. A educação ambiental, então, deve promover o equilíbrio dessas relações. Mas, como não dá para pensar a educação ambiental sem pensar a economia, e quando a gente olha, as desigualdades sociais só aumentam, por causa das diferenças econômicas, desse modelo que mais exclui que inclui, que faz as pessoas se tornarem cada vez mais egoístas, quando a gente se propõe a mudar uma realidade, é porque, de certo modo, já percebemos que essa realidade não é a que queremos. Por isso, vejo a importância da educação ambiental, que é feita com as pessoas, para as pessoas e por essas pessoas. Fazer para alguém não traz benefícios, parece que traz até comodismo. A educação ambiental que eu acredito é aquela que faz com que eu mude também (D. III).

Isadora: Eu entendo que educação ambiental é aquela que contribui para pensar o mundo diferente do que a gente pensa. É o que faz a gente remar contra a maré, pois, nós sabemos que estamos inseridos em uma realidade que pressiona a gente contra a parede. A gente, estudando, consegue compreender que a origem dos vários problemas ambientais está nos maus hábitos e nas más relações que estabelecemos uns com os outros e com os ambientes que frequentamos. Mas a gente sabe também que estamos mergulhados em um modelo econômico que, ao invés de fazer a gente melhorar essas relações a cada dia, que ele coloca a gente cada vez mais em conflito. O fato é que, mesmo sabendo disso, o que fazer? Não tem como a gente se livrar dos problemas tão facilmente. Por isso, entendo que a educação ambiental vai propor ações, mesmo que isoladas, para mudar, pouco a pouco, a realidade. Pode parecer pouco, mas qualquer iniciativa que muda um hábito, já é muito, principalmente para quem não tem tantas oportunidades como a que eu tenho, por exemplo, de fazer um curso superior. E eu entendo também que não é porque eu faço Engenharia Ambiental que eu tenho que me preocupar com o meio ambiente. Essa preocupação é de todos e a educação ambiental deve ser com todos também (D. III).

Iago: Pensar as questões ambientais não é fácil. Eu estou tomando noção disso agora, fazendo de verdade, indo ao encontro dos problemas reais. Quando a gente está sentado aqui na cadeira da universidade, vemos de um jeito. Quando a gente vai para o campo, aí vemos como é diferente. Ajuda a começarmos a entender a nossa própria realidade. Por isso, educação ambiental vai ajudar a gente a criticar a realidade em que vivemos. Mas não basta só criticar. A gente precisa propor a mudança, porque

criticar sem agir, não adianta de nada. Então, por isso, a gente tem que se educar juntos, se não, vamos continuar seguindo cada um para um lado diferente. E também, precisamos ter cuidado sempre, com o que falamos, como pensamos, porque podemos servir de exemplo para muitas pessoas, com exemplos bons ou ruins (D. III).

Paulinha: Meio ambiente é uma expressão redundante, porque, significam, ambas, a mesma coisa. É o espaço em que vivemos, em harmonia ou em desequilíbrio com os outros seres humanos ou com as outras formas de vida. Existe o ambiente urbano, industrial, o natural (de natureza mesmo), o rural, o ambiente construído, enfim, vários tipos de ambiente. Em todos eles existem relações e essas relações, muitas vezes, são conflituosas. Por isso, vejo que a educação ambiental pode contribuir para uma revisão dessas relações. Precisamos parar e rápido, com as práticas que degradam o solo, o ar e a água, além de provocar a má qualidade de vida das pessoas, coloca em risco a vida de muitas outras espécies. A única possibilidade de mudar isso, é a educação. E, fazer educação ambiental pode ser o caminho para isso. Hoje mudamos a realidade de uma pessoa, e essa pessoa passa a mudar a realidade de uma outra. Devagar, aos poucos, mesmo que lentamente, vamos provocando mudanças. Essa a importância da educação ambiental, que podemos fazer com as pessoas. Lembro muito de que o PC falava muito isso para nós (D. III).

Tiago: Pensar a educação pressupõe a compreensão de que todos e todas podemos educarmo-nos a partir das relações que estabelecemos uns com os outros/as, sejam elas boas ou ruins. Educamo-nos em diferentes espaços e situações. No conflito ou na solução. Se olharmos para a história do nosso país, veremos que somos historicamente marcados pelo preconceito, pela injustiça, pela colonização, antes de pessoas, agora também de conhecimento. Muito dos problemas que estamos vivendo na atualidade, tem suas raízes nesse passado opressor, excludente, e ainda tão presente entre nós. Entendo que o ambiental pode assumir diferentes significados, mas, a princípio, vejo-o como um adjetivo qualificador da educação. Dessa maneira, vejo a educação ambiental como possibilidade, desde que assumida com criticidade, para a superação de todos esses problemas que eu vejo como ambiental, uma vez que os entendo ligados ao bem-estar de todos e todas. A luta por justiça ambiental, social, econômica, de saberes, pode se dar a partir da educação ambiental que pensamos com as pessoas, e junto com elas passamos a propor mudanças, a enxergarmos a realidade como ela está sendo e propondo alternativas, mesmo que simples, para a superação daquilo que faz mal, que incomoda, que degrada, que aniquila.

Paulinha por exemplo, disse: Nossa, é verdade, não dá para pensar o ambiental separado do social, do econômico. É impossível ficar olhando apenas para uma só coisa, né? E Alessandra emendou: E é verdade também que cada ação, cada atitude, por menor que seja, já é um passo para a busca da mudança. Que cada vez que a gente conversa com a pessoas, a gente pode colaborar para a mudança delas e para a nossa própria (D. III).

Iago falou: Veja bem, isso é educação ambiental, e muita gente achando que educação ambiental é só mata e água. Vai vendo, estão enganados. Alessandra também comentou: E a gente também achou isso um dia, num é verdade? Antes da faculdade eu era uma pessoa, e me tornei outra aqui dentro. Mas nada substitui essa experiência que a gente ganha indo até a comunidade, como a gente vai lá no centro, fazendo extensão com as pessoas. Eu já participei de outros projetos e ficava inconformada quando alguém mandava o grupo que eu estava fazer alguma coisa. Não pedia não, mandava mesmo (D. V).

A visão do grupo extensionista em relação à educação ambiental que realizam na e com a comunidade de trabalho, a partir da extensão popular é aquela em que, conforme coloca Dussel (2007) não tem a pretensão de incluir os excluídos no sistema vigente, mas que promove a participação das pessoas em um outro contexto, lutando, por isso, pela transformação, e não apenas pela inclusão. Para o autor, a política é a atividade humana que organiza e promove as estruturas sociais em nível público, que tem o Estado como um importante meio para o

cumprimento de suas finalidades, uma vez que é essa instância que teria a prerrogativa de universalizar direitos e responsabilidades, validar e instituir práticas. Esse mesmo Estado que não tem se movido, mesmo diante mobilização da comunidade de trabalho, para que a situação apresentada por ela possa ser resolvida. O ser político, para Dussel (2007), é parte integrante das experiências humanas e a política, por isso, se faz nas práticas sociais, que, no caso analisado, se dão contra a própria opressão legitimada pelo Estado. As falas das/o estudantes/e extensionistas suscitam essa condição política inerente à comunidade de trabalho.

A educação ambiental realizada pelo grupo extensionista vai ao encontro da corrente da educação ambiental popular, uma vez que compreende que as necessidades são vistas tanto no seu sentido material como simbólico, ou seja, no seu sentido político, econômico, cultural e social. Desse modo, fazem parte destas necessidades, de acordo com Loureiro (2014), a subsistência, que garante a existência biológica; a proteção; o afeto; a criação e produção; a reprodução biológica; participação na vida social; construção identitária e liberdade. Portanto, é uma educação ambiental que contempla o cruzamento entre as dimensões que a compõem, a fim de propor um desenvolvimento que seja duradouro e atribuir responsabilidade pela vida das pessoas a partir do que se faz aqui e agora. É também uma educação ambiental que permite a participação de todas as pessoas envolvidas, a partir da escuta do outro, do direito de se manifestar e também de decidir.

Foi quando o senhor Manoel falou: bom, eu acho que é por aí, porque desde aquele dia que a gente foi fazer a limpeza lá da rua, que a gente vem conversando sobre como resolver o problema da passarela, desde quando a gente tem pensando na importância do lugar que nós vive aqui, de que tudo isso é meio ambiente, desde que a gente enfrentou a prefeitura indo lá pedir a passarela, a gente tem só aprendido. Cada um aprende do seu jeito, mas no final a gente tudo aprende alguma coisa boa (D. XVI).

Desse modo, entendemos que o cerne da educação ambiental realizada na comunidade de trabalho a partir da extensão popular é aquela que problematiza a realidade, que pensa os valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Por isso, conforme coloca Freire (2005), trata-se de um processo de conscientização que permite aprendizagem mútua pelo diálogo que comunica, fundado na *práxis*. É um movimento coletivo de ampliação do conhecimento em torno das relações que são constituídas na realidade, a partir de uma visão ou visões de mundo, permitindo que nós conheçamos essa realidade para que possamos propor transformações e, em transformando-a, a conhecermos novamente.

Entendemos também a necessidade de analisarmos, a partir da extensão popular em educação ambiental popular realizada pelo grupo extensionista na e com a comunidade de trabalho, como é que o ser engenheira/o ambiental é concebido pelas/o extensionistas.

5.4.2.1 Ser engenheira/o ambiental

Entendo que para discutir o “ser engenheira/o ambiental” é necessário compreender também como a legislação brasileira concebe essa/e profissional para depois partir para uma análise em torno da compreensão que emerge da comunidade de trabalho.

Como já colocado anteriormente, a Engenharia Ambiental é um curso da área das Ciências Exatas e Tecnológicas com a finalidade de formar profissionais técnicos e pesquisadores na área ambiental. O curso teve sua origem a partir das Engenharias Civil e Sanitária, criado pela resolução Nº 447, de 22 de setembro de 2000, que dispõe sobre o registro profissional do engenheiro ambiental e discrimina suas atividades profissionais. Compete ao engenheiro ambiental o desempenho das atividades 1 a 14 e 18 do art. 1º da Resolução nº 218, de 29 de junho de 1973, referentes à administração, gestão e ordenamento ambientais e ao monitoramento e mitigação de impactos ambientais, seus serviços afins e correlatos. De modo geral, tanto no âmbito público como privado, a atuação de uma/um engenheira/o deve atender aos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, em obediência ao Artigo Nº 225 da Constituição Federal. Algumas das áreas de atuação são: análise de riscos ambientais, auditorias e diagnósticos ambientais, avaliação de impactos ambientais, contabilidade ambiental, controle de qualidade ambiental, detecção remota aplicada a ambiente e ordenamento do território, *ecodesign* e análise do ciclo de vida de um produto, educação e sensibilização ambiental, geologia ambiental, gestão ambiental, gestão de recursos naturais e conservação da natureza (meio urbano, rural e costeiro), gestão de resíduos sólidos, licenciamento ambiental, modelagem ambiental, ordenamento do território (uso do solo), planejamento energético e energias renováveis, poluição da água, poluição atmosférica, poluição do solo e ruído, redes de saneamento (tratamento de água e de efluentes), hidrologia e hidrogeologia, remediação de áreas degradadas, regulamentação e normalização ambiental, entre outras, conforme coloca Suetônio Mota (2000). Além disso, conforme o autor, uma das aptidões que devem ser desenvolvidas pela/o engenheira/o ambiental é a avaliação da duração, magnitude e reversibilidade das alterações causadas pela atividade humana no meio ambiente, independentemente de sua natureza adversa ou benéfica.

A partir do que está acima apresentado, é possível perceber que à/ao profissional da Engenharia Ambiental cabe também atuação frente ao campo da educação e sensibilização ambiental e foi esse campo a inspiração para que o grupo de estudantes extensionistas pudesse começar a desenvolver a extensão e hoje compor e militar por mudanças junto a uma comunidade de trabalho.

Dona Cidinha: Acho que fazer educação ambiental, entender educação ambiental, ser engenheiro ambiental, entender o conceito de meio ambiente, é muito parecido. Veja que eu achava até então que um engenheiro nunca ia fazer o que vocês estão fazendo aqui, mas estou vendo que é possível. A gente até esquece que vocês são engenheiros (nessa hora Aninha disse: ainda não, quase – e todas/os riram). Ser engenheiro então é fazer isso também. [...]. Outro dia eu estava conversando com as meninas aqui (apontando para algumas das meninas presentes), falando que deve ser chique ter um diploma de engenheiro, mas só para ter não adianta. Olha que beleza, o tanto que vocês estão aprendendo aqui. E Carlão que estava calado até então falou assim: depois que vocês foram embora no primeiro dia, a gente jurava que vocês nem voltariam mais, e hoje é tudo nossos amigos, nossos parceiros, que tão igual a gente, no mesmo barco. Ser engenheiro num é resolver problema? Então, a gente tá resolvendo num tá? Tentando? Porque a gente sabia que tinha um problema aqui para resolver, muito grave, que é a passarela. Hoje a gente aqui sabe que meio ambiente é esse lugar aqui também, onde a gente conversa, brinca, ri, chora, resolve problema, as vezes cria um, e por aí vai. Num é? Luci como que respondendo Carlão falou assim: aqui já tivemos cursos de educação ambiental, que vieram ensinar a gente a plantar, fazer materiais reciclados, um monte dessas coisas. Mas depois que vocês vieram para cá parece que deu nó na cabeça da gente, porque dá para entender que o que a gente já fez de educação ambiental é educação ambiental também, mas não é só aquilo né. É educação para a gente viver bem, feliz, aliviada, sadia, enfrentando de frente os problemas. Não é? Respondi: é isso também, e por isso entendemos que o tempo todo a gente fez uma educação ambiental que ensina, que faz aprendermos, que orienta, que educa (D. XV).

Paulo Freire (2005) coloca que o diálogo traz como condição para se fazer, um querer bem recheado de possibilidades que estão sempre abertas quando as pessoas se dispõem a caminharem juntas. A comunidade de trabalho é constituída por pessoas que, em sua maioria, estão abertas a esse caminhar e, por esse motivo, experenciam atos de coragem, de amorosidade, de fé, para criar, para fazer e refazer o caminho em busca da superação das situações-limites que reconhecem limitar sua vontade-de-vida. Trata-se de um processo às vezes demorado e penoso, mas que por meio da esperança, se pode construir a luta que proporciona sempre o diálogo e impede a morte da construção da possibilidade do vir-a-ser. Dona Cidinha quando diz “a gente até esquece que vocês são engenheiros” pressupõe a visão de que, dentro da comunidade de trabalho, estamos todas e todos como uma unidade a partir da diversidade. Além disso, quando dona Cidinha também diz “eu achava até então que um engenheiro nunca ia fazer o que vocês estão fazendo aqui, mas estou vendo que é possível” remete-nos a ideia de que a/o profissional da engenharia está distante ou desviado de um contexto que prioriza a convivência como caminho para a compreensão da realidade, de modo que a partir da sua compreensão sobre ela, nela pudesse intervir. Nesse sentido, Freire (1996, p.14) destaca que formar é muito mais do que puramente treinar a/o estudante no desempenho de habilidades e competências, é lutar contra a “ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. O *status* conferido a partir da aquisição do diploma de engenharia sedimenta o *modus operandi* de um sistema opressor e excludente, que tenciona a vocação do ser humano a ser mais.

Isadora: o engraçado é que a faculdade não prepara a gente para ser desse jeito, mais presente na sociedade. Prepara para elaborar projeto, fazer aquele tanto de cálculo. Mas não ensina a gente a ver o problema dos outros a partir da realidade dos outros. Isso não ensina. Esse talvez é um privilégio nosso, porque pensa, quantos colegas nossos ou que já formaram que não tiveram a chance que nós temos de ter essa formação (D. XVI).

A fala de Isadora nos remete ao que coloca Freire (1996), quando nos ensina que em tempos de descartabilidade da vida, da perda de referências de valores de humanização, faz-se necessário que tenhamos a decência de assumir uma postura ética que permita a manifestação da força do querer bem na luta de todo dia. A experiência vivida junto à comunidade de trabalho pode ser o caminho para a possibilidade da construção desse posicionamento ético, que torna a profissão da/o engenheira/o ambiental mais afinada com a compreensão em torno da realidade, para nela poder intervir. No entanto, Freire (1996) nos alerta que estamos iminentemente vivendo o risco de transgredir a ética e de atuar em nome de um falso moralismo, tão introjetado na cotidianidade, o que torna o querer bem importante, mas ao mesmo tempo difícil de viver, porque é preciso conviver, viver com o outro, com/em comunidade. Isadora coloca que, participar e desenvolver a extensão popular junto à comunidade de trabalho é uma questão de privilégio formativo, uma vez que demonstra estar segura de uma formação profissional para além daquela que se dá e tem se dado a partir dos bancos universitários, que por certo, não tem por horizonte o perfil de formação que humaniza.

Desse modo, querer bem as/aos estudantes, de acordo com Freire (1996) é condição para o exercício concreto da autonomia, em uma educação que não valoriza educação como direito, que dificulta a reinvenção da cidadania, mas que também, simultaneamente, mobiliza para a luta de cada dia. O querer bem vai possibilitar o diálogo e a liberdade que encaminha a construção de uma autonomia forjada na reciprocidade, nos limites e possibilidades das relações possíveis. Trata-se de um processo de permanente construção coletiva, como se deu e tem se dado na comunidade de trabalho, permitindo a construção de uma autonomia que nos responsabiliza por nossas ações, uma vez que elas decorrem de cada um de nós mesmos.

Manoel pediu para falar: com toda a minha simplicidade, vejo que o papel de vocês é ajudar a gente, porque vocês são mais letrados, mas ao mesmo tempo não é ajudar, é também mostrar para nós aqui que a gente pode e consegue lutar pelas coisas que queremos, seja o que for. A gente vive fazendo campanha aqui e vejo que a força que vocês trouxeram para nós é grande. Aqui a gente tem vontade despreocupada, igual eu falo lá em casa. Vontade de querer melhorar de vida, de lutar pelos direitos nossos. Carlão emendou dizendo: não é só isso não, é também sentir na pele o que a gente sente, quando as portas batem na cara da gente, para ver que mesmo com diploma as coisas têm horas que não saem. Se não tiver persistência, como vocês falaram que tem que ter, não dá resultado nenhum. Assim que ele parou de falar, fez-se silêncio de novo. Foi quando Aninha falou: e vocês nos ajudaram a ser melhores como pessoas, a ver o mundo com outros olhos, com os olhos da realidade, que a gente não enxerga na universidade (D. XV).

Freire (2005) afirma que as aprendizagens acontecem a partir das relações que nós temos, por meio do que vemos, fazemos, sentimos em relação ao que os outros e nós mesmos fazemos, dizemos e sentimos: ao que a escola (universidade) ensina, ao que as diferentes igrejas pregam e cultuam, os medos, as inseguranças, os aprisionamentos. E a partir da reação que temos ao meio em que estamos inseridos, vamos construindo nossa forma própria de pensar, de fazer, de nos emocionarmos. De acordo com o autor, na prática social forjamos nossa identidade, sem a possibilidade de separar o profissional que em nós existe, do ser humano que podemos ser e estamos sendo e ainda, das nossas experiências da infância, juventude, dos desejos e sonhos que cultivamos. A fala do senhor Manoel nos ajuda a entender que podemos nos transformar pelo trabalho e aprender durante a atividade profissional que realizamos.

Se o trabalho profissional é um campo de experiências, como coloca Freire (2008), podemos entendê-lo também como oportunidade para desenvolver a aquisição de técnicas, conhecimentos, habilidades para realizar determinadas tarefas, munindo-se de meios para agir sobre o real. Desse modo, a atividade profissional permite a construção de saberes de experiência feitos. Assim, em toda profissão, não apenas a da engenharia, qual seja ela, queremos reforçar, a experiência e o tempo despontam como fatores que determinam a compreensão dos saberes, as habilidades e competências acumuladas a partir do trabalho, em constante processo de socialização, de aprendizagens que vão muito além do simples domínio de um conjunto de conhecimentos e/ou habilidades e competências inerentes à realização das obrigações relativas à função desempenhada. A comunidade de trabalho a partir da extensão popular colabora para essa formação profissional, que é complexa e envolve uma gama de desempenhos e capacidades sociais e culturais, frutos de redes de socialização que se dão a partir da convivência cotidiana, em um constante processo de aprendizagem que também profissionaliza.

5.4.2.2 A formação de educadoras/es ambientais populares a partir da extensão popular

A educação ambiental popular está vinculada com a tradição da educação popular que entende e situa o processo educativo como um ato político, isto é, derivado de uma prática social de formação para a humanização. A educação ambiental popular parte do pressuposto de que a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. Essa educação é aquela realizada por sujeitos sócio-histórico-culturais, inseridos numa conjuntura sociopolítica, cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um

universo de valores construído social, cultural e historicamente. Nesta perspectiva, a dimensão individual e subjetiva das pessoas é vista desde sua intercessão com a cultura e a história, ou seja, o indivíduo é sempre um ser social. Desse modo, a educação ambiental popular pensa os processos de transformação pela via régia da consciência, a partir da ação política, no sentido em que é definido pela filosofia política de Dussel (2007), para entender o agir das pessoas e grupos sociais frente às questões ambientais. Mais do que resolver os conflitos ou preservar a natureza por meio de intervenções pontuais, esta educação ambiental popular entende que a transformação das relações das pessoas com o meio ambiente está inserida dentro do contexto da transformação social. O entendimento do que sejam os problemas ambientais passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública. Ao enfatizar a dimensão ambiental das relações sociais, a educação ambiental popular propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um outro *ethos* social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários.

Quanto à capacidade de uma educação promover valores socioambientais, é importante destacar que o processo educativo não se dá apenas pela aquisição de informações, mas sobretudo pela aprendizagem ativa, entendida como construção de novos sentidos e nexos para a vida. Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. A educação ambiental popular age dentro de um universo onde a educação é uma prática de formação de sujeitos e produção de valor e, dessa forma se torna uma das mediações educativas afinadas ao espírito da comunidade de trabalho, comprometida com a superação da situação-limite, a partir do trabalho colaborativo por meio da extensão popular.

Nesta perspectiva, a/o educadora/or ambiental é uma mediadora/or da compreensão das relações que os grupos ou comunidade(s) em que se insere estabelecem com o meio ambiente. Atua como um intérprete dessas relações, como facilitadoras/es das ações grupais ou individuais que proporcionam outras experiências e aprendizagens. No caso da comunidade de trabalho, a educação ambiental popular parece ser uma das mediações educativas afinadas ao espírito de uma extensão popular tomada como um processo de caráter educativo e transformador, baseado em uma metodologia participante que permite o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual as pessoas envolvidas no processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que as levem a incidir conscientemente sobre a realidade.

Dona Maria falou assim: uai, mas do jeito que tá eu to entendendo que eu também sou educadora, e não tenho diploma não, nem estudei direito, só assino meu nome, e eu só sei ensinar meus filhos, esses sim é trazido junto comigo. Moral eu dou para eles, ensino respeitar, que tem que trabalhar direito, que tem que ter amor nas coisas e nunca faltar com respeito a ninguém. Foi quando eu completei: então, na verdade a tentativa é de a gente entender como a gente aprendeu ao longo do tempo de convivência juntos, e pode ter certeza que todas e todos podemos ensinar e aprender com alguém sobre algo ou alguma coisa, algum lugar. Todas e todos somos sim educadoras e educadores ambientais, da vida. Foi quando novamente dona Cidinha disse: se a gente já sabe que ninguém sabe mais que ninguém aqui, que cada um de nós sabe alguma coisa, então é isso mesmo (e deu uma risada bem gostosa) (D. XVI).

Nesse sentido, não apenas as/os estudantes se constroem como educadoras/es ambientais, a partir da extensão popular, mas todas as pessoas envolvidas e comprometidas com a transformação daquela realidade.

Pedro Cruz (2014) afirma, como colocado anteriormente, que fazer extensão popular é propor a mudança social e a transformação das relações educativas, ou seja, é lutar contra todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização cotidiana. A comunidade de trabalho é a mola propulsora para a mudança, para a busca de soluções dos problemas socioambientais enfrentados, para a superação das situações-limites que limitam a vontade-de-vida.

De acordo com Maria Waldenez Oliveira e colaboradores (2009) as práticas sociais podem enraizar como desenraizar ou levar à criação de outras raízes. A extensão popular, enquanto prática social experienciada na e por meio da comunidade de trabalho buscou o reconhecimento das necessidades dessa comunidade pela sociedade e tem tentado corrigir distorções e injustiças socioambientais, além de pensar, refletir, discutir e executar ações que visem a superação das situações-limites. As experiências e contextos presentes nos espaços universitários nem sempre são identificados pelas instituições de onde se originam e, no caso de sê-lo, não são reconhecidos como academicamente qualificados. Dessa forma, faz-se necessário conhecer os processos educativos inerentes à prática da extensão popular em educação ambiental, junto à comunidade de trabalho, a fim de entender e compreender como as pessoas se formam educadoras/es ambientais.

Isadora falou: eu podia imaginar o quanto nós estávamos aprendendo, mas não achei, sinceramente, que fosse do jeito que está sendo. Eles chamaram a gente lá para ajudar, e parece que os ajudados somos nós. Eu ganhei outra visão da faculdade depois que a gente começou a trabalhar com o pessoal lá do centro. Uma coisa que aprendi bastante é que conversar é a melhor maneira de resolver problemas, de achar solução para os problemas. Porque eu sou meio esquentadinha, e eu não tinha muito o hábito de escutar, pensar e depois falar. Minha mãe está até me estranhando. Paulinha interpelando Isadora, estendeu o comentário dizendo: Ah e eu ainda acho que o mais difícil é a gente poder entender e ser entendido, porque isso dá trabalho. Até porque quando a gente quer muito uma coisa, às vezes a gente até passa por cima de outras coisas, mas eu estou entendendo que não é assim. Que é preciso ter mais prudência, perguntar para as pessoas o que elas estão aprendendo. Eu não acho isso fácil. Eu

estava conversando com as meninas e com o Iago o tanto que foi difícil, em alguns momentos, ficar calada, porque as vezes a gente quer adiantar para ir mais depressa, mas isso é atravessar o carro na frente dos bois, e não tem sentido nenhum isso. O que é importante para mim pode não ser para um grupo. Mas aprender a pensar desse jeito não é fácil não. Só com o tempo mesmo, porque... e Iago falou em seguida: eu achava que extensão era outra coisa, menos o que nós estávamos fazendo. Isso mudou a minha maneira de ver o que fazemos depois de formados. Porque eu pensava que a extensão era fazer um curso de aperfeiçoamento, ou então dar um curso, elaborar projetos para resolver problemas. E a extensão que aprendi a fazer com vocês, depois que entrei no grupo, é outra, é muito diferente, é tipo, sei lá, uma coisa que mexe com a gente, que faz a gente olhar a realidade, entender a realidade, pensar essa realidade e agir para mudar, quando se tem algo em comum que incomoda muito, que é um problema de verdade. Isso mudou muita coisa desde quando eu passei a fazer parte do grupo. Até porque a gente não estuda isso. A gente já estudou educação ambiental, e tal, e sabe que é a crítica a que seguimos, mas está ficando cada dia mais fácil de entender isso tudo (D. XVI).

Os recortes acima apresentados permite-nos concluir que só há motivação para o diálogo se há esperança de que ele possa dar frutos, que dele possa surgir um outro saber, oriundo da partilha das experiências de vida e que seja transformador. A possibilidade de interlocução só existe se o respeito pela diversidade cultural também estiver presente e, nessa perspectiva de abertura para o diálogo, desponta um saber que toma como ponto de partida o saber popular, valorizando-o e reconhecendo suas limitações. Entretanto, no processo de aprendizado proporcionado por essa experiência em extensão popular, percebemos que em alguns momentos, existiram dificuldades quanto ao enfrentamento da situação-limite aqui delineada, tanto no que fazer para a sua superação, quanto na resposta do poder público a partir do movimento organizado internamente à comunidade de trabalho que busca a solução desse problema. Compreendemos que existem muitas limitações nesse trabalho, mas aprendemos a valorizar as conquistas que tivemos em termos de mudança, o que ao invés de fazer com que desanimássemos, pudéssemos cultivar a esperança de que alcançaríamos o inédito-viável. Às vezes, mesmo tendo como princípio a educação popular, noções equivocadas nos permitiram questionar a direção política das nossas ações. Ao longo da nossa experiência, nos indagamos por algumas vezes, até que ponto nossa atuação estaria servindo aos interesses das pessoas com quem estávamos fazendo a extensão popular, na comunidade de trabalho. Por meio da extensão popular realizada, entendemos que nossa atuação poderia estar servindo como incentivo para que os populares buscassem por seus direitos sociais.

Nesse processo de aproximação com a realidade das pessoas que vivem nas periferias urbanas, como é o caso dos populares que compõem a comunidade de trabalho, as/os estudantes extensionistas se assustam, se deslumbram, se encantam, se amedrontam, ao mesmo tempo em que se revoltam com a realidade social com a qual entraram em contato a partir desse trabalho. Parece-nos também que, por algum momento, antes do envolvimento do grupo extensionista a

essa comunidade de trabalho, as pessoas que vivem nas periferias urbanas não faziam parte do seu mundo, mesmo já tendo trabalhado com a extensão em uma escola pública da periferia urbana da cidade de Uberaba/MG. A educação popular apresenta-se, nesse contexto, como caminho para que estudantes possam reavaliar sua prática a fim de orientá-la em direção ao fortalecimento das pessoas. Mais que um instrumental metodológico, ela é uma forma de conceber o mundo, uma vez que propõe uma ação educativa vinculada a *práxis* com perspectiva de transformação, baseada na convivência, na dialogicidade, na solidariedade e no aprendizado mútuo. Disso decorre a importância de compreendermos melhor como o grupo extensionista concebe a extensão popular que realizam.

Isadora: Difícil fazer esse texto, porque acho difícil refletir. Mas vamos lá. Eu aprendi três coisas: a primeira foi que o diálogo é o melhor caminho para se entender a realidade, pensar sobre ela e elaborar caminho para superar aquilo que pode estar atormentando, desequilibrando ou gerando conflitos entre as pessoas. Segundo, que a convivência vai permitindo que a gente confie mais umas pessoas nas outras, que a gente perceba o quanto juntos podemos ser mais fortes e a terceira, aprendi que a universidade ensina muito, mas ensina muito a teoria, porque a prática, por melhor que ela seja executada, não se aproxima do que fizemos e ainda fazemos, como extensão. Aprendi que não é fácil também viver e estar em comunidade, porque somos diferentes, e reconhecer essas diferenças, colocar tudo na mesa e dizer o que a gente pensa, pode custar caro mas pode ser também o melhor caminho para que a gente se resolva e resolva aquilo que é tido como um problema comum. Aprendi que a gente não sabe mais que ninguém, embora algumas vezes eu tenha sentido que existe ainda um certo “saber mais” impregnado nos olhares das pessoas que frequentam o centro em relação a nós. Mas acredito a cada dia que o que aprendi estando na universidade ainda é muito pouco, porque tenho que aprender muito com a vida. Agora, a educação ambiental é aquela que nos permite entender melhor a realidade, saber o que fazer para intervir, mas em coletividade. Acho que é isso (D. XVII).

Iago: Dessa extensão que fazemos, aprendi que juntos somos muito mais fortes e aprendi que para ser engenheiro, é importante que eu olhe com mais profundidade para os diferentes lugares em que eu venha atuar, elaborar projetos, pois para cada ação existirá uma reação, que pode ser boa ou ruim. E se ruim, existem prejuízos que podem ser incalculáveis. A educação ambiental que fazemos é aquela que antes de educar alguém, educa a mim, e posso dizer que é um processo dolorido, porque nos tira do chão e nos coloca de novo. Deparar-me com a realidade do grupo em que a gente se insere não é tão fácil, porque mesmo integrando aquela realidade, não somos, de fato, parte permanente dela, pelo menos é assim que eu ainda vejo. Eu não moro lá, não estou lá todos os dias e isso ainda me incomoda. A confiança que a gente já tem, as amizades que a gente já fez, são para toda a vida. É aquilo que alguém falou outro dia: fomos chamados para ajudar, para atender uma demanda, e carregamos a impressão de que nós é que estamos sendo ajudados. Fazer extensão é mais que um complemento de formação, eu vejo como uma necessidade, mas nessa perspectiva de fazer que temos e aprendemos ao longo de todo esse tempo. Não é fácil, porque temos ainda muito forte em nós um modelo de educação que mais aprisiona que liberta, que restringe o pensamento e a crítica. Que não deixa muitas vezes enxergarmos a realidade como ela é. Mas, como estamos juntos, isso se torna possível (D. XVII).

Paulinha: Entendo que a educação ambiental que fazemos é aquela que nos ensina a entender e pensar o meio ambiente para além de um lugar onde vivemos. É pensar que o meio ambiente é o lugar onde pode brotar projetos de vida, onde a vida se manifesta. É pensar que existe realidade como a que estamos fazendo parte, uma realidade aparentemente triste se comparada com a nossa, pois lá na comunidade o direito de ir e vir é limitado àquela passarela. Esse limite impõe às pessoas a inércia, a aceitação de que é assim mesmo e que não se pode fazer nada. Ainda bem que lá com esse pessoal é diferente. É interessante que as pessoas com as quais aprendemos a ver o

meio ambiente de outra forma, são pessoas lutadoras, que não se deixam vencer mediante essas adversidades, embora às vezes, pela quantidade de tentativas frustradas, parecem que vão desanimar, que vamos desanimar. Mas tiramos forças do coletivo que somos, porque é assim que eu me sinto. Ao mesmo tempo em que eu sou uma, apenas uma pessoa no grupo, sinto que enquanto grupo, nós somos uma coisa só. Mesmo que às vezes eu até ache que não tenha tanta importância. Mas vejo que não podemos pensar assim. Afinal, nós estamos fazendo é justamente o contrário. Quando nos damos as mãos a gente pode ir muito longe. E a luta continua (D. XVII).
Stephanie: O papel aceita tudo. Posso afirmar que estou me tornando uma pessoa melhor a cada dia. Lidar com a realidade daquela comunidade me foi muito dura a princípio, porque eu não imaginava o quanto seria impactante trabalhar em grupo e o quanto nós podemos ser mais fortes quando temos objetivos comuns e lutamos por causa comum. Dialogar parece ser a chave fundamental das portas de possibilidade, sem querer ser romântica, porque sei que diálogo nem sempre é tão fecundo quanto aquele que tentamos estabelecer entre nós. Diálogo não é solução de problemas. É caminho de possibilidade, que se torna cada vez mais caminho de possibilidade quando, pela convivência, a gente começa a aprender quais são os nossos limites e limitações, quais são ainda os nossos sonhos, o que nos une ou nos distancia. Por isso, educação ambiental que fazemos é aquela que nos ensina a ver a realidade a partir do que ela está sendo, porque ela pode mudar toda hora. O que não podemos perder, e isso eu sinto forte entre as pessoas, é a esperança de que podemos vencer e superar os desafios que outras pessoas nos impõem. Então, a extensão que fazemos não é projeto, não é curso, não é assistencialismo. A extensão que fazemos é mudança, de nós mesmos, de uma coletividade. Não sei bem expressar como eu vejo. Preciso amadurecer essa ideia ainda (D. XVII).

Alessandra: Ultimamente eu tenho pensado muito sobre isso, porque está acabando o semestre e nós estamos praticamente na reta final do curso, sem saber se continuaremos ou não juntas nessa luta, junto com a comunidade. No que depender de mim, estarei firme e forte. Eu aprendi que é como dizia a minha avó “quando a água bate na bunda a gente fica esperto”, ou seja, que quando há necessidade, nós temos dois caminhos. Ou o de se conformar ou o de lutar para mudar. E é nesse caminho, o de lutando para mudar que nós estamos. Acho muito interessante ao olhar para trás e ver que em poucos momentos a concepção de meio ambiente como recursos da natureza pouco ou quase nada foi frequente entre nós. Na verdade, enquanto nós temos a necessidade de resolver o problema grave que é da travessia entre os bairros, que tem levado muitas pessoas à morte, estamos pensando um meio ambiente como um lugar de viver, ou como meio para que a nossa luta, enquanto esquecidos pelo poder público, possa ganhar o tom de conquistas e superação. Aprendi que todas as pessoas de nosso grupo, se é que posso dizer isso, têm consciência dessa realidade que exclui e luta para reverter essa realidade. Confesso que às vezes até eu me peguei desanimada. Mas quando nós íamos para os encontros ou quando nos encontrávamos para discutir o que fazer e como fazer, voltava a ganhar forças, a ficar entusiasmada. E por último, aprendi que nesses espaços as relações de hierarquia são importantes, mas não são fundamentais. O poder é relativo (D. XVII).

Ana Luíza: Eu entrei por último no grupo e posso dizer que ainda estou aprendendo muito com vocês e com o pessoal lá. Não consigo escrever muito. Por isso, tenho só uma afirmação a fazer: sinto que existe muito amor envolvido nisso tudo (D. XVII).

Tiago: Estou na condição de quem está militando em favor de uma causa, mas ao mesmo tempo na condição de pesquisador, que tem tentando aprender e ao mesmo tempo apreender o como as pessoas aprendem. Não poderia perder de vista a pergunta da tese que estamos construindo juntos e juntas. Acredito que estamos aprendendo por meio do diálogo, do poder obediencial, a superar as situações-limites em busca de um inédito-viável, para isso, criando atos-limites, que nos incita a busca por ser mais. Parece filosófica essa afirmação, mas que a mim tem um sentido profundo. A extensão popular, que parte do reconhecimento da realidade e nela se pensa criticamente a fim de superar a consciência ingênua, é também educação ambiental popular, é educação popular, porque é feita com as pessoas, em comunhão, buscando por meio da convivência estabelecer a dialogicidade que educa, ensina, esclarece e aponta caminhos possíveis para se viver melhor. É educação popular porque por meio delas

estão ocorrendo rupturas de nossos modos de ver e pensar o mundo, a vida. Estou feliz, feliz... (D. XVII).

O grupo extensionista entende a extensão como necessidade para a profissionalização; capaz de mudar a nós mesmos e a coletividade, a partir de uma compreensão crítica da realidade, na constante tentativa do exercício do poder obediencial e da dialogicidade. É experienciar a profissão do ponto de vista prático, sem menosprezar o que se aprende na universidade, especialmente quanto aos conteúdos teóricos. Compreendem ainda a educação ambiental como aquela que permite melhor compreensão da realidade que está sendo, que compreende o meio ambiente como lugar de projeto de vida, onde a vida se manifesta, organiza, reproduz e perpetua. E por último, concebe a educação popular como a educação que possibilita rupturas de nossos modos de ver e pensar o mundo, abandonando a postura ingênua para a adoção de uma postura crítica, a fim de propor caminhos para superação das situações-limites que nos atravessam constantemente, nutrindo a esperança e o sonho da possibilidade de um mundo mais humanizado.

Refutamos, desse modo, a concepção de extensão como via de mão única, considerando-se que nessa compreensão está implícito o autoritarismo do fazer acadêmico, em que a universidade é detentora do conhecimento e vai estender o que sabe àquelas/es que “nada sabem”, à população, especialmente às pessoas pobres, pouco escolarizadas. Refutamos também a concepção de extensão como via de mão dupla, uma vez que separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da produção da cultura, bem como o processo científico da própria ciência. Em uma via de mão dupla, existe uma tensão entre a universidade e as classes populares, que parecem caminhar em mãos diferentes. A compreensão de extensão, como via de mão dupla, destaca um retorno à universidade como se aí estivesse o espaço para a reflexão teórica e não é apenas na universidade que está sendo gerada a reflexão teórica ou ainda, a produção do conhecimento. Por isso, entendemos que as falas acima apresentadas reforçam uma outra extensão, a extensão popular, que promove reflexão crítica e têm necessidade dela, que problematiza a realidade, o mundo concreto. Nesse percurso, a crítica tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva, pois busca a superação das dimensões do estabelecido e assume seu papel transformador. Desse modo, a extensão popular vai além de um trabalho simples, não é mão única ou mão dupla, mas vai na contramão.

Ao compreender a universidade como um espaço da ciência hegemônica, onde se debatem forças permeadas de contradições, as mais variadas, a extensão popular realizada pela comunidade de trabalho, a partir do grupo de estudantes extensionistas, pode ser entendida

como trabalho social pois, em sendo extensão um trabalho social, pressupõe-se que sua ação é constituída a partir da realidade humana, permitindo a abertura da possibilidade de se criar um mundo, também mais humano. De acordo com Melo Neto (2014) é pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura e, a extensão tendo como dimensão principal o trabalho social, é produtora de cultura. O trabalho social não é exercido apenas a partir do grupo de estudantes extensionistas, mas também pelas pessoas que compõem o grupo de populares que constituem a comunidade de trabalho, em uma relação “biunívoca”, a partir da convivência e da dialogicidade. Desse modo, extensão como um trabalho social é exercida pela universidade e pela comunidade sobre a realidade concreta, configurando um trabalho participativo que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade. Trata-se de um trabalho com o qual se constrói um outro conhecimento, o conversitário, que promove reformulações em torno das verdades existentes. Portanto, a extensão popular também pode ser compreendida como um trabalho que se dá a partir da e na realidade concreta, exercido por todas as pessoas envolvidas.

O conhecimento conversitário, conforme propõe Fleuri (2005), se constitui mediante o reconhecimento mútuo entre as diferentes pessoas, dado seu contexto socio-histórico-cultural, que se colocam em relação intensa e crítica a partir do enfrentamento dos desafios emergentes do lugar em que estão enraizadas. É no enfrentamento das situações-limites, nos entre-lugares constituídos dinamicamente entre um ser e outro, entre uma cultura e outra, entre uma instituição e outra, que pode ser possível o aparecimento de outras possibilidades de significação e, como consequência, do aperfeiçoamento crítico de cada uma das pessoas que estão nessa relação.

Entendemos a partir de Fleuri (2005) que a comunidade de trabalho propõe a construção desse conhecimento conversitário a partir da extensão popular, pois nela existe uma relação entre subjetividades, entre culturas, entre histórias, entre ecologias, permitindo que as pessoas se eduquem em convivência, mediatizadas pelo mundo. O reconhecimento recíproco entre as pessoas, bem como entre os saberes por elas produzidos, é construído numa luta de vida e morte entre essas pessoas e a realidade em que vivem, na maior parte das vezes, opressora e excludente. A relação de reciprocidade pode ser uma relação simultânea de parceria, de sujeição, de oposição, de proposição, de reposição, dependendo das ações e reações, propostas e respostas que vão sendo assumidas pelas pessoas nas relações entre si e com os contextos em que vivem. Nessa perspectiva, de acordo com Fleuri (2005, p.20) a extensão vai potencializar a mediação sociocultural que permitirá a realização de projetos e processos de inclusão de

diferentes pessoas, de diferentes contextos, à vida acadêmica, entendendo-as como colaboradoras na “construção de iniciativas avançadas de educação e de elaboração de conhecimento científico”.

A partir dessas análises, é possível elucidar alguns dos processos educativos inerentes à prática social experimentada pelo grupo de estudantes extensionistas junto à comunidade de trabalho, conforme apresentamos no quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Processos educativos inerentes à prática social da extensão popular.

<p>Entendemos que o diálogo e a convivência na comunidade de trabalho desencadearam, a partir da extensão popular em educação ambiental, os seguintes processos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão crítica da realidade, a partir de sua inserção nela; ✓ Proposição de atos-limites a partir da <i>práxis</i> reflexiva em torno da realidade concreta; ✓ Desenvolvimento da escuta como caminho para a compreensão das situações-limites percebidas-destacadas e para a proposição de atos-limites colaborativos, a fim de vislumbrar o inédito-viável comum a todas as pessoas da comunidade de trabalho; ✓ Superação do medo e das incertezas a partir do exercício da ousadia e do cultivo da esperança, do enfrentamento de suas inseguranças em torno do que fazer da extensão popular em educação ambiental popular; ✓ Construção da confiança a partir da tentativa de exercitar o poder obediencial; ✓ Promoção do diálogo comunicativo, ou seja, que permite a construção de um “nós” a partir muitos “eu”, contra a desumanização em curso; ✓ Re-significação do sentido atribuído ao que concebem como meio ambiente e educação ambiental; ✓ Compreensão de sua identidade e de seu papel enquanto engenheiras/o ambientais/l, considerando-se como sujeitos sócio-histórico-culturais propositivos no contexto da comunidade de trabalho; ✓ Desenvolvimento de laços afetivos, amorosos e respeitosos entre as pessoas que constituem a comunidade de trabalho; ✓ Construção da alteridade a partir da convivência junto à comunidade de trabalho; ✓ Aprenderam a dizer a sua palavra no sentido propositivo e interlocutor, a fim de promover aprendizado; ✓ Indignação e encantamento como molas propulsoras para a militância e luta a favor de uma educação como prática da liberdade. ✓ Propor a articulação do conhecimento popular e acadêmico, de modo a produzir o conhecimento conversitário;
---	--

	✓ Constituir-se como educadoras/es ambientais no contexto da comunidade de trabalho, a partir do trabalho e da produção colaborativos.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.5 Como surgem as categorias finais

Entendemos que as categorias finais I e II se aproximam a partir do que apresentamos na figura 7. Partimos do pressuposto de que a comunidade de trabalho, na figura representada pela interseção entre a “extensão popular”, a “convivência” e a “educação ambiental popular”, foi constituída a partir da comunhão entre as/os populares frequentadores da casa espírita João Urzedo e as/o estudantes universitárias/o, a partir da prática social da extensão popular, aqui exercida com a intenção desenvolver a práxis em torno da educação ambiental popular.

Figura 7 - Como surgem as categorias finais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias I – A comunidade de trabalho em diálogo e II – A formação de educadoras/es ambientais surgem a partir do momento que compreendemos o diálogo como elemento estruturante da prática social da extensão popular em educação ambiental popular, realizada na e com a comunidade de trabalho. Destacamos em cada um dos círculos apresentados na figura, o que consideramos a eles de modo mais marcante, mas que não ficam somente restritas a elas. Existem interseções entre as três esferas que permitem a compreensão de que, por exemplo, não cabe apenas ao campo da educação ambiental popular, enquanto orientação teórico-prática do grupo extensionista, o desenvolvimento da consciência crítica. Seria ingenuidade de nossa parte acreditar que por meio da extensão popular essa consciência não seria alcançada, se é também um dos objetivos dessa modalidade de extensão. E essa consciência crítica só é atingida porque é forjada na convivência, a partir de um diálogo comunicativo, que alimenta a esperança e encaminha para a superação daquilo que entendemos como situações-limites.

A espiral vai mostrar que a prática social da extensão popular é um caminho que potencializou, por meio do arcabouço teórico motivador da educação ambiental popular, a efetivação de uma comunidade de trabalho que se sustentou e tem se sustentado na convivência, por meio de um processo dialógico que encaminha para o exercício da alteridade, da autonomia, do enfrentamento do medo, da tentativa de exercitar o poder obediencial, do estabelecimento da confiança, que, mesmo lentamente, é estruturada no respeito e na amorosidade. O *quem somos* é forjado a partir dessa comunidade de trabalho e os processos educativos inerentes à prática social observada, que se dá na e com a comunidade de trabalho, são inerentes ao *que-fazer* em torno da situação-limite ou das situações-limites que se apresentaram. Aprender a confiar, a ousar, a comunicar, a dialogar, a enfrentar, a empoderar, a superar a ingenuidade da consciência é permeado por processos que educam as pessoas envolvidas, de modo a encaminhá-las no sentido da construção de um conhecimento conversitário, que potencializa projetos emancipatórios, sustentando a função social da universidade e promovendo, possivelmente, a ressignificação dos currículos acadêmicos, a partir de uma análise crítica da realidade que está sendo, com as pessoas e não para elas.

CONSIDERAÇÕES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

O grupo extensionista, os populares e a comunidade de trabalho: algumas considerações

Com Freire partimos para as considerações. Trata-se de uma elaboração que eu considero como apenas parte integrante do caminho que ainda temos pela frente, a percorrer em comunhão, alimentando o sonho e a esperança de um mundo mais humanizado. Elaborar essas considerações remete ao retorno de minha própria trajetória, a fim de buscar, mais uma vez, enxergar a coerência com os propósitos da extensão popular em educação ambiental popular que me alimenta, que me inspira e me direciona na luta contra a desumanização em curso.

Inseri-me junto ao grupo extensionista ainda encharcado de minha condição como professor universitário, tendo sido, muitas vezes, professor daquelas alunas e do aluno que compunham aquele grupo, que já se mostrava organizado em busca da defesa de uma educação ambiental que se propunha crítica e transformadora. Não foi fácil fazer o exercício do distanciamento de minha condição de professor para colocar-me na condição de pesquisador, pois, afinal, era esse o papel que estava ali a desempenhar. Ao longo dos quatro anos, fui percebendo e tentando buscar o caminho que me permitia formação enquanto pesquisador, em busca de um aprendizado que também se agregava à minha formação enquanto professor. Sei e carrego a consciência do inacabamento tão apregoado por Freire e, por ter a certeza dessa incompletude, entendo que não é possível mover-me no mundo desprovido de quem sou de fato. Tinha eu a preocupação de ser compreendido pelo grupo de estudantes como pesquisador, como quem com elas/e gostaria de desenvolver um trabalho de pesquisa a fim de compreender como aquelas/es estudantes de engenharia ambiental se tornariam educadoras/es ambientais a partir da prática social que já faziam.

A convivência que juntas/os construímos sempre foi pautada no respeito, na confiança, na compreensão, na amorosidade, na tentativa de exercitar o poder obediencial, como nos orienta Dussel. Tentei buscar coerência entre o que eu estudo e compreendo como fundamento teórico da educação que acredito, com a ação prática, a fim de trabalhar a consciência crítica da

realidade para propor a superação da opressão. Nossa convivência não começou a partir de minha inserção junto ao grupo que faz a extensão popular investigada. Ela é antecedida pela convivência da sala de aula que, no contexto do curso de Engenharia Ambiental da Universidade de Uberaba, ainda reforça os paradigmas de uma pedagogia tradicional que hierarquiza pessoas e compreende as/os alunas/os como depositários de um conhecimento a ser transmitido. Embora eu me esforce para propor um modelo alternativo a esse, na medida em que democraticamente decidimos juntas/os a forma e o conteúdo das aulas, até sua execução e formas de participação e avaliação, não posso desprezar o fato de estarmos dentro de uma estrutura maior que a sala de aula e que não nos permite o exercício pleno da autonomia, assim como compreende Freire. É nesse sentido que falo de minha preocupação junto ao grupo extensionista, pois não gostaria de cultivar com eles esse posicionamento hierárquico como propõe o modelo educacional vigente no curso e, como consequência, na universidade.

Trago o recorte de uma das minhas anotações no diário de campo XV, quando descrevo um de nossos encontros para a ida à casa espírita e estar com a comunidade de trabalho para um momento de vivência.

Os comentários gerais foram em torno das provas que haviam sido realizadas naquela semana, confidenciando a expectativa de resultados, dizendo estarem preocupadas/o com algumas disciplinas. Eu ali estava na mesma condição que eles. Fiquei com a sensação de que eu não estava ali como professor (e por que deveria estar, não é?). Quando percebi, vi que não era a primeira vez que eu não me sentia professor, estando junto com eles. Ali “destaquei-me” de mim mesmo e entendi melhor que eu era de fato como elas/ele, estudante, aprendiz, aluno, educador, como elas/ele também eram.

É assim que compreendo meu papel junto ao grupo extensionista e, por consequência, na comunidade de trabalho. Esforcei-me para buscar a condição de aluno, aprendiz, estudante, mas também consciente de que não deixava, por isso, de ser professor e, em última instância, pesquisador. Foi a partir de nossa convivência que juntas/os descobrimos fazer extensão popular e juntas/os fomos em busca dessa compreensão fazendo o resgate do que anteriormente havíamos estudado em algum momento de nossa formação acadêmica. Eu, contribuindo com as minhas experiências como aluno de doutorado e elas/eles com as suas experiências como estudantes de graduação. Na perspectiva de Freire em que não há um saber mais ou saber menos, mas sim saberes que se complementam, fomos construindo um caminho que nos permitiu concluir se tratar, as atividades que até então eram desenvolvidas, da extensão popular, pois desde o princípio, a intenção manifestada era a de fazer educação ambiental com as pessoas, considerando seu contexto e suas necessidades, a fim de propor, com elas, práticas de educação ambiental que pudessem colaborar para a transformação da realidade que nos era

apresentada como opressora e excludente. Cabe destacar que a compreensão em torno do fazer educação ambiental na extensão popular constitui um processo educativo que nos permitiu entender e compreender criticamente a prática a que estávamos debruçados, na medida em que refletimos diversas vezes sobre ela, quando nos reuníamos para pensar e articular o conhecimento em torno das práticas de educação ambiental que poderíamos sugerir, conforme está registrado nos diários de campo de I a XI. A práxis, ou seja, a ação-reflexão, nos permitiu olhar para nossa prática social, que é a extensão popular, e compreendê-la enquanto caminho de possibilidades para a construção/elaboração de um outro conhecimento, pautado na luta pela emancipação, pelo fortalecimento da alteridade e da autonomia das pessoas.

O convite que o grupo de estudantes extensionistas recebeu para ir até a casa espírita a fim de colaborar com práticas de educação ambiental em torno daquela realidade é que foi o “pontapé” para a constituição da comunidade de trabalho. Hoje entendo que o grupo de estudantes se permitiu essa experiência e se propôs a desenvolver uma prática diferente daquela em que estavam habituados. Era a primeira vez que o grupo estaria partilhando a vida fora do contexto escolar. Compreendo que o medo, a insegurança e as muitas incertezas que permearam vários de nossos encontros foram frutos dessa nova relação que estava se estabelecendo. O “como será que vai ser?” é atravessado pela confiança que entendemos ter sido construída na convivência e de um processo de dialogicidade pautado na escuta e na proposição partilhada, discutida, debatida e compreendida, se não por todos, pela maioria das pessoas que constituem a comunidade de trabalho. É um processo lento, que não está dado, mas sim, é construído, alimentado e vivido, promovendo o diálogo entre subjetividades, o que vai permitir com que busquemos um caminho consensual para a resolução das situações-limites percebidas e destacadas.

O fazer extensão ampliou-se na medida em que a comunidade de trabalho se constituiu. Entendemos que não apenas as/os estudantes e eu, enquanto pesquisador, fazíamos extensão. Seria incoerência de minha parte e de nossa parte acreditar que apenas as/os estudantes eram extensionistas. Se partimos de Freire para compreender o equívoco gnosiológico historicamente vivido na extensão, entendemos que todas e todos somos protagonistas no processo e que todas e todos fazemos extensão. Nisso compreendo residir também a produção de um conhecimento conversatório, na perspectiva colocada por Fleuri.

Algumas considerações em torno do caminhar metodológico

Nessa pesquisa não partimos da sistematização de experiências como estratégia metodológica, mas entendemos que ela tem elementos dessa metodologia, uma vez que parte de uma interpretação crítica da experiência vivida por um grupo de estudantes extensionistas junto a um grupo de populares, constituindo uma comunidade de trabalho, a partir da extensão popular como prática social, promovendo um trabalho em torno da educação ambiental popular, o que pode permitir a análise das atividades que foram desenvolvidas, como elas estão relacionadas entre si e por que se deram da forma como a entendemos.

A forma como organizamos a pesquisa suscita elementos da sistematização de experiências, conforme apresentamos a seguir. Oscar Jara (2001) sugere que os registros de experiências se deem a partir dos diários de campo, instrumento esse também utilizado nessa tese. O formato de diário sugerido a partir da sistematização de experiências vai ao encontro daquele que elegemos para a presente pesquisa, como mostramos no quadro 19:

Quadro 19 - Organização da pesquisa – comparações.

Como sugere a Sistematização de Experiências					
O QUE FIZ HOJE	TEMPO DESPENDIDO	PARA QUÊ?	QUEM PARTICIPOU	RESULTADOS	OBSERVAÇÕES E IMPRESSÕES
Como fizemos na pesquisa					
ENCONTRO	LOCAL/ PARTICIPANTES	ATIVIDADE	FINALIDADE		RESULTADOS DO ENCONTRO
Registramos os dias em que nos reunimos e os horários de duração de nossos encontros	Registramos as pessoas que participaram dos encontros e também o local em que nos reunimos	Registramos as atividades que nós desenvolvemos a cada um dos encontros acontecidos	Registramos os objetivos que eram traçados para cada encontro e também já pensando naqueles que poderiam ser desenvolvidos nos encontros futuros		Registramos os resultados dos encontros a partir dos objetivos pretendidos em cada ação. Registramos também nossas impressões.

Fonte: elaboração do autor.

A forma como conduzimos a pesquisa e o modo como a comunidade de trabalho se organizou permitiu a produção de conhecimentos a partir de nossa convivência, do saber de experiência feito. Com a comunidade de trabalho, no tocante aos momentos de reflexão e avaliação das ações realizadas, foi possível dar valor aos saberes das pessoas na medida em que, por meio de sua participação e reflexão ativa, podíamos pensar e traçar estratégias para os encontros vindouros. As principais alterações que se deram ao longo de nossa convivência, na

tentativa de consolidar um processo dialógico, no contexto da educação ambiental popular, se deram por meio da *práxis*. Desse modo, a particularidade das experiências potencializou a produção de conhecimentos e aprendizagens significativas, apropriando-nos do seu sentido. As reflexões produzidas junto à comunidade de trabalho e mesmo nas reuniões reservadas do grupo extensionista não estavam dissociadas de uma reflexão crítica sobre o que estava acontecendo a cada ação, a cada encontro, o que permitiu orientar as experiências para o futuro, por meio de uma perspectiva transformadora. A comunidade de trabalho não se limitou a medir e ponderar resultados, mas sim, pautou-se na interpretação crítica de todo o processo que possibilitou os resultados alcançados. De fato, não superamos a situação-limite analisada na tese, mas com os atos-limites traçados para superá-la, ensinamos e aprendemos, pesquisamos e fizemos extensão que nos permitiu conhecer melhor a realidade. A descrição dos processos, a escrita de memórias e a ordenação de dados foi fundamental para que pudéssemos analisá-los conjuntamente e deles extraíssemos os resultados dessa pesquisa, em que todas e todos fomos protagonistas.

Cabe ressaltar que equivocadamente fiz a eleição das categorias iniciais, intermediárias e finais de análises sem contar, num primeiro momento, com a participação das pessoas que integram a comunidade de trabalho. Quando da qualificação, ficou claro a mim se tratar de uma incoerência, tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a construção da tese. A partir da conscientização em torno dessa incoerência, propus-me à apresentação da tese à comunidade de trabalho. Por meio dessa apresentação, partiu das pessoas que a integram a sugestão para que nós pudéssemos proceder com a análise conjunta dos doze diários de campo frutos de nossos registros, até então. Embora não tenhamos feito registros coletivos e os diários constarem dos registros daquilo que juntos produzimos, mas apenas por mim registrados, não foi fator limitante para que pudéssemos lê-los criticamente. Os diários XIV, XV e XVI, mostram-nos como se deram as análises dos registros e observações que permearam a prática social investigada na comunidade de trabalho.

Logo, reforçamos que o fazer da pesquisa e o fazer da extensão ganharam coerência na medida em que se fundaram nos pressupostos da educação popular, no ato de fazer com as pessoas, inserindo-nos compromissadamente com elas para realizarmos a análise crítica da realidade que juntos vivíamos, com vistas à proposição de caminhos para a superação das inúmeras opressões. Tratou-se de um processo ativo, dinâmico, coletivo, embora limitado pelo pouco tempo que tivemos para desempenho de tal atividade. Encontramo-nos para pensar em torno das categorias iniciais, intermediárias e finais da tese. Isso significa que muito do que trago como análise, especialmente das categorias finais, é fruto de uma análise construída

coletivamente, embora, reforço, tenha sido limitada pelo pouco tempo que tínhamos para essa finalidade. Desse modo, entendemos que, se talvez tivéssemos ainda mais tempo, nossas análises poderiam ser melhor aprofundadas.

Processos educativos a partir da extensão popular: algumas contribuições

Retomamos, então, a pergunta que nos moveu e ainda move para a construção dessa tese: *que processos educativos emergem da prática da extensão popular realizada por estudantes de Engenharia Ambiental?* Traçamos como objetivos: identificar os processos educativos decorrentes da prática da extensão popular, na perspectiva das/os alunas/os extensionistas; analisar se esses processos educativos contribuem para a formação das/os estudantes como educadoras/es ambientais; e, por fim, contribuir para a compreensão do papel e a função social da universidade, a partir da extensão popular em educação ambiental popular.

Embora não tenha feito nenhuma análise em torno do ensino, da pesquisa e da extensão de modo articulado, entendo a necessidade de estabelecer algumas considerações a partir das contribuições dessa pesquisa, a fim de compreender como os processos educativos também podem permitir o re-pensar do papel da universidade.

Entendemos que, no cotidiano da prática da extensão popular junto à comunidade de trabalho, exercitar a atividade de pesquisa não foi tarefa fácil. Ao iniciar suas atividades e vivências neste campo, as estudantes e o estudante se mostraram encantadas/o com a riqueza do conhecimento popular, com as ações populares e comunitárias e com a realização a partir da conquista de avanços em busca de uma educação humanizadora. Disso resultou o refinamento do gosto pela ação em si, de programar atividades, proporcionar o encontro entre as pessoas e incentivar a mobilização da comunidade de trabalho. Por meio destas ações, o grupo extensionista pode sentir, especialmente, um resultado compensatório como consequência de seu trabalho, inspirado nas ideias transformadoras, nas construções colaborativas, nas mudanças de atitude. Por isso, correram o risco de privilegiar a militância, o ativismo, em detrimento de uma reflexão crítica e do estudo teórico, importantes elementos potencializadores da prática da extensão popular. Não podemos desprezar que vivemos no contexto de uma educação bancária, também experienciada nas disciplinas curriculares do curso de Engenharia Ambiental, como já afirmado anteriormente, que acabam por incentivar um afastamento de muitas/os das/os estudantes em relação ao ensino e à pesquisa. Disso decorreu o fato de o grupo

extensionista se considerar privilegiado quanto à formação profissional, pois para elas/ele, a extensão se dá na *práxis*, o que permite rica formação.

Articular as atividades de pesquisa, estudo e ensino com as ações inerentes à prática da extensão popular junto à comunidade de trabalho também foi desafiante. Hoje entendo que o grupo extensionista é capaz de compreender que estes dois pilares de sustentação da universidade são indissociáveis. Essa percepção se consolidou a partir do momento em que passaram a compor a comunidade de trabalho, na medida em que intensificou a participação nas ações de educação ambiental popular, na reflexão de suas ações, ou ainda, no aprofundamento teórico em alguns temas pertinentes aos problemas vivenciados na realidade da comunidade de trabalho. Acreditamos, no entanto, que a experiência de participar da comunidade de trabalho possibilitou às/aos estudantes construir outras percepções para a atividade de ensino e pesquisa, reforçando e qualificando sua formação profissional e pessoal.

Em um primeiro momento, são as trocas de experiências, seja ao organizar atividades durante os encontros reservados do grupo extensionista, até à proposição e construção conjunta à comunidade de trabalho, as/o estudantes puderam compreender qual a intencionalidade das suas ações, para além da educação ambiental popular, ampliando sua capacidade de reflexão e crítica. Podemos afirmar, desse modo, que essa experiência vivida é também fonte de saberes e caminhos para vivenciar a educação popular na universidade. Mesmo que processualmente, foi a partir de cada atividade proposta e construída junto com a comunidade de trabalho que as/o extensionistas foram percebendo que suas práticas eram permeadas por um saber que precisava ser socializado, para ser difundido entre as pessoas da comunidade de trabalho e para além dela. Desta maneira, a convivência na comunidade de trabalho favoreceu aos estudantes enxergar a riqueza de conhecimentos que carregam, suas experiências e a necessidade de também sistematizá-las.

As/o estudantes foram também aprendendo que refletir em torno das experiências não era somente “colocar no papel” uma descrição do que podiam fazer posteriormente a cada atividade pensada e proposta colaborativamente, mas também cultivar um tempo próprio para entendê-las em maior profundidade, a fim de resgatar seus princípios teórico-filosóficos, elencando os principais obstáculos identificados em suas ações, evidenciando os principais potenciais e descobertas originadas no desenvolvimento de suas ações e re-pensando as perspectivas de futuro das suas ações, problematizando suas contribuições para a comunidade de trabalho.

As/O estudantes extensionistas foram percebendo que sua prática só poderia ser feita com tempo, cuidado e seriedade, o que não constituía uma atividade a mais em meio a tantas outras, curriculares ou não, ligadas ou não ao curso de Engenharia Ambiental, mas era a extensão popular, permeada pela pesquisa, pelo ensino, uma prática que possibilitou a ação, reflexão, estudo e sistematização.

Quanto ao ensino, as/o extensionistas que participam da comunidade de trabalho puderam desenvolver ações a partir das necessidades de aprendizagem que emergiram de seu confronto crítico com a realidade, seus dilemas e suas incertezas. Ao entrar em contato com diferentes experiências, ficou claro que o ensino pode se fazer pela busca em ser mais de cada uma/um, escolhendo caminhos coerentes com este horizonte, à medida que se faz necessário. As formas participativas de construir diálogos revelaram novas perspectivas de ensinar e aprender, indicando que existem possibilidades de vivenciar o ensino distante das tradições da educação bancária. Percebemos que, no conjunto das experiências da extensão popular realizada, surgiu um ensino construído a partir da crítica à realidade concreta, ligada aos anseios e aos saberes das pessoas envolvidas, dedicado aos problemas de interesse da comunidade de trabalho, especialmente com relação à situação-limite imposta pela ausência da passarela entre os bairros (e não apenas dessa situação-limite). Na comunidade de trabalho foi possível trabalhar metodologias coerentes com esse horizonte, marcadas pela valorização do diálogo, das trocas de experiências dotadas de intencionalidade transformadora.

Na medida em que as/o estudantes se dão conta do potencial existente na ação por meio da pesquisa, do ensino e da própria extensão, é possível concluir que a extensão popular não se limitou ao campo da ação junto à comunidade de trabalho. Constituiu-se como um caminho profícuo para a produção de conhecimentos, bem como para a formação das pessoas também como educadoras ambientais. Dessa forma, a convivência permitiu à comunidade de trabalho atribuir um significado político ao que desenvolveu, uma vez que investiu esforço na elaboração de conhecimentos originados do confronto crítico com a realidade e do diálogo participativo entre as pessoas. Desse modo, a extensão popular integrou-se dialogicamente com pesquisa e ensino na construção de conhecimentos úteis à transformação das condições de opressão, de dor, de injustiça, de indignação, de limitação de direitos, de negação da vida, de subjugação ao risco de morte, vividas pelas pessoas que constituem a comunidade de trabalho.

A comunidade de trabalho permaneceu ativa, mesmo quando se manifestava um diálogo desesperançoso, não se deixou perder de vista o horizonte da produção de conhecimentos emancipadores, valorizando e reconhecendo o saber de experiência feito, no sentido colocado

por Larrosa-Bondía. Se não tivesse existido um confronto crítico com a realidade, pela imersão comprometida com as pessoas, o conhecimento que nós chamamos de conversitário não poderia ter sido construído. Sem uma rigorosa investigação sobre os principais impasses, problemas e até mesmo contradições que permeavam a comunidade de trabalho, a produção desse conhecimento também estaria comprometida. Por isso, acreditamos que a convivência na comunidade de trabalho permitiu às/ao extensionistas compreenderem o significado do diálogo entre extensão popular, ensino e pesquisa, enxergando a importância de cada uma das atividades desenvolvidas no contexto da educação ambiental popular, a fim de produzir conhecimentos transformadores, desenvolvendo acima de tudo, um trabalho social útil, na perspectiva proposta por José Francisco de Melo Neto.

Entendemos, assim, que o fazer da extensão popular, enquanto prática social, deve integrar extensão, pesquisa e ensino de modo indissociável, a fim de evidenciar que esse tríplice é fundamental para se implementar experiências capazes de fomentar a criticidade e a participação democrática, na tentativa do exercício do poder obediencial, na perspectiva de Dussel. Pela extensão, pode-se favorecer o encontro com a realidade concreta e com as pessoas; pela pesquisa, confrontando-se com o mundo criticamente, questionando-o e buscando conhecê-lo mais aprofundadamente; e pelo ensino, encontrando na extensão e nos caminhos da pesquisa, temas e problemas que podem ser individuais ou coletivamente desenvolvidos, como aconteceu na e com a comunidade de trabalho.

Avançar na produção de conhecimentos científicos emancipadores, ou seja, de um conhecimento conversitário, foi e é um desafio possível de ser enfrentado, uma vez que o posicionamento crítico comprometido com a realidade deve permear e, por isso, potencializar a realização de ações que possibilitem a transformação social. Desse modo, a extensão que se afirma popular se funda em uma relação dialética entre o campo de atuação ético e prático, alimentando ideais, sonhos e esperanças que permitam às pessoas agirem de modo a alcançar uma outra forma de viver coletivamente. Por isso, quando fazemos extensão popular, nutrimos uma perspectiva teórica e epistemológica para a extensão universitária que seja capaz de sugerir caminhos possíveis para outras realizações entre a universidade e a sociedade, e entre a sociedade e a universidade, ou seja, em ambos os sentidos. Esse movimento só ganha significado a partir da solidariedade, da busca pelo enfrentamento da desumanização em curso, pela fraternidade praticada e recheada de amorosidade, alteridade e de valorização da vida. Fazer extensão popular é fazer educação popular, é fazer educação ambiental popular, uma vez

que primam, todas elas, por uma racionalidade ambiental emancipadora, com a qual nós podemos ousar acreditar na utopia de um movimento em busca do *ser mais*.

Para não concluir...

Ao participar da 38ª Reunião Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd, em outubro de 2017, tive a oportunidade de assistir a uma sessão especial intitulada: “Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação”, com a presença das pesquisadoras e professoras Conceição Paludo, Maria Rita de Assis César e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Quero reportar-me especialmente às colocações da professora Petronilha, que foram em direção ao texto por ela produzido e apresentado: “Excelência acadêmica: desafios e considerações em torno de diversidades e desigualdades na sociedade brasileira”. Entendo que suas colocações são também importantes para que pudéssemos elaborar as considerações dessa pesquisa.

Petronilha Silva (2017) ao falar de excelência acadêmica não está se referindo unicamente ao rendimento das/os estudantes, suas habilidades acadêmicas, como estudar, interpretar, criticar o que de significativo tem sido produzido na sua área de escolha, para aprofundamento ou, ainda, apenas sobre a sua produção científica, assim como a de suas/seus professoras/es, ou a vigência de políticas institucionais para intercâmbios acadêmicos nacionais e internacionais. Para a autora, é fundamental buscar aprofundamentos de debates sobre questões que afligem a sociedade e seus diferentes conhecimentos, se o objetivo das pesquisas é atingir excelência acadêmica. Para isso, seria preciso valorizar a educação universitária e a produção acadêmica com compromisso social.

Nesse sentido, se está propondo produção de conhecimentos que visem participar da desconstrução e superação de violências, prepotências, desqualificações, desrespeito que, de forma cada vez mais explícita, fazem parte de nossa sociedade e estão presentes nas universidades. Manifestam-se não apenas em ideias, ignorância da presença daqueles que não são prezados por quem se julga superior, em virtude de convicções políticas ou religiosas, também de posses acumuladas – dinheiro, terras, imóveis, formação universitária, e outros bens. Negros, indígenas, ciganos, pessoas em situação de pobreza, outras cujo modo de ser e viver não corresponde ao que uma parte da sociedade, por preconceitos, marginaliza – tais como, transexuais, travestis, prostitutas, além pessoas com deficiências, todas essas pessoas vêm tendo seus direitos abalados, sequestrados (SILVA, 2017, p.2).

A partir dessa fala, compreendemos que a essas pessoas marginalizadas e não apenas a elas, cabe a acolhida nos estabelecimentos de ensino, inclusive o universitário. Desse modo, por meio dessa pesquisa, entendemos que a universidade pode se fazer presente junto à comunidade de trabalho, na medida em que estudantes universitárias/os extensionistas a

integraram, com vistas ao trabalho em torno da educação ambiental popular, encharcado de intencionalidade transformadora. Petronilha Silva (2017, p.5), por meio das questões indagadoras: “qual a situação da sua comunidade de origem na sociedade? Qual o papel dessa comunidade, hoje, na sociedade, no país? Qual o seu papel, suas perspectivas enquanto integrante desta comunidade, como estudante universitário?”, faz-nos refletir em torno de nossas pesquisas, especialmente no campo da educação. Se pretendemos proporcionar às/aos estudantes universitárias/os uma formação de excelência acadêmica, temos de procurar em nossos estudos, conforme recomenda a autora, encontrar respostas para essas questões.

Desse modo, não respondendo a essas perguntas, mas refletindo sobre elas, é possível considerar que essa pesquisa, que entendo ter sido construída a várias mãos, calcadas nos pressupostos da educação popular, colabora para que possamos buscar por condições dignas de vida, alimentando a possibilidade de afirmação de identidades, o que constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos da cotidianidade vivente. Ao mesmo tempo, mostra também que ainda há um longo caminho a ser percorrido, de luta e resistência contra a exclusão social, contra a potencialização da desigualdade, da exploração do trabalho humano e do consumismo constantemente estimulado. A extensão popular é um caminho possível para essa superação e, embora estivéssemos com ela trabalhando, não foi possível a construção da passarela que limita a vida, cuja ausência é causadora de mortes. O contexto supracitado é o responsável pela imersão do projeto da/o opressora/or na/o oprimida/o, invisibilizando as pessoas e negando a sua humanidade.

Desse modo, entendemos que por meio dessa pesquisa, não promovemos uma instrução para as pessoas, mas construímos conhecimentos com elas. Petronilha Silva (2017), citando Paulo Freire, sublinha que é preciso refazer a academia, “colocá-la a serviço dos interesses da maioria do povo. Há que prestigiar a academia, isto é, colocá-la a serviço do povo”, de modo que possamos produzir, de fato, transformação da realidade e, como consequência disso, pesquisas e trabalhos de excelência acadêmica e não o contrário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; OLIVA, Vagner José. A extensão universitária como atividade fim. In. SILVA, Catia Antonia da; COELI, Poliana (orgs). **Interagir: pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 27-36, jan./jun. 2004.

ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In. OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. In. L. de A. Rego & A. Pinheiro (Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de Campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR; Caxias do Sul - RS: EDUCS, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In. FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 83-92.

_____. **O que é educação**. 49.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____. Cultura. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de Set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: DF – MMA, 2008 (Série Desafios da Educação Ambiental).

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

BRUNNER, José Joaquim. **Educação superior em América Latina: câmbios y desafios**. Chile, Fondo de Cultura Econômica, 1990.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol.2).

CIMA. **O desafio do desenvolvimento sustentável: relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: Presidência da República. 1991.

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

COTA, Maria Célia. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, v. 14, nº 27/28, p. 203-222, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed., (L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007. (Obra original publicada em 2003).

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (org). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro, et al. **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa-PB: Editora CCTA, 2017.

_____. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da Universidade. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A universidade brasileira e sua inserção social. In. CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (Orgs). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1.ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

_____. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, n.49, jan./mar., 1991.

DUARTE, Júlio César P. **Extensão universitária: função própria ou filosofia de ação da universidade?** Disponível em <[http://www.ucg.br/flastilartigos/ extensaouniversitaria.htm](http://www.ucg.br/flastilartigos/extensaouniversitaria.htm)>. Acesso em 19 Set. 2016.

DUSSEL, Enrique Domingos. **20 teses de política**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. 184p.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **1942 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad.: Jaime a Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTERMANN, Josef. Dios no es europeo, y la teología no es occidental. In: SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (Orgs.). **Pontes interculturais**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 41-60.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina: antología y presentación de Vístor Manuel Moncayo**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.

_____. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. II **Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 55-72.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. (J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009. (Obra original publicada em 1995).

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira.**, v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação e mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 13.ed. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 13.ed. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007, p.9-13.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

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

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1988.

FREITAS, Henrique. M.R. de; CUNHA JÚNIOR, Marcos. V.M. da; MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97109, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

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

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

IRVING, Marta de Azevedo. Sustentabilidade e o futuro que não queremos: polissemias, controvérsias e a construção de sociedades sustentáveis. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v.9 n. 26, p. 13-38, set.-dez. 2014.

IRVING, Marta de Azevedo; OLIVEIRA, Eduardo. **Sustentabilidade e transformação social**. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2012.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.189-205, 2003.

JARA, Oscar. **Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias**. Centro de Estudios y Publicaciones-Alforja. Costa Rica. Maio, 2001.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JATOBÁ, Sérgio Ulisses Silva; CIDADE, Lúcia Cony Faria; VARGAS, Glória Maria. Ecologismo, ambientalismo, e ecologia política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 47-87, 2009.

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

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

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

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

_____. Determinismo biológico: el desafío de la alfabetización ecológica en la concepción de Fritjof Capra. In: **Tópicos en Educación Ambiental**, v.4, n.11, p. 7-18. 2002.

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

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Epistemologia ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A complexidade ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Sustentabilidade e educação ambiental: controvérsias e caminhos do caso brasileiro. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v.9 n. 26, p. 13-38, set.-dez. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUZZI, Daniel. Educação ambiental: pedagogia, política e sociedade. In. PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo (orgs.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002

MEADOWS, Dennis. L. **The limits of growth**. New York: Universe Books, 1972.

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de. Prefácio. In. BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, extensão popular e pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. In. **VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária**. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, Brasil. [Acesso em 02 de Nov. 2014].

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, N° 14.

MENESES, Maria Paula (Ed.). Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=977&id_lingua=1>. Acesso em 16 mai. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas/SP; Boitempo, 2002.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração ensino-pesquis-aextensão. **Integração ensino pesquisa e extensão**. [on line],1997, v.3, n.9. Disponível na internet em <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>. Acesso em 19 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. **La voie: Pour l'avenir de l'humanité**. Paris: Fayard, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **De la nature: pour penser l'écologie**. Paris: Metailié, 2002.

MOTA, Suetônio. **Introdução a engenharia ambiental**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABES, 2000.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não-governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t0610.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2016.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. A Extensão Popular no trabalho compromissado com as classes populares. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. O futuro que queremos. Documento oficial da Rio+20. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20-terminae-documento-final-o-futuro-que-queremos-e-aprovado-com-elogios-e-reservas/>>. Acesso em: jul. 2017.

PALUDO, Maria Conceição. **Educação popular: em busca de alternativas**. Ed. Tomo Editorial, 2001.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da Educação Ambiental. In: PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo (orgs). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

PERALTA, Joaquín Esteva; RUIZ, Javier Reyes. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In. LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERALTA, Joaquín Esteva. Ambientalismo y educación. Hacia una educación popular ambiental en América Latina. **Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**. Guadalajara, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 207 p.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1960.

_____. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.73-118.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

RIBEIRO, Darci. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

RODRIGUES, Verone Lane. Pedagogia da humanidade: por uma epistemologia feminina freiriana. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, 9, 51-59.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUIZ, Javier Reyes. **La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular**. s.l.: 1999.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 9-19.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005b.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, extensão popular e pesquisa**: metodologia e prática. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. **VI Encuentro – Corredor de las ideas del cono sur “Sociedad civil, democracia e integración”** – Montevideo – 12 marzo 2004. Salón 3 – Educación – Educación Superior.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. 293 p. Doutorado UFRGS.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. Excelência acadêmica: desafios considerações em torno de diversidades e desigualdades na sociedade brasileira. **38ª Reunião Nacional da Anped**, São Luís/MA, 01-05 out. 2017.

SORRENTINO, Marcos. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. São Paulo: Tese de Doutorado, USP. 1995.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. São Paulo: Alínea, 2000.

STRECK, Danilo. **Pedagogia no encontro de tempos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TAUCHEN, Gionara; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga; VIERO, Tatiane Vedoin. Políticas, concepções e ações de Extensão na Educação Superior Brasileira. In. **Momento**, Rio Grande, 21 (1): 9-28, 2012.

TAVARES, Fred.; IRVING, Marta de Azevedo. **Natureza S/A**: O consumo verde na lógica do ecopoder. São Carlos: Rima, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1998.

TEIXEIRA, Iraí Maria Campos. et al. **Texto de estudos – cosmovisão (acompanha seção de debates sobre convivência)**. Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, UFSCar/São Carlos/SP, 2015.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 2. ed. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Obra original publicada em 1990)

TOMMASINO, Humberto et al. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

TORRES, Rosa María. **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

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

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. Jul./dez. 1996.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Perspectivas de pesquisa – ação: investigar, atuar, formar. **Revista de C. Humanas**, Vol. 6, Nº 2, p. 223-238, Jul./Dez. 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

WANDERLEY, Luís Eduardo Waldemarin. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WHITAKER, Dulce Cristina Andreatta.; FIAMENGUE, Elis Correa. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. *In.* WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A EXTENSÃO POPULAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS**”. Nesta pesquisa pretendemos conhecer os processos educativos que emergem da prática social da Extensão Popular e como objetivos específicos, identificar os processos educativos decorrentes dessa prática, além de analisar se esses processos educativos contribuem para a formação dos engenheiros e engenheiras como sujeitos ecológicos. Tem-se, dessa forma, a expectativa de que essa pesquisa aponte possibilidades de superação da relação opressor/oprimido, por meio do diálogo dos diferentes saberes acadêmicos e populares, para propor, como coloca Freire, a reflexão e a ação com vistas a construir caminhos para a transformação da realidade.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr. (a) participará por meio de rodas de conversa e/ou entrevistas em grupos ou individuais. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em constrangimentos, que podem ser, a qualquer momento, manifestados pelo Sr(a), de modo que a pesquisa não interfira no seu bem-estar. A pesquisa contribuirá para perceber os processos educativos que emergem da prática da Extensão Popular em Educação Ambiental de modo a propiciar a formação de educadores ambientais, e também de que seja possível compreender a contribuição dessa prática para a universidade, a fim de que ela possa se configurar como uma alternativa para (re)pensar as práticas sociais vigentes.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Metodologia da Universidade Federal de São Carlos e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A EXTENSÃO POPULAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uberaba, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: **Tiago Zanquêta de Souza**

Endereço: Avenida dos Curiós, 501, apartamento 301, bloco 21

CEP: 38055-100/ Uberaba – MG

Fone: (34) 98866-1984

E-mail: tiago.zanqueta@hotmail.com

ANEXO

Parecer consubstanciado do CEP⁸¹

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXTENSÃO POPULAR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pesquisador: Tiago Zanquêta de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56380316.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.728.445

Apresentação do Projeto:

Projeto bem apresentado que tem os objetivos bem alinhados a metodologia e a literatura. Tem como principal objetivo Conhecer os processos educativos que emergem da prática social da Extensão Popular de forma a Identificar os processos educativos decorrentes dessa prática, além de analisar se esses processos educativos contribuem para a formação dos engenheiros e engenheiras como sujeitos ecológicos. Os riscos e benefícios estão bem definidos nesta nova versão do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

adequados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

bem definidos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa visa conhecer os processos educativos que emergem da prática da Extensão Popular e da Educação Ambiental Popular, uma vez que se reconhece ser histórico o processo de dominação, opressão e colonização dos saberes, que se deflagra em injustiça ecológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

⁸¹ O projeto de pesquisa apresentado à Plataforma Brasil, na ocasião, tinha como metodologia a pesquisa-ação, que possibilitaria ao pesquisador intervir dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar as/os participantes, construindo novos saberes. Mas, em decorrência do trabalho de campo junto à comunidade de trabalho, percebi que não existe uma problemática social apenas, de modo que se tornaria inviável esta opção metodológica. Disso decorreu a alteração para a metodologia de cunho qualitativo, de caráter descritivo, valendo-se de trabalho de campo como meio para a obtenção de dados.

Continuação do Parecer: 1.728.445

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_680756.pdf	14/07/2016 14:25:28		Aceito
Folha de Rosto	doc_tiago.pdf	19/05/2016 16:57:45	Tiago Zanquêta de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEsclarecido.pdf	20/04/2016 10:18:48	Tiago Zanquêta de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tiago_PSPE_2015.pdf	15/03/2016 18:25:14	Tiago Zanquêta de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 15 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br