



EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

**CÍNTIA HENCKER
MARIA DAS GRAÇAS F. LOBINO
EDUARDO A. MOSCON DE OLIVEIRA**

**EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO
SOCIOAMBIENTAL DE
CONSELHEIROS MUNICIPAIS**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática

CÍNTIA HENCKER
MARIA DAS GRAÇAS F. LOBINO
EDUARDO AUGUSTO MOSCON DE OLIVEIRA

Educação Ambiental Crítica:
Experiência na formação socioambiental de conselheiros municipais

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Vitória
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Hencker, Cíntia.

H494e Educação ambiental crítica: experiência na formação socioambiental de conselheiros municipais [recurso eletrônico] / Maria das Graças Ferreira Lobino, Eduardo Augusto Moscon de Oliveira – Vitória, ES : Editora Ifes, 2019.

1754Kb: il.;PDF

Publicação Eletrônica.

Modo de acesso: <http://educimat.ifes.edu.br/index.php/produtos-educacionais>

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-8263-512-4

1. Ciências – estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Conselhos ambientais - formação. 4. Brasil – Vitória – Espírito Santo. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 6. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. I. Lobino, Maria das Graças Ferreira. II. Oliveira, Eduardo Augusto Moscon de. III. Título.

CDD: 507

Editora do Ifes

Instituto Federal do Espírito Santo

Pró-Reitora de Extensão e Produção

Av. Rio Branco, 50, Santa Lúcia, Vitória – Espírito Santo – CEP:
29056-255

Tel. (27) 3227-5564

E-mail: editoraifes@ifes.edu.br

**Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática**

Centro de Referência em Formação e Educação a Distância –
CEFOR/IFES

Rua Barão de Mauá, 30, Jucutuquara, Vitória – Espírito Santo –
CEP: 29040-

860

Comissão Científica

Dra. Manuela Amado

Dr. Leonardo Bis dos Santos

Dr. Marcos Cunha Teixeira

Comissão Editorial

Dr. Sidnei Quezada Meireles Leite

Dra. Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Dra. Maria das Graças Ferreira Lobino

Dra. Michele Waltz Comarú

Dra. Maria Auxiliadora Viela Paiva

Produção e Divulgação

Programa EDUCIMAT (IFES/CEFOR)

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Reitoria do Ifes

Reitor

Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Lezi José Ferreira

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional

Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino

Adriana Piontkovskiy Barcellos

Pró-Reitor de Extensão

Renato Tannure Rota de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

André Romero da Silva

Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância

Diretoria do Cefor

Mariella Berger Andrade

Coordenadoria Geral De Ensino

Larissy Alves Cotonhoto

Coordenadoria Geral de Pesquisa e Extensão

Marcia Gonçalves de Oliveira

João Paulo Santos

Coordenadoria Geral de Administração

CINTIA HENCKER: Graduação em Ciências Biológicas pela Escola Superior São Francisco de Assis (2010), especialização em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Ifes, e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT – IFES). Atualmente atua com consultorias na área ambiental. Seus principais interesses são na área de Educação Ambiental, Políticas Públicas, Gestão Democrática, Participação e Ecologia.

MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA LOBINO: Doutora em Educação. Atualmente é professora EBTT do CEFOR/IFES, onde coordena o projeto de extensão Alfabetização Científica no contexto da sustentabilidade socioambiental da cidade de Vitória. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa História, Filosofia da Ciência/Ifes e do Laboratório de Gestão da Educação Básica/LAGEBES-Ufes. E líder do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente e Sociedade” (CEPEAS) do Ifes. Desenvolve e orienta pesquisas na Área do Ensino de Ciências da Natureza, Gestão Escolar e Educação socioambiental. Mestre pelo PPGE/Ufes na linha da Formação e Práxis docente. Kursou duas Licenciaturas e Especialização pela mesma instituição e é Doutora em Ciências da Educação. Atualmente é membro efetiva da Academia Feminina Espírito-Santense de Letras/AFESL

EDUARDO AUGUSTO MOSCON DE OLIVEIRA: Doutor em Educação pela UFBA e Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Matemática (Programa EDUCIMAT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/VITÓRIA). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização Científica e Espaços de Educação Não Formal (GEPAC/IFES) e à linha de pesquisa Espaços Educativos Não Formais: Cultura, Política e Memória. Trabalha com pesquisas em Política, Gestão e Ensino na Educação Básica. Atua na interface entre diferentes processos socioculturais, com interesse na mediação dialógica, crítica, ética e cidadã, fundamental no processo de interlocução dos saberes.

Sumário

CAPITULO I - UMA BASE CONCRETA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO.....	6
CAPITULO II - SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA: O CONHECIMENTO COMO PROCESSO PARA A EMANCIPAÇÃO.....	9
2.1 A CIDADANIA COMO BASE DO PERTENCIMENTO: RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE PARTICIPAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	13
2.2 QUAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL?.....	16
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS DA EA	20
2.4 ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO ESPAÇOS QUE EDUCAM PARA A CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL NO TERRITÓRIO	29
2.5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	33
CAPITULO III - PRINCIPAIS CATEGORIAS NA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS.....	37
3.1 A CIDADE COMO AMBIENTE-TOTALIDADE	40
3.2 PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA	42
3.3 A CRÍTICA.....	44
CAPITULO IV - EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PRÁTICA: COMO É?.....	46
4.1 DESENVOLVIMENTO DE UMA DAS OFICINAS NA CIDADE.....	59
PALAVRAS FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	65
ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO AMBIENTAL -	70
ANEXO II - TERMO DE COOPERAÇÃO AMBIENTAL -	75

APRESENTAÇÃO

Este e-book foi produzido a partir das discussões e dos apontamentos apresentados durante a construção da dissertação apresentada ao curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), intitulada “Educação e ambiente: formação de conselheiros ambientais para enraizamento da política municipal de educação ambiental em Vitória/ES. Seu objetivo principal foi o de investigar a fundamentação teórico-prática da Educação Ambiental adotada pelos Conselheiros de Educação e de Meio Ambiente do Município de Vitória. Com vistas a contribuir para a institucionalização das Políticas de Educação Ambiental (EA), a partir de processos formativos que possibilitem reflexões/ações para a implementação da concepção do ambiente em sua totalidade, tendo a EA como política pública integradora entre educação e meio ambiente. Decorrente desta pesquisa e com base numa vertente teórico-metodológica crítico-reflexiva, foram desenvolvidas oficinas adaptadas do movimento Coletivo Educador Ambiental de Vitória (detalhado no corpo deste produto) com vistas a aplicar ou promover um processo formativo junto aos conselheiros municipais de Meio Ambiente e de Educação da capital do Espírito Santo. Tal formação teve o propósito de re/conhecer a cidade pela qual esses representantes decidem. Principalmente no que concerne os processos socioambientais que impactam a todos através do Coletivo no âmbito do respectivo Conselho Municipal, em conformidade com o marco legal vigente.

Após as análises realizadas é possível identificar nuances que, numa vertente crítica, potencializem a participação de todos os cidadãos que habitam o território. Dessa forma, este material pode ser utilizado como ponto de partida na institucionalização da Educação Ambiental como política pública da maior relevância para as mudanças que o século XXI exige. Pode, portanto, ser direcionado às secretarias municipais e estaduais, tanto de Educação e Meio Ambiente, como demais setores governamentais, além de apresentar elevado potencial para o conhecimento e apropriação dos espaços educativos não formais da cidade ou do campo como espaço público de direito. Assim, também, pode ser adaptada aos espaços comunitários com vistas a contribuir no processo formativo de cidadania de seus participantes, uma vez que a metodologia adotada se baseia, na medida do possível, em explicitar as contradições da realidade local e, a partir disso, contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento do senso de pertencimento, através da participação para o fortalecimento da democracia. Doutra maneira, este material é mais um passo no fortalecimento da Educação Ambiental Crítica em Vitória. Assim, certos de que o conhecimento se transforma ao mesmo tempo que transforma, as afirmações aqui contidas estão abertas a críticas, contestações e sugestões. Boa leitura!

CAPÍTULO I

UMA BASE CONCRETA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO:

À medida que a Educação Ambiental foi se institucionalizando a nível federal, seus reflexos foram sopesados no âmbito estadual. Com a criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Espírito Santo (CIEEA), em 2005, passa-se a envidar esforços para estudar, conceber e elaborar a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), sendo instituída sob a Lei nº 9.265/2009 (ESPIRITO SANTO, 2009), cujas diretrizes afirmam os princípios da Educação Ambiental praticada em sua totalidade nas diversas esferas que compõem a humanidade - social, cultural, biológica, ética etc. (ESPIRITO SANTO, 2014).

Vale registrar que a institucionalização da EA no município de Vitória ocorreu em 2001. Todavia, o referido marco legal tinha caráter autorizativo, isto é, o Poder Executivo não tinha obrigação de implementá-la. Além disso, o art.14 contrariava flagrantemente a legislação federal, pois estabelecia a competência da gestão municipal da Educação Ambiental apenas à Secretaria Municipal

de Meio Ambiente, quando a legislação federal já instituía o Órgão Gestor composto pela Secretaria do Meio Ambiente e da Educação.

Os desdobramentos da PNEA e PEEA são assim, transpostos aos municípios. Portanto, compõem o Órgão Gestor Municipal da Educação Ambiental, as Secretarias de Educação e de Defesa do Meio Ambiente, assessorado pela Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental/Cimea.

A Cimea, órgão de participação representativo é formado por várias entidades e conta com a participação, dentre outros, de representantes dos Conselhos de Educação e Meio Ambiente, Comev e Comdema, respectivamente, alvos desta pesquisa. Estes Conselhos, junto à Cimea, devem, por lei, assessorar o órgão gestor da Política Municipal de Educação Ambiental/PMEA decidindo e deliberando sobre suas políticas e ações.

Mediante retardo na elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental do Espírito Santo, o Ministério Público (MPES) celebra um Termo de Cooperação Ambiental/TCA nº 02/2012 (Anexo I), juntamente com o Órgão Gestor Estadual da EA, composto pelas Secretarias de Educação e Meio Ambiente, nas pessoas dos seus respectivos secretários. Desse modo a CIEA/ES passa a cumprir o que está determinado pelo MPES, uma vez que considera todos os respaldos legais e técnico-científicos já estabelecidos, compilados no Caderno de Referência de Bases para Elaboração do Programa Estadual de EA (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Dois anos depois o MPES estende o mesmo ato aos município da Grande Vitória, dentre eles a cidade de Vitória, a qual estabelece, decorrente desse termo (Anexo II), sua Política Municipal de Educação Ambiental/PMEA, sob a Lei nº 8.695/2014, regulamentada pelo Decreto 16.672/2016, firmando a cooperação com os Secretários Municipais de Educação e Meio Ambiente do Órgão Gestor da EA nesta esfera. Devido à falta de tempo hábil, sugere-se que pesquisas futuras possam acompanhar o encaminhamento dos referido termos e cumprimento de suas cláusulas.

É oportuno registrar que a Educação Ambiental Crítica tem se fortalecido no Espírito Santo através de suas ações no município de Vitória, bem como nas demais regiões do estado. Parte desse feito, é atribuído às pesquisas de mestrado realizadas pelo Programa Educimat/Ifes. Nessa vertente, podemos citar aqui as pesquisas dos referidos autores:

- ✚ Maria Luiza de Lima Marques. Escola e parque no contexto de uma proposta de formação continuada em Vitória - ES: contribuições na perspectiva da educação ambiental crítica. 2016.
- ✚ Vasty Veruska Rodrigues Ferraz. Abordagem pedagógica dos saberes populares dos(as) pescadores(as) e marisqueiros(as) do município de Cariacica-ES da perspectiva da educação ambiental crítica. 2017.
- ✚ Patrícia Vidigal Bendinelli. Educação ambiental no ensino superior: uma proposta metodológica. 2017.
- ✚ Sirlene Dias Araújo. O projeto “alfabetização científica no contexto da cidadania socioambiental” como contributo ao enraizamento da educação ambiental. 2018
- ✚ Evandro Chagas. Educação ambiental como política pública articulada entre ambiente e educação na cidade de Vitória-ES. 2018

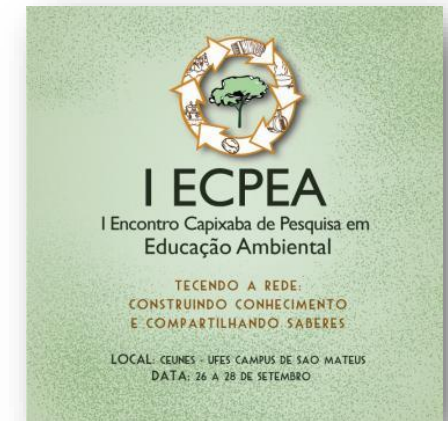
✚ Sérgio Martins dos Santos. Estudo de caso: escassez e poluição no Rio Doce numa perspectiva CTS/CTSA. 2018

✚ Lourival Demuner. Estudo de nascentes: práticas educativas numa perspectiva CTSA e de educação ambiental crítica para o Ensino Médio. 2019.

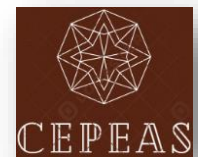
8



Outro momento marcante da Educação Ambiental para os capixabas foi a realização do ECPEA, em 2018, na cidade de São Mateus, norte do estado, coordenado pelo Professor Doutor da Universidade Federal do Espírito Santo de São Mateus (CEUNES), Marcos Teixeira. Na ocasião grupos de norte a sul do ES puderam estabelecer contato, além de trocar experiências para futuras edições do referido encontro. A educação ambiental crítica também foi pauta da programação, além de estar presente em resumos apresentados no evento.



Para unificação e fortalecimento do tema, o Educimat/Cefor/lfes ganhou um grupo de discussão voltado para as questões ambientais, em sua vertente crítica, capitaneado pela professora militante da causa, Maria da Graça F. Lobino, uma das autoras desta publicação. O grupo intitulado “Coletivo Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente e Sociedade” (CEPEAS), visa ao aprofundamento teórico e metodológico da educação relacionados aos processos formativos no âmbito institucional, notadamente, na formação de professores e de educadores em geral, na produção/reprodução de conhecimento; bem como no estabelecimento de articulação entre a educação institucional e território vivido a partir das relações entre ambiente e sociedade.



CAPÍTULO II

SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA: O CONHECIMENTO COMO PROCESSO PARA A EMANCIPAÇÃO

“[...] os problemas da natureza social e ecológica são indissociáveis, apesar de tratados de forma isolada por uma leitura ideológica que os fragmentou. (Layrargues, 2009)”

A QUESTÃO AMBIENTAL

A “problemática ambiental” envolve os atuais padrões de consumo e desenvolvimento, bem como suas raízes ideológicas, levando a que comumente define-se como “crise ambiental”. Porém, Layrargues (2004, p. 2-3), nos diz que essa “crise ambiental exige uma abordagem complexa”, carecendo de uma análise mais profunda, pois os “sistemas sociais envolvem as dinâmicas cultural, religiosa, econômica, política, científica, tecnológica, jurídica e epistemológica”. Neste sentido, o autor afirma que

A crise ambiental não é sinônimo de uma crise ecológica. Não é exatamente a relação Humano x Natureza que se encontra fora de sintonia, mas as próprias relações sociais que permanecem com uma base conflituosa. É até mais provável que a crise ambiental seja manifestação de um dilema civilizacional[...]. Compreender a problemática ambiental como uma mera questão ecológica significa cair na armadilha do reducionismo, como se o problema estivesse posto numa ordem de linearidade do processo interativo humano com a natureza, como se bastasse ao ser humano reaprender a ler o livro da natureza para saber como interagir de forma “ecologicamente correta”. Nada mais equivocado e ingênuo do que isso, que ainda por cima, resulta no entendimento de que a questão ambiental é uma questão meramente ética, em que se imagina que a natureza humana seja espírito puro, descolada das relações sociais, e que a racionalidade econômica e a instrumental sejam invariavelmente dissolvidas pela consciência ecológica (op.cit.)

Nesta linha de raciocínio recorreremos a Loureiro (2003, p.21) que afirma “[...] as preocupações decorrentes da ameaça de extinção e da reflexão sobre a possibilidade de manutenção do direito à vida: caracterizam a crise civilizacional e societária que marca a discussão ecológica”. Fala corroborada por Quintas (2009) ao reafirmar que a questão ambiental não é um problema da natureza, ela na verdade aparece na natureza, sua principal causa, é social, referindo-se ao formato capitalista de gestão.

Lobino (2010) evidencia uma valorosa contribuição a essa discussão. Suas pesquisas apontam o reforço que a educação hegemônica concede ao formato exploratório do Estado capitalista vigente. E diz que em sua matriz histórica,

[...] a educação tem reforçado práticas socioculturais que contribuem especialmente para legitimar certos saberes e excluir outros, desta forma, contribui, dentre outros, no fortalecimento do individualismo em detrimento do coletivo e das práticas solidárias. Inquieta-nos perceber o fato de que muitos espaços públicos ainda não descobriram a *res-pública*, ou seja, pratica-se ainda o velho patrimonialismo de Estado, no qual certos agentes públicos, invariavelmente, comportam-se como se fossem verdadeiros proprietários, dificultando dessa forma,

a participação dos sujeitos de direito na construção de uma cidadania ativa.

Em termos materiais, toda a complexidade ambiental possui variáveis associadas às “relações sociais que têm como pano de fundo a interação com o acesso livre ou regulado, apropriação individual ou coletiva e uso privado ou público dos recursos ambientais” (LAYRARGUES, 2004, p. 3). Assim, nessa configuração processual e

histórica do formato societário, perpassam as questões neoliberalistas (agronegócio, monoculturas, multinacionais, abertura ao capital internacional, etc.) e suas influências sobre as Políticas Públicas Brasileiras (DIAS, 2013 p. 22).

ESTADO, O PÚBLICO, O PRIVADO E A PARTICIPAÇÃO

Frente a este contexto e entre lutas, o movimento da constituinte, que antecedeu a Constituição Federal (CF) de 1988, alcançou novas configurações nos processos de gestão após a instituição do Texto Magno. Nesse momento os Conselhos de Políticas Públicas ou Conselhos Participativos e Consultivos, assim também chamados, foram afirmados como espaços legais de manifestação democrática, contribuindo para a realização dos direitos fundamentais e controle social¹ da gestão pública, consagrando a soberania popular e a cidadania no formato do federalismo de terceiro grau². Sendo um

espaço que representa a sociedade, os Conselhos constituem-se como *loci* de encontro entre sociedade civil e sociedade política ou poder público (governo).

É válido salientar que neste estudo, assumimos a definição de Estado desenvolvida por Antônio Gramsci³. Coutinho (1992) faz uma breve tradução do conceito de sociedade civil definido por Gramsci, e define seus componentes como:

Aparelhos privados de hegemonia. Ou seja, os organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, “privados”) e que não se caracterizam pelo uso da repressão. [...] formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis

¹ Diz respeito ao controle exercido pelos cidadãos sobre as decisões políticas. Nas palavras da Fundación (2001) apud Loureiro (2003): “participação política – são as atividades que geram intervenções na tomada de decisão no Estado. É a modalidade de participação que leva o(a) cidadão(ã) a desenhar e exercer o controle do poder político;

² Formato de Estado em que o poder é distribuído em três níveis autônomos a União, os Estados e os Municípios. Apesar de estar baseado no federalismo estadunidense, o federalismo brasileiro surge por interesses diferentes (maiores discussões em Abrucio, 2002)

³ Antônio Gramsci, intelectual marxista que desenvolveu suas principais obras no cárcere. Preso político, Gramsci se dedicou às análises da Educação e Política. Nas palavras de Attilio Monasta (2010, p. 14) “Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois da guerra, profundamente identificado com o Turim “vermelho” socialista, criou dois periódicos, Ordine Nuovo e Unità, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra.

pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas,

jornais, editoras, meios de comunicação de massa etc.) (COUTINHO, 1992, p.76-77).

Assim, analisando a sociedade da época⁴, pós revolução industrial (1929-1937), Gramsci observou que surgia um novo momento do Estado capitalista, em que “sem deixar de ser capitalista, este Estado assumiu novas características, na medida que se viu obrigado, pela pressão das lutas dos trabalhadores, a incorporar novos direitos de cidadania política e social” também conhecida como “socialização política”. Nesta nova perspectiva, a sociedade civil se organiza, politiza e associa, ampliando a efetivação da cidadania política (COUTINHO, 2005, p. 19).

Entretanto, é oportuno mencionar a resignificação dada aos conceitos de Sociedade Civil, a partir do neoliberalismo, aproximadamente 50 anos após a análise de Gramsci. Este movimento fortaleceu o enraizamento da “descentralização” a partir de parcerias público-privadas a fim de reduzir o nível de envolvimento do Estado em suas responsabilidades, o que fragiliza as decisões em prol da massa que compõe a Sociedade Civil.

⁴ Para Coutinho (1992): “Gramsci [...] trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal, ele pode assim ver que, com a intensificação dos processos ocidentais sobretudo a partir do último terço do século XIX (formação de grandes sindicatos e de partidos

Nessa onda, a década de 1990, no cenário brasileiro, foi marcada pelas decisões neoliberais do então governo de Fernando Henrique Cardoso, ocasião em que associada ao movimento democrático, configurou-se como uma “década de confluência perversa”, pois, ainda que “apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos [*democracia e neoliberalismo*] requerem uma sociedade civil ativa e propositiva”, destituindo o Estado de sua obrigação, responsabilizando os indivíduos (Sociedade Civil) pelas atribuições estatais, numa lógica de estado mínimo e individualização, bem como com a criação e fortalecimento de ONGs para atendimento às parcerias público-privadas (DAGNINO 2004, p. 96-97, grifo nosso).

Kaplan (2011) identificou que nas políticas públicas de educação ambiental (1999) prevalece um padrão governamental que institui modelos de parcerias com o repasse de responsabilidades para a sociedade civil.

de massa, conquista do sufrágio universal, etc.), surge uma esfera social nova, dotada de leis de fundações relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos do Estado”.

Ainda nas palavras de Dagnino (2004, p.97), vemos:

Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização, expresso especialmente —mas não só— pela Constituição de 1988, que foi fundamental na implementação destes espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências.

Ou seja, na contramão do que propunha Gramsci, a “onda” de criação das ongs e do terceiro setor, ao invés de fortalecer a participação social, fortalece um modelo onde estas organizações, patrocinadas por empresas privadas, captam recursos públicos e transferem para o setor da economia.

Com a proposta de romper com esse padrão, tem-se a participação como instrumento da democracia. Em seus estudos, Lobino (2010), avalia a participação nos Conselhos de Escola, fazendo desses um “laboratório de formação participativa” na base da Educação. Os conselhos de escola em sua formação são compostos por vários

seguimentos sociais, dentre eles, representantes dos alunos e comunidade.

É nesse diapasão que a democracia, a escola e os espaços de decisão (conselhos escolares ou não) unem-se à Educação Ambiental Crítica, pois esta apresenta como eixo central de sustentação a participação social e simultaneamente a emancipação.

À luz da Educação Ambiental, e ainda nesse contexto, Loureiro (2008, p. 243) afirma:

Em um momento histórico em que a confusão entre o público e o privado faz-se marcante, reforçar esses aspectos da educação ambiental crítica é crucial para a conformação de espaços públicos nos quais as parcerias do Estado com as organizações da sociedade civil fiquem subordinadas aos interesses coletivos.

É nesse ínterim, que se faz necessário explicitar a dinâmica de espaços coletivos – aqui refiro-me aos Conselhos de forma geral- bem como propor e analisar processos formativos (educacionais) que permitam o desvelamento das amarras ideológicas deste modelo de Estado, constituindo forte apreço ao fortalecimento dos princípios democráticos e seus corolários: cidadania, pertencimento e emancipação.

2.1 A CIDADANIA COMO BASE DO PERTENCIMENTO: RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE PARTICIPAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O pesquisador Frederico Loureiro (2003, p. 42) afirma que a cidadania é “algo que se constrói permanentemente e que se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade” e ainda, que em um novo paradigma ecológico (necessário) a liberdade e a felicidade vêm associadas a uma “redefinição de nossa inserção e pertencimento à natureza” (op.cit. p. 22).

Essa reinserção é definida por Lobino (2018, no prelo) de forma conotativa como um “retorno às raízes” na construção teórica de seus processos formativos que têm por base a reconexão dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com o meio, a partir do espaço vivido e do conhecimento popular e científico, associados.

De acordo com a autora, o senso de pertencimento possibilita maior atuação e participação, além de potencializar e ressignificar a atuação cidadã. Entretanto, para sentir-se pertencente é necessário a compreensão do lugar. Mas, que lugar seria esse? Para Milton Santos (2006), lugar é produto da horizontalidade e verticalidade influenciado diretamente pelos produtos internos (economia, política e ambiente) e fatores externos (globalização). De forma complementar, para Loureiro (2003), o lugar está ligado ao

enraizamento cultural que por sua vez sustenta o senso de pertencimento, necessário à formação do educador (ambiental). Compreendendo a lógica do lugar e por conseguinte as relações materiais que a determinam, podemos atuar de uma forma mais crítica, para transformar o que foi historicamente construído.

A partir de uma perspectiva crítica de se explicitar as contradições da realidade concreta, sem as vendas da cultura moderna, da globalização e hegemonia do capital, é possível romper com o que está construído histórico e posto socialmente. Portanto, a partir de uma educação crítica que passa a questionar o meio e as relações interpostas e sobrepostas, o sentido de pertencimento à natureza é redefinido, dando origem à reconexão do homem com o espaço onde vive, dialeticamente.

A Educação Ambiental crítica apresenta forte potencialidade ao desenvolvimento deste senso de pertencimento, quando utilizada como eixo integrador entre a educação formal e não formal. Pois permite maior aprofundamento e diálogo entre a comunidade e a escola, a teoria e a prática, além de abordar experiências entre os diversos atores sociais.

Nesse sentido, Gohn (2006) corrobora que o pertencimento pode ser desenvolvido a partir da educação não-formal, desde que considerada sua epistemologia crítica, abordagem na qual os espaços historicamente constituídos estão estrategicamente localizados. O que foi verificado na prática por Lobino (2010) a partir da aplicação de um processo formativo na cidade de Vitória entre os anos de 2006 e 2011, que

[...] apontou para a necessidade de utilização dos Espaços Não Formais da cidade de forma mais sistemática pelas instituições de ensino: escolas de Educação Básica e instituições formadoras de professores. Esta proposta foi sinalizada por conta da realização das oficinas durante a ação educativa no projeto de intervenção em diferentes espaços públicos da cidade. A estratégia pedagógica em articular a temática Sol-Terra-Território dialetizando ciências naturais/ sociais na EA possibilitou o reconhecimento e a possibilidade destes se tornarem efetivamente espaços públicos de direito, potencializando-os como Espaços Educadores na formação de eco-educadores formais e não formais (op.cit. p. 114).

Historicamente o senso de pertencimento impulsionou as lutas conquistadas em favor dos direitos, pois as mesmas se deram a partir do desejo de emancipação de um sistema excludente, que não potencializa o sentimento de pertencimento local, fortalecido a partir de sua práxis nos espaços de participação (FLORES, 2008, p. 65).

Num sentido *rousseauiano*, a participação é o cerne do processo educativo, pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser senhor de si mesmo, libertando-se das correntes hegemônicas o que explicita a

relevância desta categoria na discussão ora apresentada (LOUREIRO, 2003).

Loureiro (2004, p.18) considera ainda que:

“A participação é o cerne da aprendizagem política, da gestão democrática de uma escola, um lar, uma comunidade, enfim, de um ambiente, e é por meio dela que vinculamos a educação à cidadania e estabelecemos os elos para formulações transdisciplinares e ampliadas acerca da realidade.

Neste quesito, a cidade de Vitória-ES funcionou como um laboratório de participação e gestão democrática. Em meados de 1990, a referida cidade já desenvolvia um processo de participação de pais junto às escolas municipais. Como resultado da luta desses, a segunda escola pública municipal foi instalada num bairro de classe média-alta. Ou seja, seis anos antes da institucionalização da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a prática da participação nos conselhos de escola já possuía força suficiente para mover decisões em prol do coletivo.

Assim, a opção do recorte desta pesquisa, onde os *loci* foram os Conselhos Municipais de Educação e Meio Ambiente de Vitória, pauta-se na potencialidade pedagógico-formativa e cidadã concretizada nesses espaços. Pedagógica porque a emancipação e o conhecimento são construídos a partir das relações existenciais, e democrática, pela possibilidade da participação civil, em tese, mais justa. Neste caso, os Conselhos, como espaços de tensionamento e

conflito, configuram-se como espaços de concretização democrática, controle social e emancipação cidadã.

Acerca da categoria emancipação, Adorno (1995) cita que

“A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade" (ADORNO, 1995).

Loureiro (2005, p. 2) explicando Adorno, diz-nos que a categoria “Emancipação” trata-se de

[...] um movimento de libertação consciente e de superação das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual. Educar é emancipar a humanidade. A ação emancipatória é o meio pelo qual rompemos com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão crítica e a problematização, apoiadas numa ação consciente e política, propiciam a construção de sua dinâmica. Como nos diz o referido autor, somente existe democracia substantiva em sociedades formadas por sujeitos emancipados.

Para Freire (2002), ela “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa

humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”. Portanto, a emancipação pressupõe uma educação capaz de romper com os ditames de opressão e dominação do paradigma neoliberalista.

Assim, uma Educação (ambiental) transformadora que possui intencionalidade no educar para transformar e emancipar, com base em seus pressupostos crítico-metodológicos, apresenta condições reais para materialização dessa apropriação no enfrentamento político.

É preciso conhecer para cuidar, e ao conhecer o espaço vivido, o território comunitário, constrói-se e fortalece-se o senso de pertencimento ao lugar. Como ato pedagógico é preciso educar a política e politizar a educação, nas palavras de Gramsci, a fim de estabelecermos a conexão entre nós e o meio/espaço.

2.2 QUAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Dando continuidade à discussão supracitada, questiona-se, mas qual educação ambiental pode sustentar as bases para uma formação cidadã pautada em princípios democráticos?

Para Leroy e Pacheco (2011, p. 36) em *Dilemas de uma educação em tempo de crise*,

[...] nossa tarefa maior é forjar uma educação que nos ofereça as bases para construirmos um projeto civilizatório baseado numa outra relação dentro de cada sociedade, das sociedades entre si e da humanidade com o meio ambiente e com os recursos naturais do planeta. E ela nos impõe muitos desafios.

Após uma breve introdução do contexto do desenvolvimento social a qualquer custo, os autores listam-nos sete desafios relacionados à uma educação ambiental que seja crítica e transformadora dos padrões modernos. São eles: 1º transformar a cultura e a concepção de mundo para poder mudar as relações com a natureza e com o planeta; 2º enfrentar os atuais padrões de produção e de consumo insustentáveis; 3º humanizar o território; 4º inserir o trabalho na perspectiva da construção de um projeto de futuro para a humanidade e o planeta; 5º repensar o tempo e o espaço; 6º ética, visão de mundo e direitos humanos e ambientais; e 7º a democracia.

Desafios estes também identificados por Lobino (2004). Na produção da autora, verifica-se que é possível observar os traços da herança civilizatória deixada pela modernidade, cuja base histórico-social é a racionalidade técnico-econômica. Lobino afirma que “para se atingir o estágio de desenvolvimento, foi necessário o rompimento da relação entre homem e natureza” formalizado com Descartes. Por isso, o “homem culto ou civilizado passa a ser antônimo de atraso e selvagem” (op.cit. p.73), concretizando o ideal de separação entre homem e natureza e, assim, naturalizando a condição humana como ser externo à natureza e suas relações, contribuindo para romper com o senso de pertencimento ao ambiente.

Reflexos ainda presentes na formação escolar, como exemplifica Lobino (ibid.) em *Plantando conhecimento, colhendo cidadania*:

Essa cultura reforça a ideia daquele modelo de desenvolvimento, contribuindo para apropriação pela cultura escolar de um conhecimento fragmentado, calcado em uma concepção linear/pragmática, alimentando valores individualistas e consumistas, em que a função da natureza é apenas utilitarista. Algumas dessas concepções passam despercebidas por grande parte dos professores, reforçadas através dos livros didáticos em conceitos como “o oxigênio é útil e o gás carbônico nocivo”; “o corpo humano se divide em cabeça, tronco e membros”; “existem animais úteis e

nocivos”; ou ainda “a sociedade das abelhas é uma organização social perfeita”.

Sobre o legado da modernidade, Santos (2000 *apud* LOBINO, 2010) afirma que

[...]as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e no domínio da emancipação a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi o mais negligenciado. E [...] quase foi totalmente absorvido pelos princípios do estado e do mercado. Mas [...] é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação (op.cit).

No que concerne às virtudes epistemológicas da comunidade a participação e a solidariedade são duas entre suas dimensões constituintes, que, por sua vez, podem alicerçar a cidadania. A cidadania, estabeleceu-se a partir da conjuntura greco-romana (514 a.C.) de uma forma reduzida, pois nem todos os sujeitos eram considerados cidadãos. Sê-lo estava ligado às posses, descendência e cultos religiosos (COULANGES, 1998). Já, na idade Média, o conceito amplia-se aos dirigentes da igreja, devido à ascensão do poder dessa instituição (LOUREIRO, 2003).

Outro momento histórico marcante da cidadania foram as Revoluções Americana e Francesa, séc. XVIII, das quais culminou a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Essa declaração influenciou, e continua influenciando, diversas políticas e

Constituições atuais. Isabel Cabrita (2010) faz uma longa reflexão acerca dos Direitos Humanos e disserta sobre as críticas a este modelo de Estado que se instalou a partir da burguesia.

Em sua análise, Cabrita explicita as contradições da institucionalização dos Direitos Humanos declarados nas revoluções citadas acima, a começar pela denominação “Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão” que induzia a uma diferenciação na sociedade entre homem e cidadão. Neste período apenas aqueles considerados cidadãos, ou seja, excluindo os demais homens e mulheres negros, escravos e pobres, poderiam participar das decisões políticas. Com isso os “direitos políticos eram privados dos que não tinham propriedade” e, portanto, o poder de decisão era cabível apenas aos que tinham posses, repetindo assim os padrões gregos.

Acerca da Declaração de Direitos, Cabrita afirma que:

Quando os primeiros liberais dizem que os homens nascem iguais querem dizer que ninguém pode beneficiar por hereditariedade de direitos ou privilégios. A este propósito deve recordar-se que as revoluções liberais foram contra o absolutismo monárquico e contra os privilégios da nobreza. Como resulta de tudo quanto se disse, podemos afirmar que para os revolucionários liberais tanto a igualdade como a liberdade são puramente jurídicas e apenas implicam uma abstenção do Estado (CABRITA, 2010).

Ainda que a modernidade traga em seu bojo uma cidadania conceitualmente diferenciada dessas explicitadas, foi pautada na

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (liberal), com bases na individualização dos sujeitos, que a Organização das Nações Unidas - ONU, em 1948, publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, fica evidente a forte contradição existente nos primórdios das definições das bases cidadãs e dos direitos à participação na gestão democrática, que influenciam a dinâmica dos espaços de participação até a atualidade.

Desveladas as bases que permeiam a cidadania moderna, nesta pesquisa assume-se o conceito de Cidadania definido por Coutinho (2005). Este autor versa sobre a importância do sociólogo Marshall na conceituação moderna do termo em que incluiu os direitos civis, políticos e sociais, além de contribuir para “compreensão da dimensão histórica da cidadania” (op.cit. p. 6). Portanto, para Coutinho, a cidadania é

[...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (op.cit. p. 2).

A partir dos anos de 1970, o movimento que ficou conhecido como “nova cidadania”, buscou lutar pelos direitos humanos ampliando seu significado e deslocando sua base individual para a coletiva. Entretanto, com a aceleração da globalização na esteira do neoliberalismo, o conceito de cidadania, assim como o de

participação e sociedade civil passaram por ressignificações intencionais. Essas ressignificações foram marcadas por um deslocamento do senso coletivo destituindo o movimento da “nova democracia”, conquistado historicamente a partir dos movimentos sociais de base de resistência ao regime ditatorial (1964 - 1985).

É na busca do fortalecimento da perspectiva da “nova cidadania” e de “transformação cultural com respeito à construção da democracia” que a cidadania e, por conseguinte, a democracia são discutidas nessa pesquisa. Assim, a noção de cidadania engloba o direito a ter direitos, à existência de sujeitos sociais ativos e o direito à participação na definição dos direitos coletivos e pessoais – cidadania para além do consumo - direitos difusos.

Para Dagnino (2004, p. 104) essa nova concepção de cidadania “transcende uma referência central no conceito liberal: a reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado”. Tal posicionamento reforça a discussão que a participação exerce no processo de democracia real e soberania do povo, é justamente o coletivo, a sociedade civil, portanto cidadãos de direitos, que extrapolam as amarras do Estado e desenvolvem-se como sujeitos ativos no seio da sociedade.

Em suma, conclui-se que a cidadania está ligada aos paradigmas ideológicos de cada época, denotando sua dinamicidade conceitual.

Portanto, na atualidade, os discursos acerca da cidadania assumem um conceito ligado aos direitos civis, políticos, sociais e também ao direito à participação cívica. A qualidade e manutenção da vida pressupõem, em suas raízes, esse envolvimento e participação nas tomadas de decisão.

É essa cidadania e seus corolários (participação, democracia, etc.) que tornam-se marco zero, ou seja, o início dos desdobramentos na Educação Ambiental transformadora e crítica, o que corrobora para o desenvolvimento de processos formativos, inclusive nos cursos

de licenciatura, que visem o fortalecimento da sociedade civil, bem como da dinâmica dos espaços de decisão. Entretanto, cabe aqui a elucidação de Paro (1987) acerca da escola. Ele nos diz que “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (Paro, 1987, p. 52).

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS DA EA

Falar de Educação Ambiental (EA) é assumir um leque de possibilidades que perpassam interesses historicamente construídos, o que influencia direta e amplamente na conceituação da EA que atualmente é aceita, difundida e fomentada. No setor educacional formal, vê-se uma abordagem ecológica e científica, que dificulta pensar a complexidade entre o meio ambiente e suas relações econômicas, sociais e políticas, em que o todo é maior que a soma das partes nele significadas e compromete a forma como a EA se organiza nas instituições brasileiras de ensino, fortalecendo o sistema e, sendo dele reflexo, reproduz características do paradigma vigente (LOUREIRO; COSSIO, 2007).

A Educação Ambiental proposta neste estudo vai justamente de encontro às práticas conservadoras e reprodutoras, portanto, é fundamentada nas linhas de uma Educação Ambiental Crítica e Emancipatória o que poderá contribuir para o aprofundamento dos saberes acerca do espaço vivido e suas inter-relações para a transformação destas.

A Educação Ambiental entrou em pauta nas discussões mundiais, no momento em que o modelo de desenvolvimento apresentava indícios da sua fragilidade e desequilíbrio. Na obra Primavera

Silenciosa, Rachel Carson (1962) retrata as fortes consequências do modelo de desenvolvimento adotado pela modernidade. Após este marco e outros sucessivos desastres ambientais, a Educação Ambiental (com esta terminologia), foi tratada pela primeira vez em 1965, na Conferência de Educação na Universidade de Keele, Inglaterra, como um conceito reduzido à “[...] conservação, ou ecologia aplicada, e o veículo seria a biologia” (CZAPSKI, 1998, p. 28). E assim, como uma proposta “salvacionista” a EA é apresentada como ferramenta para promoção do desenvolvimento sustentável.

Em 1968, na Europa, foi fundado o Conselho para a Educação Ambiental, voltado para a educação e o meio ambiente, e o Clube de Roma, direcionado à análise ambiental global, com considerações econômicas e políticas de impacto. Soma-se a esses marcos outras conferências internacionais das quais surgiram manifestos, referendos e outros documentos para orientação acerca da EA. Em 1977, em Tbilisi, construíram-se objetivos, princípios e estratégias para a EA como agente atuante “[...] na sensibilização e conscientização do cidadão, estimulando a participação individual nos processos coletivos” (CZAPSKI, 1998, p. 31).

Já em âmbito nacional, em termos legais, pode-se considerar que uma “protoeducação⁵” ambiental é prevista no Decreto nº 4.421/1921 (Art. 43 e 44), reaparecendo no decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934 (Art. 102) e no Código Florestal de 1965 (Art. 42 e 43 da Lei nº 4.771/1965), sendo nos dois últimos documentos chamada de “Educação Florestal”. Conforme transcrição, *in totum*:

Decreto nº 4.421/1921

Art. 43. O Governo promoverá por todos os meios a divulgação de conhecimentos uteis relativos às florestas.

Art. 44. Essa instrução visará de preferencia a educação dos lavradores e será quanto possível, ministrada junto a estes e nas escolas publicas.
(...)

Decreto nº 23.793/1934

Art. 102. Ao conselho florestal, incumbe:

f) difundir em todo o paiz a educação florestal e de protecção à natureza em geral (Decreto 23.793/1934);

Lei nº 4.771/1965

Art. 42. Dois anos depois da promulgação desta Lei, nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de livros escolares de leitura que não contenham textos de educação florestal, previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação, ouvido o órgão florestal competente.

§ 1º As estações de rádio e televisão incluirão, obrigatoriamente, em suas programações, textos e dispositivos de interesse florestal, aprovados pelo órgão competente no limite mínimo de cinco (5) minutos semanais, distribuídos ou não em diferentes dias.

§ 3º A União e os Estados promoverão a criação e o desenvolvimento de escolas para o ensino florestal, em seus diferentes níveis.

Art. 43. Fica instituída a Semana Florestal, em datas fixadas para as diversas regiões do País, do Decreto Federal. Será a mesma comemorada, obrigatoriamente, nas escolas e estabelecimentos públicos ou subvencionados, através de programas objetivos em que se ressalte o valor das florestas, face aos seus produtos e utilidades, bem como sobre a forma correta de conduzi-las e perpetuá-las.

Parágrafo único. Para a Semana Florestal serão programadas reuniões, conferências, jornadas de reflorestamento e outras solenidades e festividades com o objetivo de identificar as florestas como recurso natural renovável, de elevado valor social e econômico.

Um formato em que a concepção de ambiente/natureza se restringe apenas às ações pontuais nos ambientes formais de educação básica, além de desconsiderar o ambiente em sua totalidade. No mesmo passo, no Art. 3º, I, do Código Florestal de 1965, o ambiente é definido como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem **física, química e biológica**, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”, (BRASIL, 1965, grifo nosso). Registra-se que o contexto social, bem como as complexas inter-relações que envolvem o ambiente, não são considerados na referida lei.

⁵ Termo conotativo de primeiro, inicial, marco zero. Aqui refiro-me a uma conceituação anterior às primeiras citações do termo Educação Ambiental.

Todavia, foi a partir da década de 80 que a gestão ambiental passou a ser legalmente institucionalizada nos moldes de preservação, porém, limitada ao âmbito das Secretarias de Meio Ambiente e com ausência da Secretaria de Educação, levando à seguinte constatação: Em 1981, após a realização das primeiras conferências mundiais de Educação Ambiental foi promulgada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) por meio da Lei nº 6.938/1981 (BRASIL, 1981). E, pela primeira vez, no art. 2º, X, a EA aparece de modo integrado à preservação ambiental, como forma de assegurar o desenvolvimento socioeconômico e sua aplicação “[...] a todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Já no texto Constitucional de 1988, o Meio Ambiente é considerado como “bem de uso comum do povo” (art. 225, BRASIL, 1988). Conquista que garante o direito de receber legislação específica, bem como garantir, como direito difuso, a atuação da sociedade civil, e por conseguinte do coletivo, através dos instrumentos legais vigentes, como resultado dos ventos democratizantes que antecederam os movimentos pró-constituente.

Sobre esse direito, Antunes (2014, p. 100) faz uma ressalva

O direito ambiental, como sabemos, é direito recente e, portanto, não é dotado de uma estrutura interpretativa consolidada, sendo

certo que sua aplicação, muitas vezes, é fortemente influenciada por fatores externos ao direito, tais como a opinião pública, a mídia e outros que reverberam de forma marcante os diversos aspectos da crise ambiental tão presente no dia a dia de nossa sociedade.

Para assegurar a efetividade desse direito, identifica-se no § 1º, inciso VI, art. 225, que incumbe ao poder público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Após um histórico de lutas e conquistas, e sete anos após o Brasil sediar a Rio 92, com todo diapasão de seus impactos nos movimentos sociais, nasce a Política Nacional de Educação Ambiental, sob a Lei nº 9.795/1999, que preceitua a EA, no art. 1º, como os processos nos quais indivíduos e coletividade “[...] constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Avança ainda ao expressar a concepção do meio ambiente em sua totalidade, como princípio, expresso no Art. 4º, II, “considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Ainda a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, institui as Diretrizes Curriculares para a EA, e no art. 13º, IV, apresenta como objetivo da Educação Ambiental “incentivar a participação individual e

coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012, p. 4).

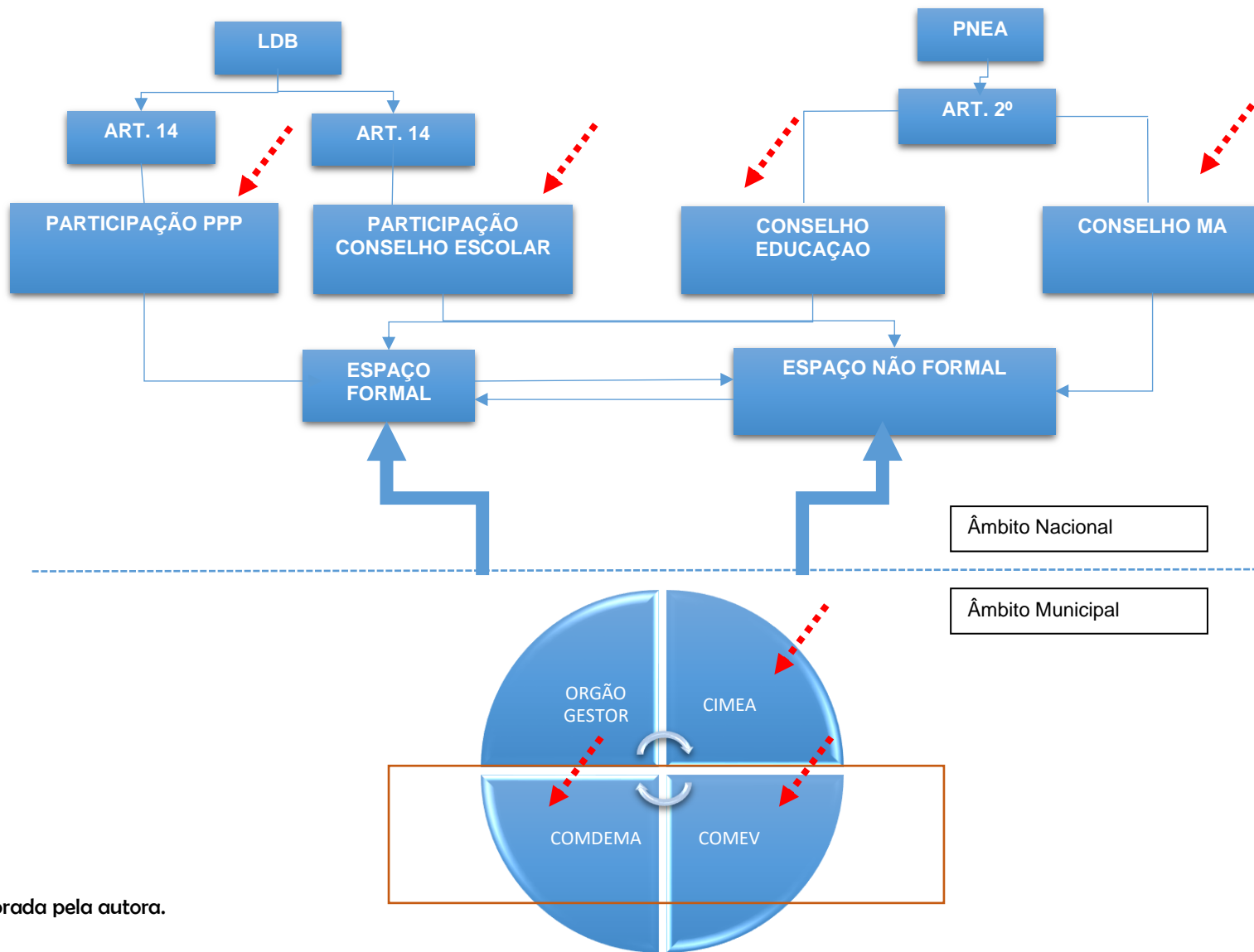
Com base nessa resolução, é importante recorrermos à Lobino (2010) para traçar as conexões entre as Políticas Educacionais, Ambientais como também as de Educação Ambiental. A pesquisadora traz uma profunda discussão acerca da participação a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996. Sob o Artigo 14 da referida lei, em seus incisos I e II, encontra-se a Participação dos educadores nas definições dos Projetos Político Pedagógicos e da comunidade local e escolar nos conselhos da escola, respectivamente; espaços esses destinados ao exercício da cidadania, que podem funcionar como verdadeiros laboratórios vivos de participação.

Portanto, a participação é prevista tanto para o nível Formal como o Não formal de ensino, e neste mesmo diapasão, insere-se a Política de Educação Ambiental e de Meio Ambiente. Com base na tradução desse assunto, a partir de Lobino (2010), apresenta-se aqui, a exemplificação desse exercício a nível municipal. A Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) prevê a participação de vários segmentos tanto a nível formal como não formal, onde lê-se no Art. 2º “A educação ambiental é um componente essencial e

permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Já o art. 4 traz a participação como princípio primaz da lei, consagrando a participação como eixo principal na garantia de melhores condições de vida e justiça ambiental.

Assim, a participação, é o elemento chave, firmado na constituição de 88, que se desdobra nas diversas políticas ambientais e educacionais, bem como na Educação Ambiental. O que une essas políticas numa mesma categoria, a saber a Gestão Democrática. Fato que explica o formato de Gestão compartilhada entre as secretarias de educação e de meio ambiente. No esquema abaixo (Figura 1) é possível visualizar a representação do que foi descrito. As setas em vermelho apresentadas na figura, representam todos os locais que asseguram a participação da sociedade civil organizada. E a parte inferior do esquema, destacando os Conselhos Municipais de Educação e de Meio Ambiente, foca o recorte deste estudo.

Figura 1- Esquema de representação do SISMEA com destaque para os espaços de participação.



Fonte: elaborada pela autora.

Apesar das auspiciosas mudanças legais, o que verifica-se na realidade são concepções proclamadas mas não implementadas. As autoras Garrido e Meireles (2017, p. 2) fundamentadas em autores como Loureiro e Leff afirmam que parte dos problemas envolvendo a institucionalização das políticas de educação ambiental pode

[...]estar no fato de que a Educação Ambiental ainda não é considerada uma política pública consolidada e que também ainda não foi “internalizada” no ensino superior [...] outro problema [...] é que a institucionalização da EA ocorreu sem a devida participação dos docentes, criando assim um sentimento de não pertencimento [...] mesmo os docentes que atuam nas formações de novos docentes foram formados sob uma ótica tradicional positivista [...], não foram preparados para o trabalho interdisciplinar requerido pela EA.

Loureiro (2011), lembra-nos que a tradição brasileira em EA trouxe consigo algumas práticas inviáveis, principalmente no que diz respeito à prática da gestão compartilhada da EA. Ele afirma que isso remete, dentre outras considerações,

1. À trajetória de institucionalização da educação ambiental vinculada prioritariamente aos órgãos de meio ambiente sem interlocução com as instâncias governamentais ou não de educação, distanciando a área técnica da social, a ação instrumental da reflexiva e crítica [...];
- [...] 4. À hegemonia de concepções que instrumentalizam a educação ambiental e resume o processo educativo à transmissão de conhecimentos e mudanças de comportamentos, sem problematizar tais concepções que são vistas como universalmente válidas.

As concepções de EA perpassam uma linha teórico filosófica perpetuada ou rompida pelos educadores ambientais. Em síntese,

Loureiro *et al.* (2006, p. 37) concluem que “não somente houve crescimento do número de escolas que realizam Educação Ambiental, como também aumentou o número de crianças matriculadas no ensino fundamental que têm acesso a ela”.

Entretanto, a Educação Ambiental praticada está mais numa perspectiva conservadora/tradicional do que necessariamente crítica. Isso significa dizer que o que se pratica na base da sociedade, ou seja, na escola, é uma educação que não rompe com o formato de exploração da natureza, ao contrário fortalece por meio de mecanismos, naturalizando os padrões de consumo, de sobrevivência e de gestão que não asseguram a qualidade de vida (TRAJBER; MENDONÇA, 2006)

Portanto, vê-se um disparate entre o que é preconizado pela lei e o que se pratica, registrado por Loureiro *et al.* (2006). Este autor, lembra que a construção da Política de EA foi realizada de “cima para baixo”, portanto, não houve participação na construção da mesma. Ou seja, os educadores ambientais militantes da causa não participaram do processo.

A Educação Ambiental Crítica, vem justamente para romper com a proposta conservadora, fundamentada em padrões que não

questionam o *modus operandi* social. E para Loureiro (2004, p. 18-19),

Toda a concepção de educação ambiental que tem por princípio que a dinâmica “natural” está descolada da social e que há uma “natureza” idealmente perfeita, fora do movimento da vida (que deve ser ensinada por aqueles que a compreenderam e copiada pelos demais), nega a vinculação educação-cidadania-participação e desconsidera a sustentabilidade como uma construção permanente e decorrente das mediações (sociais e ecológicas) que nos constituem. Em processos educativos participativos não há uma única relação adequada, mas relações

possíveis em determinados contextos, ou seja, territórios organizados culturalmente com uma história social a ser conhecida (no que tange ao passado) e transformada (no presente para criar-se o futuro).

Tomando como base os estudos de Loureiro (2011), no Quadro 1 elenca-se alguns elementos que classificam as abordagens mais comumente definidas como conservadora-tradicional e crítica-emancipatória.

Quadro 1 – Concepções mais usuais da Educação Ambiental

EIXO	VISÃO CONSERVADORA	VISÃO EMANCIPATÓRIA
Quanto ao entendimento do que é educar	Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da incursão funcional destes numa sociedade ou definida de moído atemporal e sem historicidade, visto como um sistema preestabelecido.	Educação como práxis e processo dialógico, crítico problematizado e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade.
Quanto à finalidade do processo educativo ambiental	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, sem entrar no mérito a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano.	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza.

Fonte: elaborado pela autora com base em Loureiro *et al.* (2011)

Em outras palavras, Lima (2002) citado por Monteiro (2018, p.26), [...] apresenta algumas características indissociáveis dessa tendência emancipatória da educação ambiental, como segue:

- Compreensão complexa do ambiente;
- Busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- Atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca, partindo-se do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios e compreensão de mundo e sociedade e de que é preciso criar novos caminhos;
- Politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- Entendimento da democracia como condição para a construção da sustentabilidade substantiva;
- Convicção de que a participação social e o exercício pleno da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental e da democracia;
- Preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre as ciências, redefinindo objetos de estudos e saberes;

- Indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, instrumentos técnicos e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses Públicos;

Considerando que a “educação é um ato político e intencional” (FREIRE, 2013), a EA Crítica vem justamente nas vias contrárias à formação superficial e reprodutora, identificando seu potencial como instrumento legal para vias de concretização de um “Meio Ambiente” que permita condições de vida de e para todos. O que denota a necessidade de sua institucionalização em âmbito de política pública. Entretanto, é válido lembrar que os moldes atuais em que se constitui a Educação e, por isso, qualquer de seus “derivados” (e.g. Educação Ambiental) não sustenta a complexidade existente nas relações, carecendo, portanto, de discussões mais concretas que permitam identificar os reais interesses da hegemonia.

Nesta discussão, Paula Brugger (1994) afirma que se a educação fosse por si só sustentável o adjetivo “ambiental” seria dispensável, fato que desvela as bases materiais que sustentam a atual educação, e conseqüentemente a Educação Ambiental. Lobino (2014, p. 64) ratifica que o berço liberal-pragmático da modernidade que baliza os sistemas de Educação, contribuiu para sustentação de três grandes dilemas ainda presentes na educação como: a concepção utilitarista da natureza (Bacon); articulada à

- Busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar Público, à equidade e à solidariedade.

propriedade privada como direito natural (LOOCKE) e a concepção individualista (Smith).

Sendo esse formato de educação focado no indivíduo, a formação para cidadania fica comprometida, dificultando os processos de decisão em prol do coletivo. Uma formação segregada que coisifica a natureza e extirpa os indivíduos desta, sustenta também atitudes e decisões egoístas, levando à atual crise societária (QUINTAS, 2006).

Vale destacar que essa fragmentação do conhecimento é característica das sociedades reducionistas, que fortalecem as relações verticais e hierarquizadas de classes. Para tanto, a prática pedagógica apresenta uma base individual e comportamentalista, impossibilitando o aprendiz de visualizar e compreender inter-relações existentes entre as partes e o todo.

Há a necessidade da ressignificação da EA atualmente desenvolvida nas escolas em uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora para auxílio no processo de democratização, da emancipação e da justiça ambiental (TRAJBER; MENDONÇA, 2007). Essas relações de poder, capazes de alterar o meio e a gestão do espaço, devem ser consideradas, visto que, para uma inovação

na forma de gerir, há que se garantir uma nova formulação e concepção das partes envolvidas. Pois o conflito, e logo “[...] as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

A Educação Ambiental Crítica (EAC), e, por isso, emancipatória, busca a ressignificação do meio, atravessada pelas teorias críticas de cunho marxista. Destaca-se ainda, a fundamentação do seu potencial como ação educativa capaz de estimular o “[...] aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo [...] em espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular e gestão democrática [...]” (BRASIL, 2012, p. 4-5). Com enfoque democrático e participativo, como ato educativo processual e permanente, a EAC se propõe a desvelar a realidade, para que o processo educativo possa contribuir na transformação da sociedade e assumir de forma inalienável a sua dimensão política de forma intencional e coletiva (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Nesse aspecto, ela assume um caráter contra-hegemônico, ao fundamentar uma nova ética na relação sociedade e natureza pelo diálogo para a transformação, tanto nas relações homem-natureza, quanto no indivíduo em si. Ao capacitá-los para o diálogo, para posicionar-se socialmente e redimensionar seus conceitos sobre o mundo que os envolve, pela reinterpretação do

ambiente, move-se um processo coletivo, vivido pelas partes e entre as partes, que contribui com uma gestão participativa efetiva, que, no mais, é a práxis da Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2007).

Na vertente teórica emancipatória e crítica, a humanidade é considerada “a unidade dialética com a natureza” (LOUREIRO, 2003). Uma vez que essa crítica vem contra o padrão vigente, tem por finalidade a superação das relações sociais e formas de expropriação e dominação da sociedade do capital. A formação dessa democracia, onde a coletividade e o direito público são princípios vividos, perpassa discussões mais complexas e diante dessa necessidade, o movimento da Educação Ambiental Crítica contribui quando propõe a acalorada possibilidade de interconexão de vários temas e diferentes áreas do saber, além do potencial motivacional imbuído nele.

Para Plantamura (2009, p. 5)

A concepção reducionista de meio ambiente e a fragmentação da realidade não apenas restringem as possibilidades de uma educação ambiental que problematize a matriz da eficiência do mercado e das soluções economicistas e tecnicistas. O alcance da fragmentação da realidade e da falsa consciência ambiental atinge a sociedade como um todo. [...] a possibilidade de construir uma consciência ambiental crítica parte da ampliação de nossas concepções de educação, de vida e de natureza. Seguindo este ponto de partida, a contra-hegemonia que Gramsci propõe se expande para uma educação que abrange a totalidade das manifestações e práticas políticas, educacionais, sociais e ambientais.

A Educação Ambiental Crítica, assim o é *crítica* pois questiona o *modus operandi*; e é *emancipatória*, por visar a autonomia frente

às relações de expropriação, além de *transformadora*, pois busca a transformação dos padrões sociais (LOBINO, 2010).

2.4 ESPAÇOS NÃO FORMAIS COMO ESPAÇOS QUE EDUCAM PARA A CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL NO TERRITÓRIO

Compreendido o objeto desta pesquisa, buscamos fundamentar a formação de conselheiros a partir do território vivido para fortalecimento da educação ambiental como Política Pública Municipal que impacte diretamente nas práticas pedagógicas curriculares. A própria conjectura municipal dos conselhos proporciona o enraizamento das políticas, pois nestes encontra-se, a representação da diversidade da sociedade de Vitória. Ao mesmo tempo, a cidade como elemento integrador e provedor dos movimentos sociais, está ali representada, como espaço vivido e pelo qual se vive e move-se todo o contingente que se designa a participar destes colegiados.

Assumimos para este estudo, o conceito de espaço total/espaço vivido em que se processam as relações no/com o ambiente natural e o ambiente historicamente construído. Lefebvre (1976) diferencia o espaço geográfico do espaço vivido quando diz que este é conceituado como o espaço não geofísico, que não é puro e neutro, mas sim, está envolto pelo sistema, sendo dele reflexo ou perpetuando sua hegemonia.

A categoria “dialética” delinea a discussão aqui presente, e tem como território de ação a reflexão, os conflitos e a negação do que está posto. Assim, como o que se conceituou e fundamentou até o presente momento, o espaço também é um “lugar de conflito”. Desse modo, não pode ser estudado superficialmente, sem considerar sua gama de relações.

Corroborando com essa explanação o autor Lefebvre (2008) quando afirma que

O espaço tem sido instrumentalizado para dispersar a classe operária, reparti-las dos espaços prescritos, etc. O espaço deixou de ser lugar comum das relações para se tornar local de disputa de poder, territorialidade, controle “conservando as relações capitalistas” (op.cit. p. 8).

A formação do sujeito capaz de ser político e especialista, perpassa pela atuação cidadã, por isso democrática. Neste contexto, a cidade como território ou espaço vivido pode contribuir de forma substantiva no processo formativo de sujeitos atuantes e, notadamente para a formação que em última instância delibera sobre coletivo ou conselho, seja no âmbito da educação ou do meio

ambiente. Para Lefebvre (2001, p. 13) “o direito à cidade é um movimento em direção à constituição de uma democracia concreta”.

A CIDADE DE VITÓRIA COMO ESPAÇO-TOTALIDADE

A Secretaria de Meio Ambiente e Serviços Urbanos - Semmam foi fundada em 1986, dois anos antes da edição da atual Constituição, que conferiu poderes e responsabilidades aos municípios no que diz respeito ao assunto. Historicamente, o município de Vitória é pioneiro na pauta ambiental derivada da Rio 92: Vitória foi a primeira capital a promover a Agenda 21 e envolveu intensamente a participação popular.

Em meados de 1996, o Profea moveu ações no território e foi implementado um coletivo ambiental na Cidade de Vitória que teve suas ações protagonizadas pelo conselho popular, sem deixar de envolver e responsabilizar os órgãos gestores da política de Educação Ambiental. Nesse processo, foram construídos espaços de diálogo dentro e fora das escolas. Na análise de Kaplan (2011), o autor demonstra a fragilidade dos processos de institucionalização da EA dentro das escolas. Todavia, especificamente na experiência de Vitória, Lobino (2010) desenvolve uma análise dessa iniciativa associada à institucionalização de conselhos escolares e corrobora o potencial crítico identificado nessa experiência específica.

Considerando o ambiente em sua totalidade, a educação ambiental abrange uma gama de indivíduos e instituições que podem e devem atuar para o fortalecimento da mesma. A própria condição de educador ambiental não é reservada apenas ao indivíduo que “se qualificou” para isso. Sob a luz da dialética, exhibe-se a gama de possibilidades que envolvem a educação em sua vertente ambiental, por isso, educador ambiental é todo aquele ou aquela que assegura a práxis da educação em sua vertente de justiça socioambiental. Assim, se o mundo é constituído por suas relações, questiona-se: como formar cidadãos fora do contexto real em que eles vivem?

Os autores Loureiro e Cunha (2008) apontam que o desafio para os educadores ambientais é:

[...] atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores e de expropriação que caracterizam a contemporaneidade. Pelo exposto, fica evidente que não é aceitável pensar-se em processos educativos ambientais ignorando a concretude dos agentes sociais envolvidos e os canais institucionais existentes junto ao Estado, necessários para garantir democraticamente a sua universalização. Assim, sob a perspectiva teórica assumida, não cabem a promoção de programas e projetos com leituras simplistas das relações sociais, feitas a partir das relações ecológicas, nem ações que abstraíam suas propostas da complexidade social em que se inserem, descolando indivíduos de sociedade, e comportamentos da produção social da existência (op.cit. 242-243).

No que concerne às Políticas Públicas e Políticas Sociais, elas podem ser consideradas como um conjunto de ações, programas, normas etc., que asseguram o direito da maioria excluída, o que configura a resposta do Estado às demandas sociais. Portanto, o enraizamento nas camadas sociais das Políticas de Educação Ambiental, está associado diretamente à formação sob a luz de um ideal crítico-emancipatório no território vivido, onde os sujeitos vivenciam coletivamente o processo, reconhecendo, identificando e se apropriando deste espaço.

Portanto, na perspectiva de Gohn (2010), esta pesquisa propõe a utilização de espaços da cidade de Vitória para desenvolvimento da formação para a cidadania socioambiental dos conselheiros municipais de Educação - Comev e Meio Ambiente - Comdema. As possibilidades encontradas em diferentes espaços para a consolidação de uma educação não formal, em que o processo educativo está presente a todo instante e permeando as interlocuções e (re)construções local, são basilares na formação de sujeitos comprometidos, notadamente dos conselheiros que são representantes de um segmento da cidade de Vitória-ES.

Frente aos grandes entraves nos processos formativo/educativo, desde o fim do Regime Militar, instaurado com implementação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tornam-se necessárias medidas para implantar a democracia participativa

fundamentada nos princípios da cidadania. Assim, o percurso democrático, reiniciado com a referida Constituição, sustenta a formação de ecoeducadores aqui proposta (LOBINO, 2013). Mais precisamente, o processo de participação que é instituído a partir da criação dos conselhos.

A proposta formativa em questão visa o fortalecimento da cidadania socioambiental junto aos Conselheiros de Educação e Meio Ambiente de Vitória, que por sua vez, apoiam o Órgão Gestor da Política Municipal de Educação Ambiental. No âmbito desta pesquisa, a referida formação vem fundamentar e auxiliar a tomada de decisão por parte dos conselheiros do Comev e Comdema. Esta proposta ocorre face às observações realizadas nas reuniões ordinárias em ambos os conselhos, bem como potencial contributo, haja vista, a necessidade de uma formação pautada em conceitos mais abrangentes para a gestão integrada e articulada do território.

Deve-se considerar que, para além da forma diferenciada de gestão, enquadram-se nesse âmbito, a relevância da formação para cidadania, para a participação efetiva nas políticas públicas ambientais e educacionais bem como a necessidade do fortalecimento do marco teórico-filosófico e prático na atuação dos conselheiros no enraizamento das Políticas de Educação Ambiental. Compreendidos os limites e potencialidades dos conselhos, é

preponderante considerar que os mesmos constituem-se como “espaços públicos que merecem ser resguardados e fortalecidos com a nossa participação direta e, no qual, aprendemos a construir uma cultura democrática, popular e cidadã no Brasil (LOUREIRO; CUNHA, 2008, p. 245)

Registra-se ainda que a metodologia que baliza o curso de formação para conselheiros tem sua origem no Profea cuja aplicação ocorreu na cidade de Vitória capitaneada pelo projeto movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão (2006-2011), coordenados pelas Secretarias Municipais de Educação e Meio Ambiente e protagonizada pelo Conselho Popular de Vitória - CPV que, além de representar as

associações de moradores e centros comunitários de Vitória, possuem voto e voz no Comev e Comdema. Registra-se ainda que o referido projeto fora ressignificado (2013-2016) através de uma parceria entre a Prefeitura de Vitória, Ifes e Secretaria de Ciência, Tecnologia Inovação e Educação (SECTI), intitulado Alfabetização Científica no contexto da cidadania socioambiental (SGARBI et al., 2015).

Nesse sentido, o curso de formação dos conselheiros realizado como projeto de intervenção desta pesquisa, definiu quatro das nove estações temáticas na cidade e foi intitulado como “*Educação e Ambiente: perspectivas e desafios na formação socioambiental de conselheiros*”.

2.5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A dialética assume, desde seus primeiros registros na Grécia antiga, uma condição de diálogo. Depois torna-se a “arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. Na concepção moderna, a dialética é o modo de pensar e compreender as contradições da realidade, “como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p.7-8).

A concepção do materialismo histórico dialético, assume em sua base epistemológica a existência de um mundo material influenciando diretamente o mundo das ideias, o que torna essa arena lugar de contradições e reflexões sobre as condições materiais que por si só não são imutáveis. Ou seja, para Marx, “como materialista [...] o processo da realidade só podia ser encarado como uma totalidade aberta, [...] através de esquemas que não pretendessem “reduzir” a infinita riqueza da realidade [...] (ibid., p.50).

Sendo o mundo constituído das diversas relações que nele se processam, a dialética faz uso desse universo para adentrar no conhecimento deste mundo real além de anunciar outra direção (TREIN, 2012).

Neste sentido, compreender os aspectos determinantes, articulando o estudo dos macroprocessos aos aspectos particulares de cada elemento da realidade que se pretende analisar é parte fundamental do método materialista dialético. Reconhecidas as contradições da realidade, cabe buscar produzir um conhecimento que dê conta de compreendê-las criticamente, por exemplo, identificar e investigar as forças políticas que atuam sobre um dado território. Ao trabalharmos com a dimensão dos conflitos sociais, e, particularmente aqui, dos conflitos socioambientais, estamos lidando, necessariamente, com as contradições (KAPLAN, 2017, p.3).

A vertente crítica assume a materialidade histórico-dialética como base prerrogativa da Educação Ambiental Emancipatória. Utilizando-se do método dialético materialista, a Educação Ambiental, ou qualquer outra prática educativa, expressa as determinações das relações sociais de produção. E o “conteúdo emancipatório é entendido, nesse contexto, como movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida”, como nos orienta Loureiro (2006, p. 142), fundamentado em Adorno (2000).

O autor Freisleben (2013), assume que na perspectiva do materialismo histórico-dialético

O conhecimento sobre os determinismos, na perspectiva historicista desse método, possibilita a superação dos riscos, de um lado, das análises idealistas (ênfase no sujeito) e, de outro, das análises mecanicistas (negação do sujeito). [...] Em termos das implicações

políticas para a Educação Ambiental, adotar a perspectiva dialética significa reconhecer os sujeitos do processo educativo, ou seja, entender que os atores capazes de transformação social se definem vinculados ao modo de produção, à vida cotidiana particular e coletiva, ao Estado, e que estes devem participar com suas especificidades no trabalho pedagógico dialógico e comunicativo (FREISLEBEN, 2013, p. 101 e 107).

A proposta crítica, possibilitou o desenvolvimento teórico e epistemológico que sai do campo das ideias para o material, ou seja, do “ideal” para o real. A Crítica é uma categoria da Educação Ambiental, prevista em lei, sob a qual desenvolveremos a análise aqui objetivada. A crítica assim é definida, pois questiona, evidencia e explicita contradições do sistema da educação e sua estrutura, conjuntura e funcionamento com base no materialismo histórico dialético. Esta categoria foi contemplada neste estudo diante da proposta primordial que aqui se move, a saber, o desenvolvimento de um processo formativo em que se preza pela negação do que está “aparentemente posto”, do direito ao conhecimento, que potencialize a participação e emancipação a partir da e para a cidadania.

Neste contexto, diversas áreas desenvolveram suas análises, e dentre elas a própria pedagogia. Demerval Saviani (2011) desenvolveu, a partir de suas experiências, uma proposta metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético e apoiado na escola crítica que nomeou de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A partir da PHC, é possível discutir e desenvolver cidadania, visto que

sua base procede do materialismo histórico dialético e busca mediar o conhecimento comum e conhecimento científico, frutos da mesma sociedade. Este fazer pedagógico ultrapassa os muros da escola e é carregado de uma intencionalidade de cunho sociopolítico (GASPARIN, 2002).

Em termos das implicações políticas para a educação ambiental, adotar a perspectiva dialética significa reconhecer os sujeitos do processo educativo, ou seja, entender que os atores capazes de transformação social se definem vinculados ao modo de produção, à vida cotidiana particular e coletiva, ao Estado, e que esses atores devem participar com suas especificidades no trabalho pedagógico dialógico e comunicativo (LOUREIRO, 2006, p. 146).

Com base nessa corrente, a Educação Ambiental Crítica/Emancipatória, contribui para a ruptura das amarras hegemônicas, pois considera o meio a partir do mundo concreto que nos circunda, por isso, sua análise e desenvolvimento vai além de uma proposta ecológica e biologicista. É justamente esta educação (socioambiental) crítica que tem potencial para contribuir nos processos de (trans)formação para cidadania a partir de um movimento dialético. O fundamento legal exige desafio epistemológico e metodológico, além de proporcionar oportunidade de mudança de paradigma, a depender de sua interpretação e ação. É nessa complexidade que a Educação Ambiental Crítica Emancipatória poderá contribuir para uma formação potencialmente transformadora no território vivido.

Como afirma Loureiro (2006, p. 143)

A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação política, propicia a construção de sua dinâmica. Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência.

A teoria histórico-crítica alerta-nos que problemas estruturais devem ter soluções propostas a partir de mudança na estrutura, ou seja, é impossível uma solução dos problemas socioambientais se mantivermos o modelo de desenvolvimento vigente. Uma possibilidade para nos aproximarmos, cada vez mais, dessa mudança estrutural exige uma ação refletida; a práxis, a teoria do fazer no campo da Educação Ambiental, e a proposta que mais se aproxima e pode nos levar a essa práxis, é a EA Crítica.

A EA Crítica se apropria do método do materialismo histórico e dialético que “propõe, além de uma visão histórica, o material como base de sua análise para explicar o surgimento dos problemas” socioambientais, “ênfatizando, sobretudo, as contradições existentes em uma sociedade” classista, no livre mercado, na propriedade privada, na expansão da produção e do consumo, nos interesses

individuais, corporativos, industriais e atuais políticas neoliberais (DIAS; BONFIM, 2013, p.3).

Portanto, esse modelo de educação ambiental pressupõe transformação, uma vez que busca evidenciar as causas dos problemas socioambientais, explicitando ainda as contradições que asseveram os discursos ideológicos e hegemônicos, chegando até as possíveis causas dos problemas socioambientais. Assim, a EA Crítica fundamenta-se na práxis: teoria e prática juntas para transformação. Para tanto, necessário se faz uma melhor aproximação entre a realidade e o ser humano, pela junção de conceitos, definições e práxis, tendo o ambiente como fonte de ensino, não como “natureza intocada” e fora do sujeito, mas na relação homem-natureza-sociedade.

Ainda assim, a qualidade e manutenção de uma vida digna pressupõe envolvimento e participação nas tomadas de decisão (CACHAPUZ *et al.*, 2005). O que deveria estar sendo desenvolvido também no âmbito das escolas onde todos os seguimentos: professores, servidores administrativos, pais, gestor e os estudantes estariam exercendo processos de aprendizagem cidadã num verdadeiro laboratório de formação de cidadania socioambiental no ambiente escolar. Desse modo, vale lembrar que Vitória/ES conquistou esse espaço desde 1992, ou seja, quatro anos antes da edição da LDB de 1996, que prevê a gestão democrática nos

Conselhos de escola. Na ocasião Lobino (2010), faz um levantamento histórico dessa importante atuação da sociedade civil no conselho escolar da capital capixaba.

Como expresso anteriormente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) imprime a marca da democracia e da participação como seu corolário. Nesse cenário, a estrutura do Poder Executivo em todas as esferas municipal, estadual e federal traz a figura dos Conselhos em seu organograma com poderes, quase sempre deliberativos, configurando a participação e gestão democrática na gestão das políticas públicas como espaços coletivos de direito.

Considerando que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabelece que a gestão da mesma deve ser realizada de forma compartilhada entre Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, incluindo as instâncias subnacionais, ou seja, Estados e Municípios, essa proposta formativa tem como recorte a Política Municipal de Educação Ambiental de Vitória/ES (Lei nº. 8.695/2014). Portanto, por se tratar de uma formação para a cidadania o alvo desse processo é direcionado aos Conselhos Municipais de Educação e de Meio Ambiente.

CAPÍTULO III

PRINCIPAIS CATEGORIAS NA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS

As metodologias de análise para pesquisas qualitativas são tomadas de acordo com suas bases epistemológicas. A análise de conteúdo tem se revelado como uma das metodologias mais empregadas nos estudos qualitativos devido aos estudos de Bardin (2011), que estabelecem orientações para diminuir a subjetividade característica desse tipo de pesquisa. Para tanto este autor, estabelece processos de definição de categorias a fim de tornar exaustivas as correlações possíveis existentes nos *corpus* de análise.

Assim, também, Bogdan e Biklen (1994), trazem orientações sobre a configuração e

o planejamento para estabelecimento de categorias, também conhecidas como categorias de codificação, bem como desenvolvimento e análises que abordam as investigações qualitativas no campo da Educação. De acordo com esses autores “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu” (ibid., p. 221), e com base nesta obra, adotamos para esta pesquisa os “Sistemas de Codificação Prestabelecidos” para definição das categorias aqui analisadas. Enquadra-se nesta família de codificação as categorias empregadas em outras publicações.

A sistematização dos dados em conjuntos de categorias de análise, mutuamente exclusivas, realizou-se de forma exaustiva tanto “[...] no conteúdo manifesto como no latente do material” (GIL, 2002, p.134). Portanto, adotamos as categorias da Educação Ambiental definidas na legislação, bem como nos trabalhos de Loureiro (2006), para análise dos objetivos específicos ora apresentados, bem como do processo formativo.

Assim, a análise de conteúdo foi conduzida em três fases, conforme indica Bardin (2011), como especificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Fases da análise de conteúdo

FASE	DESCRIÇÃO	MOMENTO DA PESQUISA
Pré-análise	Levantamento de documentos e produções com categorias potencialmente aplicáveis para este estudo; compreende a leitura flutuante, sistematização inicial de ideias, etc.	Levantamento bibliográfico
Exploração do Material	Definição das categorias bem como suas descrições.	Metodologia
Tratamento dos resultados	Com base em inferência e interpretação.	Análise das Informações

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Bardin (2011).

Dito isso, adentremo-nos nas categorias elencadas para esta análise. O aparato legal dessa categorização, encontra-se no Art. 4º da PNEA (Lei 9.705/1999, grifo nosso), onde vemos:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, **democrático e participativo**;

II - a concepção do meio **ambiente em sua totalidade**, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação **crítica** do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Outras categorias são passíveis de análise e discussão, mediante fundamentação teórico-legal, porém para este momento limitamo-nos a trabalhar com os conjuntos acima destacados. Estas categorias encontram-se capilarizadas por toda pesquisa, apresentando-se de forma dialética no contexto do estudo. Didaticamente, disponho-as como eixos estruturais de análise, desta forma, no Quadro 3, elas encontram-se detalhadas com suas devidas especificações.

Quadro 3 - Categorias da Educação Ambiental como eixos estruturais de análise

CATEGORIA	ESPECIFICAÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO	INDICADORES
Ambiente-Totalidade	Referente à concepção dos sujeitos atribuída ao meio ambiente e conseqüentemente às relações Educação/ Ambiente/Cidadania.	A) Identificar a concepção de Educação Ambiental dos Conselheiros do Comdema e Comev.	-Questionário.	Elementos indicativos de: - Ecologia / Natureza; - Coisificação / expropriação da natureza; - Espaço em que se vive; - Outros.
Participação e Democracia	Descrição dos processos de representação e participação dentro dos colegiados e a abordagem na formação desenvolvida.	B) Descrever os processos de institucionalização e enraizamento da Política Municipal de Educação Ambiental nos respectivos Conselhos.	-Questionário; -Diário de Bordo.	Elementos indicadores de: - Diálogos; - Envolvimento pessoal/coletivo; - Concepção acerca do papel dos Conselhos.
Perspectiva crítica	Elementos para construção do pensamento crítico para potencialização da atuação dos conselheiros.	C) Desenvolver e aplicar um processo formativo através de espaços da cidade de Vitória.	- Matriz Curricular do Curso de Formação desenvolvido; - Diário de Bordo.	Elementos indicadores de: - Crítica ao modelo de desenvolvimento; - Espaços e interpretação das relações.
Associação das Três Categorias	Base do processo formativo para a conexão da totalidade e do materialismo histórico-dialético numa lógica democrático-participativa.	D) Confeccionar um e-book a partir dos levantamentos realizados e formação baseada nas premissas da Educação Ambiental Emancipatória e Crítica.	Matriz Curricular do Curso de Formação desenvolvido e validação do processo formativo.	Elementos que assegurem a Interconexão entre as esferas constituintes do território vivido: social; econômica; ambiental; política e cultural, etc.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que, tanto a escola quanto outros espaços coletivos (praças, conselhos, associações, etc.) legitimam “uma cultura que pode perpetuar ou transformar certa forma de ser e estar no mundo”, as categorias supracitadas contribuem para uma análise mais específica a partir dos próprios espaços do território vivido, com base no conceito de ambiente totalidade e a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1 A CIDADE COMO AMBIENTE-TOTALIDADE

Se a cidade é o espaço político por excelência, a política deve retornar ao seu lugar de origem e recuperar o que foi legado pela cidade política da antiguidade greco-romana: a democracia, exprimindo a conquista dos direitos, a valorização dos espaços públicos e cívicos para a prática política; e a diversidade, como expressão da cultura (VITTE, 2004, p. 36).

Das Políticas de Educação Ambiental e demais documentos que regulamentam a EA, extraímos a fundamentação teórica, a proposta de concepção do ambiente em sua totalidade e a articulação da EA a partir do seu caráter educativo em espaços formais e não formais de educação. Nos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, dispostos no art. 4º da Lei nº 9.795/1999, reconhece-se o ambiente como um todo complexo na concepção de “ambiente-totalidade”, considerando “[...] a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Como princípio metodológico, não significa um estudo de tudo de uma só vez, visto que a realidade é inesgotável, o que seria uma premissa totalitária ou a crença de que o todo é igual a um “tudo estático e absoluto”. Existe a compreensão de que na realidade há todos estruturados e variáveis, nos quais não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto, por exemplo, a humanidade em sua especificidade fora da natureza e a natureza sem considerar a sociedade pela qual se “olha”. Significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição (LOUREIRO, 2004, p.71).

Totalidade, enquanto conceito definido no âmbito da tradição dialética, refere-se a compreensão da realidade como um todo estruturado, ou seja, como um sistema organizado por relações e fluxos, onde o singular ganha sentido em suas relações [...] é dinâmica, múltipla e se constitui no movimento da realidade, portanto não é estática e nem imutável. (LOUREIRO, 2012, p. 147)

A compreensão desta categoria, didaticamente falando, carece de elementos palpáveis neste sistema fragmentado em que se constitui o pensamento moderno hegemônico. Portanto, deve-se partir de uma desconstrução da compreensão e concepção de ambiente em partes, para assim integra-lo de forma a reascender a totalidade intrínseca a todos os seres, mas que ao longo da construção da sua psique, com a colaboração do sistema escolar básico e superior, é recortada e fragmentada à migalhas de saber dos pequenos espaços periféricos dentro de/em nós e no seio de nossas relações.

Com o propósito de compreendermos mais sobre o assunto, trazemos Konder (2008) para explanar sua colocação acerca dessa totalidade fundante do ambiente aqui interpretado:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (ibid. p. 35); Não se pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade)” (ibid, p. 45).

A categoria ambiente-totalidade constitui-se como base do processo formativo exposto nesta dissertação, haja vista sua relevância no processo do materialismo-histórico dialético (LUKÁCS, 1967). Para este autor, totalidade significa que “[...] a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está [...] em relação com cada elemento [...] que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si [...]”.

Complementando a discussão acerca do conceito de ambiente totalidade, recorro ao iminente geógrafo, pesquisador, professor e advogado Milton Santos (2006):

A noção de totalidade é uma das mais fecundas que a filosofia clássica nos legou, constituindo em elemento fundamental para o conhecimento e análise da realidade. Segundo essa ideia, todas as

coisas presentes no Universo formam uma unidade. [...] mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes. A Totalidade B, ou seja o resultado do movimento de transformação da Totalidade A, divide-se novamente em partes. As partes correspondentes à Totalidade B já não são as mesmas partes correspondentes à Totalidade A. São diferentes. As partes de A (a1 a2 a3 ... an) deixam de existir na totalidade B; é a Totalidade B, e apenas ela, que explica suas próprias partes, as partes de B (b1 b2 b3 ... b”). E não são as partes a1 a2 a3 ... que se transformam em b1 b2 b3..., mas a totalidade A que se transforma em totalidade B (ibid. p. 74).

Lobino (2010) afirma que um dos maiores desafios do processo de formação de ecoeducadores é de ordem conceitual que consiste em “*conceber o ambiente como totalidade*”. Por isso, praticar EA no contexto da gestão democrática é agir na complexidade para promover o conhecimento pertinente onde a educação deve enfrentar suas contradições de origem epistemológica.

“[...] as concepções baseiam-se em ideologias: hegemonias de sentido, sentidos ideológicos atravessam todas as concepções. É pretensão desta análise, por conseguinte, perscrutar as visões sociais de mundo, ideológicas ou críticas (LÖWY, 1988), em sua hegemonia de sentido, que estejam infiltradas nas representações desse grupo de educadores. Busca-se entender: as hegemonias de sentido e não a possível eficácia desses processos formativos. (RODRIGUES E LOUREIRO, 2014)

Assim, a cidade de Vitória/ES é “tomada” neste estudo como elemento material do conceito de “ambiente-totalidade”. Isso quer

dizer que a partir das contradições identificadas nos espaços da cidade que os diversos saberes (científicos e populares), de profissionais, técnicos, conselheiros e comunidade convidada, serão

3.2 PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

A Constituição Federal de 1988 declara que o Brasil é um Estado Democrático de Direito que tem dentre seus fundamentos a cidadania (art.1º, II). No restante do texto constitucional, um conjunto de mecanismos necessários ao exercício dessa cidadania. Destacando-se, em relação à gestão pública, o chamado direito à participação, a ser regulamentado através de lei (art.37, §3º. “A lei disciplinará as formas de participação do usuário na Administração Pública direta e indireta”).

Desse modo, a forma de Estado Federativo, institucionalizado na Carta Magna legitimou a atuação da sociedade civil na gestão do território a partir da implementação dos Conselhos de Gestão em instâncias nacionais e subnacionais. Assim, a elevação dos municípios a entes federados com poder de legislar possibilitou a constituição dos conselhos municipais deliberativos, consultivos ou normativos. A normativa que estabelece esses colegiados assegura, ainda que com seus percalços, que o poder executivo não seja um poder arbitrário,

discutidos a fim de proporcionar mais elementos aos processos de decisão daqueles (os conselheiros) no que diz respeito às questões da educação, do ambiente e da educação ambiental.

voltado para interesses particulares, mas sim para os interesses coletivos.

Considerando a etimologia da gestão democrática, com pressupostos soberanos ao povo, a participação torna-se categoria indispensável na concretização dessa democracia, bem como uma conquista cidadã para além do voto. O movimento constituinte reforçou essa necessidade da participação popular nas decisões do executivo, porquanto, a democracia indireta (através de voto) já não atendia mais aos anseios dos cidadãos. Desse modo, Teixeira (2001) assevera,

Podemos, afinal, chegar a um entendimento de participação cidadã: processo complexo e contraditório entre sociedade civil, Estado e mercado, em que os papéis se redefinem pelo fortalecimento dessa sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações. Esse fortalecimento dá-se, por um lado, com a assunção de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação e exercício de direitos. Implica também o controle social do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados

nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos (p. 30).

A participação da sociedade possibilita maior envolvimento dos sujeitos, promovendo conquistas sociais, incluindo a apropriação e uso dos espaços públicos como espaços de direito e emancipação das amarras hegemônicas. No mesmo passo, Lobino (2013) registra que a democratização das sociedades, tanto no que se refere às relações de saber quanto as de poder, tem por epicentro a democracia participativa (e seus corolários) em contraponto à democracia representativa das ideologias liberais. No Brasil, a democratização é um discurso recorrente no âmbito das políticas públicas, presente em teses e dissertações acadêmicas, em conferências, fóruns, deliberações e tratados conquanto pouco se traduza em políticas públicas efetivas.

De fato, os movimentos civis como os “diretas já”, “pró-constituente”, etc., materializaram na forma de lei o fim da ditadura militar para uma perspectiva de democracia e participação. A despeito da transição dos anos 70 aos 90, em meio a uma crise de desigualdades social e econômica, a democracia ainda não consolidada se instaura carregada de autoritarismo, precária participação e representatividade do povo e fortalece a delegação, em detrimento da proposta democrática (WEFFORT, 1992).

A participação ativa é capaz de romper com os ditames autoritários, mas “[...] sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação como sujeito partícipe da ação coletiva” (PARO, 2001, p. 67).

Incrementando a discussão, Quintas (2006) evidencia o papel dos conselhos na construção e efetivação da democracia e cidadania, devido ao seu potencial democrático. Assim, a abordagem da Educação Ambiental aqui proposta, no contexto da gestão democrática e da formação cidadã engloba um arcabouço de potencialidades para gestão integrada do território. Segundo Loureiro (2003) “a construção de uma participação cidadã nas questões que tocam o ambiente [...] exige o aprofundamento dos debates e o desenvolvimento contínuo da ferramenta Educação Ambiental, para possibilitar as mudanças necessárias nas relações homem x natureza”.

Estudos desvelam os entraves e conflitos na efetivação da gestão democrática (QUINTAS, 2006, 2009). Dentre estes, a própria formação dos envolvidos nas decisões, que por vezes baseiam-se em interesses individuais ou mesmo de uma minoria que detém o poder, fruto de uma educação compartimentalizada. Adiciona-se a isso a quase ausência de formação para participação social.

A partir de um levantamento bibliográfico sobre as potencialidades da Educação Ambiental em sua modalidade crítica, elenca-se os principais marcos sócio-históricos da EA, dentre eles os legais. Para a pesquisa em questão, foram designados os espaços coletivos de direito que deliberam sobre respectivas políticas públicas que são os conselhos.

Tomando como princípio o discurso até aqui exposto, Lobino (2010) com o propósito de formar ecoeducadores com senso de pertencimento em diversas instâncias da atuação social (conselheiros de educação e saúde, jovens, comunidade escolar e local) utiliza-se do que denominou “espaços educadores de formação”. Estes espaços se constituem formando um itinerário formativo, que compõe um complexo de estações temáticas estratégicas na cidade de Vitória e mostra o potencial da mesma

3.3 A CRÍTICA

Após compreensão das bases teóricas da Pedagogia histórico-crítica (PHC) na fundamentação deste trabalho, retoma-se a crítica, base dessa pedagogia, como categoria de análise aplicada ao processo formativo aqui desenvolvido.

Para melhor elucidação, Gasparin e Petenucci (s/d, p. 5), dizem que a

em tornar factível os pressupostos legais e filosóficos de uma Educação Ambiental Crítica, esta formação articula e dialoga junto aos ditos espaços educativos com elementos escolares através da EAC formando ecoeducadores nas linhas formal e não formal.

Portanto, é necessário o desenvolvimento de processos formativos que estejam pautados em uma visão mais integral e ecossistêmica, que assegure a visão de totalidade do meio, abarcando os processos decisórios e alargamento do senso de pertencimento cidadão.

Filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético. Este preconizado por Marx, cujos fundamentos são: a interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história).

Em termos didáticos os mesmos autores, propõem um modelo para operacionalização desta corrente pedagógica. A mesma deve ocorrer de maneira contextualizada de forma a equilibrar “teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política” (op.cit. p. 9).

Traduzindo em etapas os momentos da PHC, Gasparin (2009) a partir de Saviani (2005) assim os define:

1º Passo Prática Social Inicial Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.

2º passo Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado.

3º passo Instrumentalização: Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem.

4º passo Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social.

5º passo Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.

Para realizar as análises dessa categoria, serão considerados elementos que envolvem as etapas da PHC, aplicadas ao processo formativo desenvolvido como produto final desta dissertação. Ou seja, toda base pedagógica da formação aplicada aos conselheiros foi desenvolvida com base nos momentos acima descritos. Salienta-se que esses momentos não são estáticos, ao contrário eles interpenetram-se, tornando-se muitas vezes um o complemento e parte do outro, movimento característico de sua base dialética.

Portanto, esta categoria assume elementos indicativos de desvelamento das contradições do sistema hegemônico vigente. Assim, também serão consideradas as relações estabelecidas entre os conteúdos aplicados no processo formativo junto aos conselheiros e suas falas/práticas observadas no próprio processo formativo. Desta forma, as bases para esta análise serão: a matriz curricular do Curso de Formação desenvolvido, bem como os momentos presenciais das oficinas teórico-práticas.

CAPITULO IV

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PRÁTICA: COMO É?

O processo formativo aqui proposto foi adaptado do “Coletivo Educador Ambiental de Vitória-Coeduc”, sob a égide e Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais/Profea (BRASIL, 2006). Entre os anos de 2013-2016, o referido coletivo foi adaptado no projeto “Alfabetização Científica no contexto da Cidadania socioambiental-ACCS” desenvolvido pelo Centro de Referência em Formação e EaD/Cefor e Instituto Federal do Espírito Santo/Ifes (SGARBI et al., 2015).

Além disso, também foram consideradas para a elaboração da proposta: a) a percepção da mestrandia acerca dos Conselhos, construída através dos registros em Diário de Bordo; b) as discussões com os professores orientadores e demais pesquisadores da área de estudo e c) a aceitação por parte dos conselhos em participar do processo formativo/educativo. A formação foi assim intitulada: *“Educação e Ambiente: perspectivas e desafios na formação socioambiental de conselheiros”*.

Após iniciadas as primeiras formatações, a proposta foi avaliada pelos Conselheiros e secretárias do Comev e do Comdema. Neste momento ficou definido, pelos conselheiros/representantes, que o melhor dia para desenvolvimento das oficinas teórico-práticas, seria às terças-feiras pela manhã, em decorrência das demais atividades dos envolvidos. Após apresentação à presidente e secretária do Comev, e representante do presidente e secretária do Comdema, a proposta foi levada à plenária sendo aprovada em reunião pelos respectivos conselheiros. Iniciou-se com a apresentação da formação junto aos conselhos de Educação (Comev) e Meio Ambiente (Comdema) de Vitória. Nas ocasiões, foram cedidos 10 minutos para apresentação da proposta aos conselheiros para conhecimento e devido registro de aceitação em participar da investigação.

A formação foi desenvolvida em 50 horas ao todo e contou com momentos presenciais subsidiados por um suporte à distância. Cada oficina teve um momento em grupo *online* quando eram compartilhados textos informativos com os quais as temáticas das oficinas convergiram, bem como atividades de cunho investigativo-

reflexivo. A complexidade da discussão exigiu um aporte teórico e leituras para aprofundamento dos conceitos a serem atingidos. Assim, cada oficina teve seu objetivo específico relacionado a um conceito a ser trabalhado e/ou aprofundado como pode ser observado no próximo tópico, no detalhamento das oficinas.

O momento presencial contemplou pontos específicos da cidade como os espaços denominados Escolas da Ciência, Educação e Cultura vinculados à Secretaria de Educação de Vitória (SEME). Estes constituem-se como um legado histórico e remetem às iniciativas de entidades da Sociedade Civil na virada do século XX, formando assim um complexo educativo e cultural da Cidade. Esses locais conjugam um circuito formativo que faz parte não apenas da paisagem urbana, mas do seu patrimônio material e imaterial, e que irão se somar ao projeto do Museu da Fábrica de Ideias (DINIZ, 2018). São eles:

- Planetário e Observatório de Vitória. Local: Ufes - Campus Goiabeiras;
- Escola de Ciência - Física. Local: Parque Moscoso;
- Escola de Ciência - Biologia e História. Local: Bairro Mário Cypreste; e
- Praça da Ciência. Local: Enseada do Suá.

Surgidos na década de 1980, por iniciativa da Associação Astronômica Galileu Galilei (AAGG), os Espaços de Educação, Cultura Científica e Lazer foram concebidos tendo como premissa de que “Ciência é Cultura” - lema da AAGG. Sua implementação visava a composição de um Centro de Ciências, tal como algumas instituições surgidas no Brasil e em outras cidades do mundo. O escopo do projeto previa um conjunto de equipamentos públicos que potencializasse o uso público de determinadas áreas do território urbano num circuito conhecido como Rota do *Edutainment* (GODINHO; FERRACIOLI, 2006)

O já citado projeto Coeduc, veio nos anos 2000, quando se intensificaram as demandas por políticas socioambientais. Foi neste contexto que os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação provocam os entes subnacionais a implementarem programas, projetos e ações metodológicas para o enraizamento da Educação Ambiental em seus territórios.

Vitória/ES responde a essa Chamada Pública em parceria com o movimento popular local representado pelo Conselho Popular de Vitória/CPV, através do projeto “Movimento Instituinte na Reconstrução do Espaço Vivido como Direito Cidadão” (PMV, 2008). Este veio a dar um significado peculiar às Escolas de Ciência, Educação e Cultura ao incluí-las em outros espaços públicos da cidade, redesenhando um novo itinerário formativo composto por

oito estações temáticas como dimensão operacional do Projeto Político Pedagógico/PPP da cidade de Vitória construído coletivamente (2006-2011).

A partir desse histórico, foram elencadas cinco (05) oficinas para desenvolvimento da formação aqui proposta. Os locais não foram definidos ao acaso, ao contrário, foram selecionados minuciosamente de forma que contemplassem conteúdos relacionados aos Conselhos Municipais de Educação e de Meio Ambiente. Foram distribuídos convites via *e-mails* pessoais, bem como às entidades que são representadas nos referidos colegiados.

O processo formativo foi desenvolvido nos seguintes locais, por ordem de realização: Parque Natural Municipal Vale do Mulembá; Planetário de Vitória; Escola da Ciência, História e Biologia/ECBH, Parque Estadual da Fonte Grande. A quinta oficina, foi realizada na Fábrica de ideias. Local de relevância histórica para o município,

Esquemáticamente, no quadro 4, é possível verificar o título das oficinas teórico-práticas, bem como seus mediadores, data e local de realização, assim também como a procedência de cada mediador. Cada uma das oficinas tem seus objetivos e atividades propostas específicas, como descrito a seguir.

pois trata-se da antiga fábrica 747, que confeccionava sacos de juta para exportação de café no período de 1941 à 1989 (DINIZ, 2018). Esse espaço foi contemplado pela primeira vez dentro do contexto do projeto ACCS e volta a compor o processo formativo em questão, diante do histórico já informado.

Sendo a formação pensada num contexto do movimento do materialismo histórico-dialético, os mediadores das oficinas foram definidos de acordo com seu papel histórico-social para a comunidade local. Entre eles tivemos: professores, membros das secretarias de educação e meio ambiente, líderes de movimentos sociais, ex-presidente da Associação Galileu Gallei, além dos próprios cursistas, etc. que construíram junto aos mediadores uma amálgama de conhecimento científico-popular de grande relevância. Com isso, foi possível dar voz aos diferentes saberes que compõem o território vivido da cidade de Vitória.

Quadro 4 - Matriz curricular

OFICINA	LOCAL	TÍTULO	MEDIADOR(es)	PROCEDENCIA
Oficina I	Parque Natural Municipal Vale do Mulembá	Em que barro você pisa? Diálogos entre natureza, cultura território.	Jamilda Alves Rodrigues Bento	Líder do Grupo de Congo de Goiabeiras Velha, Professora de História e Filha/Neta de Paneleira.
			Therezinha Lovat	Professora da Rede Municipal de Educação.
			Juliana Conde	Bióloga responsável pelo setor de EA da Secretária Municipal de Meio Ambiente.
Oficina II	Planetário de Vitória	O Sol nosso de cada dia: dialética entre o macro e o micro	Shenia D. V.Cornélio	Coordenadora do Espaço
			Marco J. Faria Godinho	Fundador da Associação Galileu Galilei
Oficina III	Escola da Ciência, História e Biologia	Onde vivo? A cidade como ambiente integrador	Ariane L. Guimarães	Bacharel em História, Monitora da ECBH
Oficina IV	Parque Estadual da Fonte Grande	Um olhar sobre/com a cidade: suas belezas e contradições na gestão do território	Wilson dos Santos	Responsável pelo setor de EA do Parque <i>in locu</i>
			Marco J. Faria Godinho	Fundador da Associação Galileu Galilei
Oficina V	Fábrica de Ideias	Síntese da Formação	Participantes e Mediadores	-

Fonte: Elaborado pela autora

Cada mediador traz em sua trajetória um histórico relevante para a discussão dos temas aqui desenvolvidos. A professora da rede municipal, Therezinha Lovat, desenvolveu uma oficina utilizando a panela de barro como artefato pedagógico para a introdução de conceitos científicos no ensino fundamental. A mediadora Juliana Conde, representante da Secretaria de Meio ambiente, por sua vez, agregou conhecimentos acerca da região de manguezal com destaque para a utilização do mesmo como via de compreensão da dinâmica do município de Vitória, desde sua concepção enquanto ecossistema até o desenvolvimento de atividades humanas históricas e atuais. A

mediadora Jamilda Bento, neta e filha de paneleira, é militante do movimento negro e coordena as cantadeiras de “Congo” de Goiabeiras Velha/Vitória/ES. A mesma apresentou considerações que desvelou conflitos entre o desenvolvimento da atividade das paneleiras e a consequente destruição dos recursos advindos da exploração do entorno do parque do PNMVM.

Já o mediador Marco Godinho, foi o Fundador e ex-presidente da Associação Galileu Galilei, que contribuiu de forma significativa para a disseminação da alfabetização científica pelos espaços de Vitória.

A mediadora Shenia D. V. Cornélio, do planetário de Vitória, traz uma importante bagagem neste espaço, e contribui para o aprimoramento dos conselheiros e participantes da oficina. Ariane L. Guimarães, possui experiência na ECBH por acompanhar há mais de um ano diversos grupos neste local. Além disso, acompanhou o já referenciado projeto ACSS, e já ter participado de outros processos formativos com foco no ambiente-totalidade e demais temas desta formação. Wilson dos Santos, monitor e responsável pela EA do Parque Estadual da Fonte Grande, também acompanhou outros grupos de trabalhos similares a este, desenvolvido pela professora Maria da Graça F. Lobino, o que lhe rendeu aprofundamento nas discussões necessárias para a abordagem dentro da pedagogia histórico-crítica.

Assim, temos os mediadores capitaneando as discussões acrescidas dos participantes. Sobre isso a pesquisadora Lobino (2010) reitera que:

Avançando nesta leitura histórica-pedagógica identifica-se no complexo cenário contemporâneo o questionamento sobre qual seria a nova centralidade do processo educacional. Pensamos que o foco deve ser numa centralidade que privilegie as relações entre os sujeitos sociais, o contexto e a produção do conhecimento. Nesta perspectiva urge a necessidade de problematização e compreensão da complexidade do processo educativo que é a de articular os saberes acadêmicos/escolares com os “não saberes” (ou “saberes de direito e de fato”) aos da coletividade, ou seja, estabelecer diálogo entre a comunidade chamada científica e a comunidade local e do território vivido.

A análise do processo formativo fundamentou-se nos princípios da educação ambiental crítica e da gestão democrática referenciada em Quintas (2006), Layrargues (2004), Loureiro (2007) e Lobino (2010, 2018), previstas dentro das categorias anteriormente expressas, visando estratégias para reconstrução de territórios sustentáveis a partir da formação crítica de Conselheiros Ambientais.

Foram definidas cinco (5) estações temáticas na capital capixaba, para desenvolvimento dos conceitos necessários ao conhecimento do território vivido; e consequente participação, potencialmente, mais efetiva na gestão da Educação Ambiental em defesa do Meio Ambiente em sua totalidade, contribuindo para a emancipação dos indivíduos.

A formação trabalhou conceitos tais como: pertencimento, participação, saber local, cultura, história, alfabetização científica e outros mais. Segundo Castro e Oliveira (2006, p. 209-210) “[...] para o sujeito construir adequadamente conceitos (...) amplamente divulgados em textos sobre educação ambiental, necessário se faz a construção de um pensamento dialetizante, no sentido exposto através de um processo cognitivo lento, laborioso e estruturante, que requer estruturas cognitivas formais para sua conceituação adequada”.

Com o propósito de dar visibilidade ao processo formativo, a cada oficina, o site oficial do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância-CEFOP divulgava informações e fotos da formação.

Apesar da aprovação da proposta formativa pelos conselheiros, alvos do estudo, poucos foram aqueles que se envolveram do início ao fim na formação. Entretanto, ao tomar conhecimento do que estava sendo proposto, representantes de outros conselhos se envolveram e acompanharam as discussões. Assim também estiveram envolvidos estudantes, professoras, etc.

Após a primeira oficina, formou-se um “Grupo Virtual” no aplicativo WhatsApp, para encaminhamento das discussões, repasses de informações e para tirar dúvidas dos cursistas. Esse grupo denominado Educação e Ambiente Ifes, apresentou pouco envolvimento. Nesta fase EaD, o objetivo foi conectar a oficina I e II, dando respaldo também para as demais oficinas. Considerando a proposta da PHC, o desenvolvimento desse momento de instrumentalização, visa a apropriação do conhecimento e da catarse, com vias para auxílio na compreensão da cidade como ambiente-totalidade. Ou seja, que estes espaços fazem parte de um todo, interconectado, fruto do processo histórico natural e humano que não se separam.

Na prática a EA Crítica foi aplicada como segue no esquema abaixo:

OFICINA I - EM QUE BARRO VOCÊ PISA? DIÁLOGOS ENTRE NATUREZA, CULTURA TERRITÓRIO	
05 horas	FASE EaD – Disponibilizada após a oficina
<p>ATIVIDADE Olá Cursistas! Como informado na estação temática: Vale do Mulembá, criamos este grupo com a finalidade de estabelecermos diálogos uns com os outros, mas também, e principalmente, para dar prosseguimento aos estudos acerca dos temas das oficinas teórico-práticas e alcançarmos o objetivo do curso: alargar e/ou aprofundar o conhecimento dos cursistas acerca do ambiente em sua totalidade com vistas a contribuir no fortalecimento do senso de pertencimento e consequente gestão do território vivido. Após a visita ao Parque Natural Municipal Vale do Mulembá e discussão realizada na EMEF Vercenílio da Silva Pascoal junto às mediadoras Juliana Conde (SEMMAM), Jamilda Bento (Paneleiras) e Therezinha Lovat (SEME) e demais participantes da oficina II: 'Em que barro você pisa? Diálogos entre natureza, cultura território'. Os cursistas deverão produzir um material para síntese do conteúdo assimilado de livre expressão. Ou seja, vocês irão formar duplas, trios ou ainda um "grande grupo" para construir um texto, ou música, ou foto-descrição, etc. A criatividade falará mais alto! Então, escolham o que melhor puder retratar as atividades que seguem abaixo:</p> <p>ATIVIDADE COLETIVA: 1) Evidencie as relações entre os saberes tradicionais do território vivido e a construção dos saberes científicos que fortaleçam o senso de pertencimento como base de uma cidadania socioambiental. Para esclarecimentos: #Território vivido: espaço que está muito além dos limites expressos nos mapas; #Senso de pertencimento: eu pertencço à Vitória; este é o meu lugar; tenho orgulho da minha cultura, pois me formei como cidadão a partir dela; como disse a professora Jamilda: <i>sou filha de paneleira, não nego meu natural, sou filha da cobra verde, neta da cobra coral.</i></p> <p>INDIVIDUALMENTE: Responder às próximas questões (procure refletir antes de escrever); 2) O que você entende por Meio Ambiente? 3) Indique como a oficina contribuiu para sua atuação enquanto conselheiro e/ou atividade que hoje desenvolve como cidadão. Para aprofundamento do conhecimento e respostas das questões, trouxemos alguns materiais importantes. Eles irão complementar o que estudamos presencialmente. Por isso, as respostas acima deverão ser sustentadas TAMBÉM neste material.</p>	
05 horas	FASE PRESENCIAL
Local: Parque Natural Municipal Vale do Mulembá	
Oficineiros	Juliana Conde – Secretária de Meio Ambiente/Vitória; Jamilda A. R. Bento – Historiadora e Cantadeira de Congo; Therezinha Lovat – Professora Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.
Objetivos	Propiciar reflexões sobre os saberes tradicionais na apropriação dos saberes científicos e no desenvolvimento do senso de pertencimento cidadão ampliando a visão dos conselheiros para um todo, dando suporte às suas decisões e discussões nos colegiados.
Conteúdo	Alfabetização científica e sustentabilidade local; conhecimento científico a partir do conhecimento tradicional; território vivido; história de Vitória diversidade sociocultural; Políticas de Educação Ambiental; Conselhos: participação e saber popular e Democracia Representativa e Representatividade.
OFICINA II - O SOL NOSSO DE CADA DIA: DIALÉTICA ENTRE O MACRO E O MICRO	
05 horas	FASE EaD – Disponibilizada após a oficina

MATERIAIS

1. **Produto Final e Dissertação de Maria Luiza:** fazer a conexão direta entre o Vale do Mulembá, os espaços não formais e o Planetário;
2. **A Terra em que vivemos (Joãozinho da Maré):** para ilustrarmos a relevância das perguntas no processo de conhecimento, desvelando as contradições e evidenciando a negação do conhecimento sobre nossas riquezas;
3. **Vídeo Vale do Mulembá à Serra Pelada (whatsApp):** visualizar o vídeo.

ATIVIDADE

1. **Construção de um texto:** leia o enunciado abaixo para escrever um texto.

Nas oficinas que já aconteceram discutimos sobre: a questão dos mangues, das transformações dos lugares onde moramos, onde era mangue e não é mais; a paisagem sofre constantes transformações causadas também por nossas atividades de ocupação, de trabalho, etc. Onde você vive hoje? É o mesmo lugar onde viveu quando criança? Você conhece o lugar pelo qual você, como conselheiro, decide? Vimos sobre as riquezas que possuímos e que não nos contam (sobre os conteúdos da escola que não contemplam o ensino sobre as rochas e minerais, bens preciosíssimos que possuímos, mas que estão sendo exportados para o exterior). Vimos que nossa história é também a história de Vitória, os homens e mulheres que viveram há muitos anos começaram a fazer painéis e que até hoje esse saber é cultivado, mas que muitas vezes saberes como os das paneleiras e outros grupos não são considerados nos processos de decisão de conselhos e governantes. Por isso, a importância da participação e representação efetiva, você como conselheiro representa um coletivo e decide por ele. Durante seu processo de formação (humana-educacional) já ouviu falar da importância da participação? De pertencimento? O pertencimento pode se traduzir nos seguintes dizeres: **aqui eu vivo, aqui é meu lugar, como conselheiro eu cuido dessa cidade que também é minha e de todos os que aqui vivem.** Este lugar onde eu vivo, é parte de um universo muito maior do que meus olhos possam ver; vimos isso no planetário, local que se estabeleceu com muita luta e que ainda luta para sobreviver. Espaço de divulgação científica, de conhecimentos que muitas vezes não vemos na escola. Acima, temos uma síntese do que discutimos, mas cada um, com sua visão, agora deverá escrever um texto, que contemple a **RELAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS QUE VISITAMOS, AS DISCUSSÕES QUE FORAM FEITAS E SEU PAPEL COMO CONSELHEIRO.**

Essa relação poderá vir da forma como **VOCÊ ACHA QUE É!** Não existe certo ou errado, a proposta é mais uma vez, registrar o que foi assimilado. Pouco ou muito, não importa a quantidade, mas a profundidade do que discutimos. O texto poderá ter o tamanho que conseguir expressar essa relação vista por você. Assim, a partir da leitura dos materiais pré-oficina e dos que seguem, estabeleça a conexão entre as oficinas do Parque Natural Municipal Vale do Mulembá e do Planetário relacionando os conteúdos (localização, pertencimento, participação, saberes científicos, saberes populares, etc) compartilhados na oficina e nos materiais disponíveis. É importante frisar que aqui buscamos a sua compreensão, não acertos ou erros, mas sim o nível de aprofundamento e de assimilação do que foi discutido nas oficinas trabalhadas.

2. Localizando espaços não formais para a educação: (esta atividade permite uma visão mais ampliada da cidade, possibilitando uma conexão com a próxima oficina, além de ser importante para entendermos o “poder” da tecnologia quando utilizada a nosso favor, e entender onde estamos na cidade).

Com auxílio do Google Maps® identifique pontos potenciais da cidade que poderiam funcionar como estações temáticas para futuras oficinas. Você não precisa conhecer o espaço fisicamente, não precisa ser algo instituído oficialmente. Citamos como exemplo: uma escola que tenha atuação muito forte na comunidade, praças que tem histórias para a comunidade, árvore antiga que “presenciou” situações relevantes para a comunidade local. Explique porque escolheu este lugar. Para utilização dessa ferramenta nos comunicaremos via grupo de WhatsApp, aos que não tiverem acesso via celular, ou computador em casa (ou trabalho, ou escola) eu mesma estarei com o(s) cursista(s) para auxiliar.

05 horas**FASE PRESENCIAL****Local: Planetário de Vitória, Goiabeiras**

Oficineiros	Shenia D. V.Cornélio (pedagoga do Planetário e professora da PMV) Marco Junio de Faria Godinho-AAGG
Objetivos	Estabelecer relação entre espaço, tempo e cidadania para nos situarmos no contexto de Vitória e do papel dos conselheiros.
Conteúdo	Onde estou? Pertencimento, localização, movimentos sociais; divulgação e popularização da ciência.

OFICINA III - ONDE VIVO? A CIDADE COMO AMBIENTE INTEGRADOR

05 horas

FASE EaD – Disponibilizada após a oficina

Nesta jornada, já passamos pelo Parque Natural Municipal Vale do Mulembá, pelo Planetário de Vitória e agora chegamos à Escola de Ciência, Biologia e História (ECBH). Todos esses são considerados espaços não-formais de Educação, Ciência e Cultura e compõem o que chamamos de Rota do Conhecimento de Vitória. São locais onde podemos conhecer a história da cidade de Vitória e ao mesmo tempo nos apropriar de conhecimentos científicos, históricos e culturais.

A visão de integralidade do meio ambiente foi desconstruída ao longo do processo histórico de nossa sociedade. A ciência moderna separa natureza e homem. Quer um exemplo? O que te lembra o termo selvagem?

Este termo foi associado a tudo que não é civilizado, que é bravo ou que nos faz mal. O índio foi considerado selvagem, indomável e violento na invasão dos portugueses ao Brasil. As escolas ensinam que animais selvagens são nocivos e perigosos. O termo selvagem deriva de “selva”, das matas. Ou seja, o que é da mata, é selvagem, da selva e não é civilizado, não convive em sociedade, logo, se nos consideramos civilizados, estamos distante do que é selvagem. Com esse raciocínio, somos motivados a pensar que o ambiente está lá, está fora de nós, e que nós não somos meio ambiente, fortalecendo o papel do homem civilizado que é domar o ambiente e torná-lo utilitário. Daí vem o caráter utilitarista sobre a natureza. E isso implica uma série de fatores e ações.

A partir dessa reflexão, entendemos um pouco essa separação entre homem e natureza. Afinal, nos ensinaram que o homem deve domar a natureza para sobreviver, para construir precisa destruir. Na verdade sábio é conviver com a natureza entendendo seus processos naturais e conhecendo suas respostas às perturbações que lhes são impostas.

Essa reflexão inicial serviu de “ponte” para adentrarmos na discussão do ambiente-totalidade. O termo (ambiente-totalidade) está definido na Política Nacional de Educação Ambiental segundo a Lei nº 9795/99 como um dos princípios básicos da Educação Ambiental, em seu art. 4º inciso II (...) “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”.

Na Escola da Ciência, Biologia e História, nossa parada tem o objetivo de dialogar sobre a “Cidade como ambiente integrador”, ao mesmo tempo conhecer e conceber a ECBH como um espaço-síntese que representa a Cidade de Vitória explicitando suas conexões entre os ambientes geofísicos, ecossistemas e a história da ocupação do território da capital. Apropriando da história com o intuito de desenvolver o senso de “pertencimento” e conhecimento acerca da cidade.

Para que toda a discussão feita até agora seja mais concreta, vamos desenvolver um exercício bem simples, mas que nos mostra as conexões e interdependências que muitas vezes não identificamos. Já ouviu falar de um terrário? O terrário é considerado um modelo do planeta. Entretanto, sem a presença do bicho-homem, ou seja, do produtor de ‘cultura’. Nele construiremos um “modelo do planeta Terra”. Para construção do terrário você irá precisar de:

- Garrafa grande transparente pet, um pote de vidro ou um aquário pequeno;

- Terra (de preferência preta ou vegetal);

- Areia e pequenas 'pedras';

- Pequenos animais e plantas;

- Água;

- Papel filme (daqueles que usamos em alimentos).

Depois de cortar a garrafa transparente ao meio (ou o pote de vidro ou o aquário) você irá iniciar o processo de montagem do solo, tal como ele é em nosso meio: primeiro coloque as pedras, a areia e depois a terra. Por fim, coloque pequenas plantas, pequenos animais e pedrinhas para enfeitar. Feito isso, iremos "tampar" o recipiente com o papel filme.

A partir daí indagamos: o que irá acontecer com as plantas? Elas continuaram vivas ou não? Como estão conectados esses elementos no terrário? O que falta nele?

1) Responda a essas perguntas acima, observe e REGISTRE todos os dias, com pequenos dizeres, o que acontece dentro do terrário com o passar do tempo. Discutiremos essa atividade no último encontro (em junho), quando todos levarão as anotações e o terrário. Conte com a ajuda dos filhos, cônjuges, pais, etc. As surpresas que essa atividade nos reserva são incríveis.

2) A partir dessa atividade e da oficina teórico-prática na Escola da Ciência, Biologia e História, responda: como você, enquanto conselheiro e cidadão, que representa um coletivo, deve entender o meio ambiente? De que forma a visão de totalidade pode contribuir para suas decisões? Exemplifique.

3) Localizando espaços não formais de educação: com auxílio do Google Maps®, no próprio celular, ou computador, identifique pontos potenciais da cidade que poderiam funcionar como estações temáticas para futuras oficinas. Você não precisa conhecer o espaço fisicamente, não precisa ser algo instituído oficialmente. Citamos como exemplo: uma escola que tenha atuação muito forte na comunidade, praças que tem histórias para o bairro, árvore antiga que "presenciou" situações relevantes para a comunidade local. Explique porque escolheu este lugar.

05 horas;	FASE PRESENCIAL
Local: Escola da Ciência Biologia e História ECBH (Tancredão/Mario)	
Oficineiros;	Ariane L. Guimarães – ECBH
Objetivos;	Conceber e conhecer a ECBH como um espaço-síntese que representa a Cidade de Vitória explicitando suas conexões entre os ambientes geofísicos, ecossistemas e a história da ocupação do território da capital. Apropriando da história com o intuito de desenvolver senso de "pertencimento" e conhecimento acerca da cidade.
Conteúdo	Educação Ambiental Crítica; Ambiente totalidade; Senso de Pertencimento; legitimação da educação ambiental.

OFICINA IV - UM OLHAR SOBRE/COM A CIDADE: SUAS BELEZAS E CONTRADIÇÕES NA GESTÃO DO TERRITÓRIO**05 horas****FASE EaD – Disponibilizada após a oficina**

Olá Cursistas!

Finalmente caminhamos para o fechamento de nossa Formação. Abaixo as atividades referente à oficina do Parque Estadual da Fonte Grande.

Atividade 1 – Leia o texto abaixo

Os aspectos naturais da cidade de Vitória muitas vezes mergulham no mar ou se assentam sobre os montes enquanto os vales são aterro em sua maioria. Na estação temática: Parque Estadual da Fonte Grande identificamos esses aspectos geofísicos, biológicos e também socioeconômicos, olhando de cima. Pudemos perceber que os aspectos naturais da Ilha de Vitória sofreram grandes alterações com os aterros e novas conformações do território. De fato, ver Vitória de cima, em 360º, é uma experiência de se encher os olhos. Mas como também verificamos após exposição dos mediadores, as belezas de Vitória, por vezes, escondem as contradições de um sistema que insiste em não explicitar as fragilidades e contradições, por isso, a oficina temática se intitula “Um olhar sobre/com a cidade: suas belezas e contradições”.

Na ocasião, vimos as fragilidades sob as quais repousam esse município: todo o aporte de água e alimento não são produzidos em seu território, fato que aumenta a interdependência do local com outros municípios capixabas. Percebemos ainda, o quanto as grandes empresas interferiram nos processos de construção/reestruturação do território de Vitória, e ainda interferem, além de percebermos que os problemas ambientais estão diretamente interligados aos processos econômicos e sociais. Com essa interdependência, identificamos o ambiente em sua totalidade, como preconizado pela Política Nacional de Educação Ambiental em seu art. 4º, II (Lei 9.795/99).

Perceber o ambiente no aspecto da ecologia é importante, mas este olhar individualizado não consegue sustentar a complexidade que envolve as decisões acerca deste mesmo meio. Decisões estas que deveriam envolver o protagonismo cidadão como participação social. Portanto, essa oficina teve como objetivo conhecer, revisitar e problematizar o olhar a partir do conceito de totalidade, contemplar as belezas e evidenciar as contradições socioambientais e histórico culturais da cidade de Vitória. Desse modo, espera-se contribuir com os participantes e notadamente com os conselheiros de Meio Ambiente e Educação – agentes de decisão com poder de representação delegada na gestão deste território, bem como contribuir com o Órgão Gestor da Política Municipal de Educação Ambiental em construção neste momento através da Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental de Vitória.

Após a leitura, responda:

- a) O que para você seria o Meio Ambiente?
- b) Para você, há conexões entre o ambiente, a educação, a saúde, a economia, etc.? Explique.

Atividade 2 - Leia os materiais disponibilizados e construa um pequeno texto, de no máximo 20 linhas, sintetizando seu conhecimento e respondendo às seguintes perguntas (as respostas das perguntas abaixo irão construir o seu texto):

- a) Como cidadão e conselheiro, esta formação contribuiu para seu posicionamento perante o conselho?
- b) O que você entendeu por “senso de pertencimento”?
- c) O que é ambiente-totalidade?

- d) De que forma sua participação pode contribuir para uma cidade melhor de se viver?
- e) Na gestão da cidade (educação, meio ambiente, etc.) qual o papel do saber popular? E saberes científicos?

A base de respostas são todos os materiais disponibilizados até então.

05 horas		FASE PRESENCIAL	
Local: Parque da Fonte Grande			
Oficineiros	Marco Junio de Faria Godinho: membro da Associação Astronômica Galileu Galilei/AAGG Wilson de Souza: geógrafo da PMV e educador ambiental do Parque da Fonte Grande		
Objetivo	Problematizar o olhar sobre o conceito de totalidade a partir das belezas e evidenciar as contradições socioambientais e histórico culturais da cidade de Vitória.		
Conteúdo	Conceito de Ambiente Totalidade; Senso de Pertencimento; Participação; Cidadania.		

05 horas		OFICINA V - SÍNTESE	
FASE EaD – Disponibilizada após a oficina			
Olá Cursistas!			
Teremos nosso último encontro! Foi uma enorme satisfação compartilhar e aprender com cada um de vocês durante esses quatro encontros em nossas Estações Temáticas.			
Neste último encontro, todos nós seremos os mediadores e protagonistas. É neste momento que as vozes serão mais do que nunca ouvidas, e o conhecimento, construído neste percurso, concretizado. Para este encontro, seguem as orientações:			
1.Será realizado na fábrica de ideias (antiga fábrica 747), ao lado do Ifes/Vitória, às 19h do dia 19/06/2018;			
2.Iremos discutir os relatos de bordo do terrário (por isso, é importante que façam o terrário e os relatos de bordo);			
3.Todos deverão apresentar um Portfólio; o certificado está condicionado à apresentação do Portfólio e presença (abaixo seguem as instruções para construção da atividade). Uma dica: para fazer o portfólio, a base são as atividades que já foram passadas.			
PORTFÓLIO			
Quanto ao formato das apresentações:			
1. Juntar-se em até 02 ou 03 cursistas (ou mesmo desenvolver individualmente);			
2. Organizem slides (apresentação Power point, máximo de 10 slides), ou cartazes, ou música, como acharem melhor a representação do que pede a atividade.			

Quanto ao conteúdo:

Tópico 1 – Apresentação dos espaços visitados

a) Descreva sucintamente o histórico e características dos quatro (04) espaços visitados, bem como sua relevância para a cidade, para os conselhos e para a questão socioambiental (que envolve sociedade e ambiente natural);

Tópico 2 – Você e o processo formativo

a) Apontem o que vocês observaram e apreenderam durante o percurso formativo. Enfatizem a importância dessa formação para seu presente (ou futura) atuação como conselheiro, associando aos espaços da cidade;

b) Discutam sobre a sua atuação como conselheiros: quais os ganhos que estão obtendo com essa experiência para a sua atuação?

Tópico 3 – Avaliando o processo formativo

a) Terminem avaliando o que têm observado quanto às dificuldades na atuação como conselheiros (caso não sejam conselheiros, busque relatos, entrevistas com conselheiros para aprofundamento da sua discussão).

b) Avaliem o curso de formação, apontando aspectos positivos, negativos e sugestões para futuras edições do mesmo. Ao final de todas as apresentações, abriremos para um breve debate.

Tópico 4 – Conclusões

a) Termine fazendo suas próprias conclusões e respondendo:

"Que bom..." (comente aspectos positivos)

"Que pena..." (avalie o que não foi legal e deve ser mudado)

"Que tal..." (deixe sugestões para uma próxima edição do curso)

Obrigada a todos os cursistas pelo empenho e envolvimento, além da contribuição que cada um deu para que o processo fosse tão construtivo. Nos vemos no dia 19/06/18 às 19h, na Fábrica de Ideias. Até lá!

05 horas	FASE PRESENCIAL
Local: Fábrica de Ideias – IFEI	
Oficineiros	Cursistas
Objetivo	Realizar o fechamento da Formação
Conteúdo	Apresentação de Portfólios Síntese e explicitação dos conceitos trabalhados (ambiente totalidade, pertencimento, participação/democracia, educação ambiental crítica, legitimação da EA) e suas interconexões.

4.1 DESENVOLVIMENTO DE UMA DAS OFICINAS NA CIDADE

OFICINA I - EM QUE BARRO VOCÊ PISA? DIÁLOGOS ENTRE NATUREZA, CULTURA TERRITÓRIO

A oficina I “Em que barro você pisa? Diálogos entre natureza, cultura território”, teve como objetivo propiciar reflexões sobre os saberes tradicionais na apropriação dos saberes científicos e no desenvolvimento do senso de pertencimento cidadão ampliando a visão dos conselheiros para um todo, dando suporte às suas decisões e discussões nos colegiados, para tanto foram estrategicamente selecionados os espaços e as mediadoras.

Assim, para a fase presencial, definiu-se o Colégio Vercenílio da Silva Pascoal e o Parque Natural Municipal Vale do Mulembá (PNMVM), como local e ponto de partida para o estudo. O colégio está localizado nas regiões fronteiriças à Estação Ecológica Ilha do Lameirão, reserva que encerra o ecossistema manguezal.

Na fala de uma das mediadoras destacam-se elementos que fortalecem o conceito de ambiente-totalidade preconizado nesta formação “essa contextualização é importante [...] a proteção ambiental é importante, mas tem que colocar o traço cultural, humano” (grifo nosso), referindo-se à ampla devastação desse ecossistema, advinda da magnitude dos aterros para “ampliação da ilha”. Nesta ocasião, a conexão entre a ocupação do espaço decorrida das atividades industriais alterou a dinâmica desse ecossistema.

Historicamente essa pressão também veio com a ocupação desordenada provinda de mão-de-obra, e portanto de famílias, que não foram absorvidas pelas grandes

empresas que se instalavam em Vitória na década de 70.

A instalação dessas multinacionais aconteceu em decorrência das afirmações da comissão enviada pelo Brasil a Estocolmo, em 1972. Nessa ocasião, os representantes a serviço dos militares, alegaram que não haviam problemas ambientais no Brasil, o que permitiria a implantação de indústrias de potencial poluidor. Fato é que após concessões, incentivos fiscais etc., a referida empresa foi leiloada na década de 90.

O outro espaço, próximo à escola, é o PNMVM. Trata-se de uma Unidade de Conservação de onde é extraída a matéria prima para a produção da panela de barro de Vitória. Registra-se que até o momento é o único local

que possui esse material, devido às constituições químico-físicas do próprio solo.

É válido explicitar o conflito existente neste espaço. Além do barro ser um recurso finito, o local de onde ele é extraído, é designado como Área de Preservação Permanente (APP) pelo SNUC, o que não permite qualquer tipo de atividade humana em suas delimitações. Outro elemento forte nessa discussão é que tanto as panelas de barro, quanto a “arte do fazer” a panela, foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Natural-IPHAN como bem material e imaterial da humanidade. Outrossim, é a única fonte de renda de várias famílias há séculos.

Mesmo com tudo isso, exatamente ao lado do parque, concentra-se a Estação de Tratamento de Esgoto – ETE de Vitória. A fala de uma das participantes da oficina demonstra a preocupação dos moradores

com relação a essas instalações, assim diz: “todo o esgoto de Vitória é jogado em Joana D’arc, e todo lixo em Resistência, porém não recebemos nenhum tipo de compensação ambiental. Já denunciamos no nosso jornal da comunidade, o Joana D’arc em Foco. Mas até agora nada”.

Cada mediadora traz em sua trajetória um histórico relevante para a discussão dos temas aqui desenvolvidos. A professora da rede municipal Therezinha Lovat, desenvolveu uma oficina utilizando a panela de barro como artefato pedagógico para a introdução de conceitos científicos no ensino fundamental. A mediadora Juliana Conde, representante da Secretaria de Meio ambiente, por sua vez, agregou conhecimentos acerca da região de manguezal com destaque para a utilização do mesmo como via de compreensão da dinâmica do município de Vitória, desde sua concepção enquanto

ecossistema até o desenvolvimento de atividades humanas históricas e atuais. A mediadora Jamilda Bento neta e filha de paneleira, é militante do movimento negro e coordena as cantadeiras de “Congo” de Goiabeiras Velha/Vitória/ES. A mesma apresentou considerações que desvelou conflitos entre o desenvolvimento da atividade das paneleiras e a consequente destruição dos recursos advindos da exploração do entorno do parque do PNMVM.

A professora Maria da Graça F. Lobino ainda cita que a política municipal de EA está em processo de implantação, e diz que ela “foi criada. Agora tem que fazer o programa, mas o programa se **faz com e não para**”, referindo-se à participação da comunidade. Entretanto, ressalta que isso é difícil mediante o horário de realização das reuniões, às 14h, e questiona “como faz com quem trabalha?”. Nessa dinâmica, ressalta que para diversas instituições e

poder público, o horário do Conselho é “hora de trabalho, mas para comunidade não, pois ela faz serviço voluntário”. Fato observado nas reuniões dos dois conselhos analisados, com a falta de quórum para aprovações.

Uma das conselheiras presente, ainda recorda que esse é um fato recorrente também em seu Conselho (de Desenvolvimento Urbano) e ressalta que *“a participação do munícipe é difícil quando precisa de coletividade, a gente não tem esse hábito de participar do coletivo, nem mesmo de entender ele”*.

Na ocasião, ainda foi discutido a importância dos Conselhos, e da participação para romper com a lógica do patrimonialismo de estado (LOBINO, 2010) que precisa ser desconstruído, pois ainda hoje “a escola é do diretor, cidade do prefeito, etc.”. O professor Eduardo Moscon

lembra ainda que em razão do colonialismo e do longo período de ditadura militar *“não tivemos cultura da rés-pública” ou seja, “não havia a coisa pública”*. Portanto, *isso não é um processo natural, ele é historicamente construído. Só que junto com a redemocratização, vem a cultura liberal do ‘eu sozinho’⁶, virtual”*.

Um dos exemplos surgidos entre os conselheiros presentes foi a potencialidade do jornal da comunidade de Joana D’arc, o *“Joana D’arc em Foco”*. De acordo com a participante, após a criação desse meio de veiculação de informações local, o diálogo com prefeito e secretário ficou mais próximo. E relata que *“depois que nos unimos, ganhamos mais força”*.

Após a discussão nos espaços da escola, o grupo se deslocou até o PNMVM e durante todo percurso foi acompanhado pelas mediadores que foram fazendo suas considerações acerca

dos conflitos existentes. Em decorrência das fortes chuvas e risco de acidentes ao longo da trilha, os participantes ocuparam a entrada principal do Parque, onde foi finalizada a oficina. A presença no espaço foi importante para percebermos o Parque com outro olhar, e não apenas o de conservação. Os conflitos existentes nas mediações do parque puderam ser observados.

Além disso, os mediadores, em conjunto com alguns dos participantes, foram recordando fatos emblemáticos acerca da força da sociedade civil organizada. Para outros participantes, o assunto era extremamente novo, e nunca tinham ouvido falar de tais feitos. Os fatos no Quadro 5, remontam histórias de duas comunidades sendo uma delas a de “São Pedro” em Vitória, à época de seu estabelecimento, foi gravado um documentário pela emissora local chamado “Lugar de toda pobreza (GAZETA, 1983)” referindo-se à condição de miserabilidade vivida por aquele povo.

⁶ Referindo-se à cultura individualista preconizada por essa vertente ideológica.

Contraditoriamente no mangue, que também é conhecido como berçário da vida marinha.

Quadro 5 – Feitos da participação popular em comunidades de Vitória

FATO	FALA DO PARTICIPANTE
Primeira Escola de São Pedro	<i>A comunidade mesmo fez a escola. Uma professora ensinava muitas pessoas simples que não tinham muito estudo [...] ensinava as mães e as mães ensinavam aos meninos. Cobrou-se um direito (escola) que estava sendo negado até então, escola chamava “O grito do povo”. O que melhor ilustra a força da comunidade.</i>
Escola reaberta em Jucutuquara	<i>[...] é necessário entender o indivíduo como um... e a natureza compõe esse um [...] escola estava fechada [...] ai um grupo de mulheres fizeram um levantamento no Morro do Cruzamento da demanda de crianças para estudar [...] esse grupo de moradores abriu a escola, limpou tudo e matriculou todas as crianças, a partir daí a prefeitura se viu obrigada a oficializar o espaço.</i>

Estando escola e parques em região de periferia, um território com diversos conflitos que, quando avaliados e explicitados à luz da categoria Ambiente-Totalidade, adensam os conceitos acerca da gestão de espaços naturais bem como educacionais, possibilitando maior entendimento e vivência teórico-prática dos conselheiros que decidem para e pelo município e seus representantes, bem

como participam das decisões para a institucionalização das Políticas de Educação Ambiental.

A complementação do curso foi realizada com a disponibilização de materiais e vídeos sobre a riqueza mineral brasileira que é exportada por preços infimamente pequenos, a partir de um grupo de aplicativo, bem como enviado para os e-mails dos participantes. Ressalta-se que

para esta oficina a fase “à distância” ou de ensino à distância (EaD) ocorreu posteriormente à realização das oficinas. Assim foi feito, por acreditarmos ser mais viável termos o primeiro contato com os participantes, além das primeiras conversas para esclarecimento do processo formativo além de ser um assunto complexo para a compreensão

fragmentada que construímos ao longo do processo educacional.

Para além das decisões, as oficinas trouxeram elementos para alfabetização científica dos participantes. Possibilitou ainda uma visão mais ampliada sobre como perceber a dinâmica do ecossistema associado ao próprio desenvolvimento da capital.

Os autores e as autoras Marques (2016), Lobino (2010), Chagas (2018), Sirlene (2018) e Lovat (2018) refletem e corroboram sobre essa apropriação do conhecimento via alfabetização científica, por meio de processos formativos tais como o que aqui foi proposto.

Sobre isso, a professora Lobino ressalta, durante a formação, que *“a alfabetização científica nessa via é questão estratégica de soberania nacional”*, pois conhecer o nosso espaço é conhecer nossas riquezas e

nosso potencial, e ela fecha dizendo que a questão ambiental *“[...] é importante, mas ambiental não é só preservação e conservação. Ela fala da ocupação uso do solo, pobreza, distribuição de renda, etc.”* E completa dizendo que *“isso está no bojo do conceito de ambiente totalidade”* pois a partir desse conceito se trabalha, *“não só o verde, mas a produção da cultura para superar a lógica do liberalismo”*.

PALAVRAS FINAIS

Consideramos que o processo formativo em tela é contínuo e vem agregar à formação integral do ser no que concerne à cidadania. A proposta aqui apresentada vem fortalecer o processo de participação na construção de uma cidadania socioambiental que tenha como princípio a concepção de ambiente como totalidade, como enuncia nosso marco legal, Lei 9.795/99, no artigo 4º, II, “II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”.

Consideramos ainda a Educação Ambiental como política pública com potencial estratégico capaz de explicitar as contradições do nosso modelo de desenvolvimento concentrador e excludente. Corroborado por Lobino quando afirma que é necessário (2010, p. 140)

Implementar políticas públicas municipais articuladas, a partir de gestão estratégica na direção de cidades que educam para a sustentabilidade, na superação das injustiças e desigualdades sociais historicamente construídas, diante da urgência da instauração de outro paradigma, em prol de todas as formas de vida, compondo o eixo central do processo formativo.

Acerca dos espaços da cidade, apropriados no processo formativo, é relevante reafirmá-los como espaços que trazem consigo a história da cidade no sentido de criar mecanismos de superação das desigualdades nela construídas historicamente. Portanto, acreditamos no potencial desses espaços como espaços públicos de direito capazes de propiciar o desenvolvimento do **senso de pertencimento** dos cidadãos envolvidos nos processos formativos. Conceito necessário diante da formação para a cidadania socioambiental que apresenta um longo percurso entre pressupostos filosóficos, científicos, práticas, concepções e métodos.

Em tempo, registramos que a formação desenvolvida, propiciou inclusive o desenvolvimento de uma “prestação de contas” do órgão gestor municipal à comunidade, através de uma Audiência Pública, fruto das discussões ocorridas no processo de formação. Para Lobino (2010, p. 140) ferramentas de legitimação da democracia como a audiência pública se faz importante para

Criar mecanismos para intensificar a participação popular e comunitária dos conselheiros locais e da cidade, na apropriação de conhecimentos para o desempenho de suas delegações representativas, aproximando democracia participativa do cuidado com o ambiente e com a promoção do controle social no exercício da cidadania socioambiental.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O; Barões da Federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

ACANDA, Jorge Luiz. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Paulo de Bessa. Código florestal e lei do sistema nacional de unidades de conservação: normatividades autônomas. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 265, p. 87-109, jan./abr. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Edições 70, São Paulo: 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril 1999. Promulga a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: SECAD,

2006A.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA. Brasília: Série Documentos Técnicos, n. 8, 2006B.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Medida Provisória Nº 870, de 1º de janeiro de 2019, art. 22, VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º Jan. 2019.

BRUGGER, Paula. **Educação ou adiestramento ambiental**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da

Universidade de Florianópolis. Florianópolis, 1994.

CABRITA, Isabel. **Breve ensaio sobre os direitos humanos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós Graduação da Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. 2010.

CACHAPUZ, António; GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo (org.). **A necessária Renovação do Ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. Tradução de Fernando de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 320 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Agora: políticas públicas e serviço social**, ano 2, nº 3, dezembro de 2005.

CZAPSKI, Silvia. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto (MEC), 1998.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela. 2004.

DIAS, Bárbara de Castro. **Em busca de uma práxis em educação ambiental crítica: contribuições de alguns pesquisadores do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação stricto sensu em ensino de ciências do campus Nilópolis do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2013.

DIAS, Barbara de Castro; BONFIM, Alexandre Maia do. Em busca de uma práxis em Educação Ambiental Crítica: Contribuições de alguns pesquisadores do Brasil. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de Novembro de 2013.

DINIZ, Luciana Nemer. A arquitetura do café: a fábrica de sacaria que se transformou em fábrica de ideias. In: PATORREB: 6ª conferência sobre patologia e reabilitação de edifícios. 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Caderno de referência: bases para elaboração do**

programa de educação ambiental: ProEEA. Vitória: Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental, 2014.

ESPIRITO SANTO (Estado). Lei nº 9.265 de 2009. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**. Poder Executivo, Vitória, ES, 16 de jul. 2009.

FLORES, J. H. **La reinvencción de los derechos humanos**. Ed. Atrapasueños. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 34ª Edição. 2002.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. A educação ambiental na perspectiva dialética materialista. **Revista Eletrônica Georaguaia**. Barra do Garças, v 3, n.2, p 100 – 112, agosto/dezembro de 2013.

GARRIDO, Luciana dos Santos; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. de. Educação ambiental na formação docente: o que discutir? In: **Anais IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental em Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, Marco. J.; FERRACIOLI, Laercio. Soluções mundialmente aplicáveis: iniciativas locais em educação em ciência e tecnologia de Vitória. In: XII IOSTE SYMPOSIUM, Malasia. **Anais...** Malásia: Universiti Sains Malaysia Penang, 2006.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. v.1. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HENCKER, Cintia; BARROSO, Helaine dos Reis; LOBINO, Maria das Graças Ferreira. Interfaces entre Gestão Escolar e Educação Ambiental Crítica: um estudo no Ifes/BR. In: IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017 Universidade Federal de Juiz de Fora. **Anais...**, Juiz de Fora. 2017.

KAPLAN, Leonardo. Análise crítica da política de escolas sustentáveis da CGEA/MEC e de um estudo de caso de uma escola na Baía de Sepetiba (RJ), à luz do capitalismo dependente brasileiro. In: IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017 Universidade Federal de Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora, 2017.

KAPLAN, Leonardo. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: brasiliense, 2008.

LAYRARGUES, Philippe. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe P. & CASTRO, R. de S. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. p. 179-219. São Paulo: Cortez. 2002.

LAYRARGUES, Philippe. P. (Org.) **Identidades da Educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LEFÉBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Frias. São Paulo: Moraes, 2001.

LEROY, Jean Pierre; PACHECO, Tania. Democracia. In: FERRARO JUNIOR (Org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental. 2005.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **Plantando conhecimento colhendo cidadania: plantas medicinais; uma experiência transdisciplinar**. Vitória: Edufes, 2004.

_____. **A gestão democrática como ponto de partida na formação de ecoeducadores**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências de la Edicación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA. Assunção, Paraguai, 2010.

_____. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

_____. (Org.) **Cidadania e Meio Ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

_____. Emancipação, complexidade e método dialético histórico: para o repensar das tendências em Educação Ambiental. In: Ciclo de Cursos em Educação Ambiental, 2005, São Paulo. **Anais...** Ciclo de Cursos de Educação Ambiental - ano 2. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, 2004.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO Carlos Frederico B. *et al.* Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **O que fazem**

as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: MEC, 2007

LOUREIRO, Carlos Frederico B; COSSÍO, Maria de Fátima. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?". In: MELO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B; CUNHA, Claudia Conceição da. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. XI, n. 2 p. 237-253 jul.-dez. 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

MONTEIRO, Charlles. **Prática pedagógica interdisciplinar no curso técnico em pesca: um olhar sobre as ilhas costeiras de Piúma-ES com vistas à promoção da educação ambiental crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e

Matemática) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

PARO, Vitor. A utopia da gestão democrática escolar. **Cadernos de pesquisa**, fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

_____, Vitor. H. **Escritos sobre educação**. SÃO PAULO: XAMÃ, 2001.

PLANTAMURA, Vitangelo. Gramsci e a sustentabilidade: as possibilidades de uma consciência ambiental crítica. **Revista Iberoamericana de Educación** - 10 de abril de 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (PMV). **Projeto Político Pedagógico do Coletivo Educador Ambiental de Vitória**. Conselho Popular de Vitória. Secretaria de Educação e Meio Ambiente: Produção Coletiva, 2008.

QUINTAS, José S. **Introdução a Gestão Ambiental Pública**. Brasília: IBAMA, 2006.

_____. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: **Repensar a educação**

ambiental um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

RAUEN, William B.; TEIXEIRA, Edmilson C.; GIRARDI, Gisele; LOPES, Marcos E. P. A. Contribuições da pesquisa interdisciplinar à gestão compartilhada de uma bacia hidrográfica experimental. In: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir; ALVARENGA, Augusta Thereza de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.** Barueri: Manoele, 2015.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Ideologia e Consenso na Formação de Educadores: a Educação Ambiental em Foco. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.1, p. 308-323, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. – 4.ed. 2. reimpr. - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SGARBI, Antonio Donizetti *et al.* A alfabetização científica no contexto da sustentabilidade: discussão sobre uma formação de agentes socioambientais. **Revista Práxis,** Ano VII, n. 14, Vitória, 2015.

TEIXEIRA, Edmilson. **O Local e o Global:** limites e desafios da participação cidadã. 3ª edição. São Paulo: Cortez. 2001

TOZONI-Reis, Marília. F. C. Pesquisa-ação. In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: Brasília: Ministério do Meio ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA Patricia Ramos (org). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Rev.Contemporanea De Educação.** v. 7, n. 14. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **R. Katál.** v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013, Florianópolis, 2013.

VITTE, Claudete de Castro Silva. Cidade, Cidadania e Qualidade de Vida. **Boletim do Instituto de Saúde.** v. 01, n. 32. abr. São Paulo, 2004.

WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO AMBIENTAL - MP/nº 012/2012

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, através do Exmo. Sr. Procurador Geral de Justiça Dr. Eder Pontes da Silva e do Centro de Apoio Operacional Meio do Ambiente e Urbanismo e do Centro de Apoio Operacional da Educação e, ainda, das 12ª e 7ª Promotorias de Justiça, neste ato representados, respectivamente, pela Dra. Isabela de Deus Cordeiro, Dra. Fabiula de Paula Secchin, Dr. Marcelo Lemos Vieira e Dra. Maria Cristina Rocha Pimentel, nomeados na forma da lei, no uso de suas atribuições legais e institucionais, especialmente, na defesa e proteção do Meio Ambiente, conforme previsto no artigo 129, inciso III da Constituição Federal e artigo 8º, parágrafo 1º da Lei Ordinária nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, através da Secretaria de Estado ou de Meio Ambiente e Recursos Hídricos – SEAMA e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura -SEDU, representadas, respectivamente, pela Sra. Patrícia Gomes Salomão e Sr. Klinger Marcos Barbosa Alves e o INSTITUTO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS- IEMA, representado pelo Diretor Presidente Sr. Claudio Denicoli dos Santos, na presença da Presidente da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental - CIEA, Sra. Marilene Lúcia Merigueti, como testemunha, e

CONSIDERANDO que a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), em 1981, estabeleceu no art. 2º, inciso X, a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

CONSIDERANDO que no Fórum Global, em 1992, foi redigido e aprovado o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reconhecendo a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção;

CONSIDERANDO que o legislador constituinte originário elevou o meio ambiente à categoria de direito fundamental de terceira dimensão, dispondo que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”;

CONSIDERANDO que o art. 225, §1º, inciso VI da Constituição Federal determina que incumbe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, objetivando assegurar a efetividade do direito fundamental ao meio ambiente;

CONSIDERANDO que para a regulamentação do disposto no artigo referido, foi editada a Lei Federal nº 9.795, de 1999 (Lei da Política Nacional de Educação Ambiental), regulamentada pelo Decreto nº 4281, de 2002, e instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental, bem como, foi editada a Lei Estadual nº 9.265, de 2009 (Lei da Política Estadual de Educação Ambiental);

CONSIDERANDO que o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio do Decreto nº 1582-R, instituiu a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA), que tem caráter permanente, democrático, consultivo e deliberativo;

CONSIDERANDO que a Política Estadual de Educação Ambiental, em seu art. 8º, inciso VIII, determina que compete à Comissão Interinstitucional apoiar tecnicamente o Órgão Gestor Estadual de Educação Ambiental na elaboração e avaliação do Programa Estadual de Educação Ambiental e na consolidação de políticas públicas voltadas à educação ambiental;

CONSIDERANDO que nos termos do art. 8º, inciso II da Lei da Política Estadual de Educação Ambiental compete aos órgãos estaduais, responsáveis pela gestão ambiental, promover Programas de Educação Ambiental integrados às ações de preservação, conservação, recuperação e sustentabilidade do meio ambiente;

CONSIDERANDO que a implementação da educação ambiental deve ocorrer de modo articulado entre a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos e Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Órgãos Estaduais gestores da educação ambiental), fazendo-se necessária a formulação e implementação do Programa Estadual de Educação Ambiental;

CONSIDERANDO que a Lei da Política Estadual de Educação Ambiental foi editada em 2009, portanto, já transcorridos mais de dois anos de sua edição, sem que, até a presente data, tenha sido elaborado e aprovado o Programa Estadual de Educação Ambiental;

CONSIDERANDO que, ante a instauração da Portaria de Inquérito Civil n. 01/2012, sobre EA pelo Ministério Público do Estado do Espírito Santo, foram formuladas diversas proposições pela CIEA que elaborou, a partir de estudo preliminar, um conjunto de sugestões para a gestão e execução da EA;

CONSIDERANDO que não há motivos para a postergação da implementação da educação ambiental vez que esta já conta com metodologia proposta pela CIEA para a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental;

RESOLVEM

Celebrar o presente Termo de Compromisso Ambiental, em conformidade com as cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DA CONDUTA ANTIJURÍDICA

As não conformidades assim se descrevem: Não implementação na íntegra dos princípios e objetivos da política nacional e estadual de educação ambiental.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

O presente Termo de Compromisso visa estabelecer ações destinadas à implementação da Lei da Política Nacional e Estadual de Educação Ambiental, especificamente, no âmbito da educação formal, com vistas à construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DOS COMPROMISSÁRIOS

No plano da Estruturação da Educação Ambiental no âmbito do Estado

1. Elaborar e publicar decreto regulamentador da Política Estadual de Educação Ambiental, objetivando a sistematização das ações voltadas à implementação da Lei da Política Estadual de Educação Ambiental e a fixação das atribuições do Órgão Gestor e da CIEA.

Prazo: 105 dias após a Publicação da Comissão Permanente do Órgão Gestor, assim divididos: 60 dias para elaboração e 45 dias para tramitação.

2. Apresentar uma proposta de estruturação da Educação Ambiental, que abranja os aspectos físico e de pessoal, através de uma unidade gestora dentro da Secretaria de Estado da Educação e Cultura;

Prazo: 3 meses

Parágrafo único: Implementação da proposta pós LE I- janeiro 2013

3. Elaborar e publicar a portaria de criação da Comissão Permanente do Órgão Gestor, na forma da minuta anexa ao presente termo;

Parágrafo primeiro: A composição mínima da Comissão Permanente será de 06 componentes, sendo 02 da SEAMA, 02 da SEDU e 02 do CIEA;

Parágrafo segundo: As reuniões da Comissão Permanente do Órgão Gestor ocorrerão, alternadamente, nas estruturas físicas do IEMA e SEDU, ressalvada deliberação em sentido contrário pelos seus membros. Prazo: 30 dias

4. Apresentar cronograma de elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental, limitado ao prazo máximo de 1 ano. Prazo: 4 meses.

5. Apresentar o Programa Estadual de Educação Ambiental, observado o item 4.

No Plano Orçamentário

6. Incluir rubrica específica a ser destinada à Unidade Gestora no âmbito da Secretaria de Educação e à Gestão Ambiental no âmbito da Secretaria Estadual de Meio Ambiente, sem prejuízo de seu incremento por meio de outras fontes indiretas.

Prazo: inclusão na LOA referente a 2013.

No Plano do Sistema de Informação

7. Apresentar o cronograma para implementação do Sistema Estadual de Informação de Educação Ambiental;

Prazo: 60 dias após a instituição da Comissão Permanente do Órgão Gestor.

8. Implementar o Sistema Estadual de Informação de Educação Ambiental, na forma do cronograma apresentado.

No Plano das Compensações Ambientais Vinculadas à Educação Ambiental

9. A Comissão do Órgão Gestor deverá promover a revisão dos termos de referência-padrão que servem de base às compensações ambientais vinculadas à Educação Ambiental para o fim de alinhá-los à Política Estadual de Educação Ambiental, nas esferas estadual e municipais e que, necessariamente deverá prever a possibilidade de qualificação do corpo docente por meio de especialização em Educação Ambiental;
Prazo: 180 dias após a instituição da Comissão Permanente do Órgão Gestor.

10. O IEMA deverá avaliar e revisar as condicionantes constantes de processos de licenciamento ambiental, paulatinamente à medida do vencimento das licenças de operação, nas quais conste a elaboração e execução de Programas de Educação Ambiental para o fim de sua adequação à luz da Política Estadual de Educação Ambiental e dos termos de referência elaborados;

Prazo: para cumprimento total, referente a todos os processos 4 anos.

CLÁUSULA QUARTA – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO

Será constituída Comissão de Acompanhamento deste Termo de Compromisso de Ambiental, composta por 5 (cinco) membros, assim definidos;

- a) Dois representantes do Ministério Público do Estado do Espírito Santo, sendo um da Promotoria de Justiça do Meio Ambiente e outro da Promotoria de Justiça da Educação;
- b) Um representante da Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos;
- c) Um representante da Secretaria Estadual de Educação e Cultura;
- d) Um representante indicado pelo CIEA/ES.

Parágrafo Primeiro – Os trabalhos da Comissão de Acompanhamento serão coordenados pelos Membros representantes do Ministério Público do Estado do Espírito Santo.

Parágrafo Segundo – A Comissão de Acompanhamento reunir-se-á a cada 3 (três) meses.

CLÁUSULA QUINTA – DAS SANÇÕES

O descumprimento de quaisquer das obrigações constantes das cláusulas deste Termo de Compromisso de Compromisso Ambiental legal sujeitará o COMPROMISSÁRIO ao recolhimento de multa mensal no importe equivalente a R\$ 10.000,00 (dez mil reais), por obrigação descumprida, reversíveis ao FUNDO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE, salvo justificativa devidamente aceita pelo Ministério Público.

Parágrafo Primeiro – Além da imposição da sanção prevista no item anterior, os Secretários de Educação e do Meio Ambiente e o Diretor Presidente do IEMA serão penalizados pessoalmente com multa mensal no valor de R\$ 1.000,00 (hum mil reais) pelo descumprimento de

cada obrigação constante neste termo, que será destinado ao Fundo Estadual de Meio Ambiente, salvo justificativa devidamente aceita pelo Ministério Público.

Parágrafo Segundo - O COMPROMISSÁRIO e as Autoridades elencadas nesta Cláusula serão notificados, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias úteis, para apresentação de defesa, nas hipóteses de aplicação das multas.

Parágrafo Terceiro – Os Secretários de Educação e de Meio Ambiente e o Diretor Presidente do IEMA, serão notificados individualmente, por correspondência com Aviso de Recebimento – AR, ou pelo Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, no caso de devolução da notificação efetuada da penalidade pelo descumprimento do Termo de Compromisso Ambiental, de tudo dando ciência ao Ministério Público do Estado do Espírito Santo.

Parágrafo Quarto - O valor da multa será atualizado pelos mesmos índices utilizados pela justiça comum.

Parágrafo Quinto - Este TERMO não inibe o MINISTÉRIO PÚBLICO de adotar todas e quaisquer medidas cabíveis, em decorrência de eventuais irregularidades constatadas.

CLÁUSULA SEXTA - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Parágrafo Primeiro - A menos se de outra forma não for disposta no presente TERMO, todos os prazos, bem como o cronograma de execução das atividades, serão contados a partir da assinatura do presente TERMO DE COMPROMISSO AMBIENTAL.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA VIGÊNCIA

O presente TERMO DE COMPROMISSO AMBIENTAL tem vigência limitada ao prazo necessário ao cumprimento das obrigações nele constantes, fixando-se o seu início a partir da data da sua assinatura.

CLÁUSULA OITAVA – DA PUBLICAÇÃO

O presente TERMO DE COMPROMISSO AMBIENTAL, após a sua assinatura, será publicado no Diário Oficial do ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, cuja providência ficará a cargo da SEDU e da SEAMA.

CLÁUSULA NONA – DA EFICÁCIA DE TÍTULO EXECUTIVO EXTRAJUDICIAL

O presente Termo de Compromisso de Compromisso Ambiental tem eficácia plena desde a data de sua assinatura, valendo como título executivo extrajudicial, na forma do art. 211, da Lei nº 8.069/90, art.5º, § 6º da Lei nº 7.347/85 e do art. 585, VII do Código de Processo Civil.

CLÁUSULA DÉCIMA - DO FORO

O foro da Comarca de Vitória é o competente para dirimir as questões decorrentes deste TERMO.

E por estarem às partes assim devidamente ajustadas e compromissadas, firmam o presente TERMO em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas, para que surta os seus jurídicos e legais efeitos.

Vitória (ES), 14 de agosto de 2012.

ANEXO II - TERMO DE COOPERAÇÃO AMBIENTAL

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, doravante denominado MPES, com sede na Rua Procurador Antônio Benedito Amâncio Pereira, nº 350, Edifício Promotor Edson Machado, Enseada do Suá, Vitória/ES, inscrito no CNPJ com o nº 02.304.470/0001-74, neste ato representado pelo 12º Promotor de Justiça, Dr. MARCELO LEMOS VIEIRA nomeado na forma da lei, no uso de suas atribuições legais e institucionais, especialmente, na defesa e proteção do Meio Ambiente, conforme previsto no artigo 129, inciso III da Constituição Federal e artigo 8º, parágrafo 1º da Lei Ordinária nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, através do Prefeito Municipal de Vitória Sr. LUCIANO REZENDE, da SECRETARIA DE GESTÃO ESTRATÉGICA, representada pela Sra. LENISE LOUREIRO, SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, representadas, respectivamente, pelo Sr. CLÉBER GUERRA e Sra. ADRIANA SPERANDIO.

CONSIDERANDO que o legislador constituinte originário elevou o meio ambiente a categoria de direito fundamental de terceira dimensão, dispondo que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (art. 225, caput, CRFB/88);

CONSIDERANDO que o art. 225, §1º, inciso VI da Constituição Federal determina que incumbe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, objetivando assegurar a efetividade do direito fundamental ao meio ambiente;

CONSIDERANDO que para a regulamentação do disposto no artigo referido, foi editada a Lei Federal nº 9.795, de 1999 (Lei da Política Nacional de Educação Ambiental), regulamentado pelo Decreto Federal nº 4281, de 2002, e instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental, bem como, foi editada a Lei Estadual nº 9265, de 2009 (Lei da Política Estadual de Educação Ambiental);

CONSIDERANDO que a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), em 1981, estabeleceu no art. 2º, inciso X, a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

CONSIDERANDO que no Fórum Global, em 1992, foi redigido e aprovado o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reconhecendo a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção;

CONSIDERANDO que em resposta ao ofício PCVT nº 421, de 2013, o Secretário Municipal de Meio Ambiente informou que a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Vitória/Gerência de Educação Ambiental (SEMMAM/GEA), fez um levantamento dos projetos voltados para

a Educação Ambiental realizados no ano de 2013, além de uma exposição dos projetos com planejamento de execução em 2014, e elaborou a Minuta de Lei que Institui a Política Municipal de Educação Ambiental;

CONSIDERANDO que em resposta ao ofício PCVT nº 422, de 2013, a Secretária de Educação de Vitória informou que a educação ambiental de Vitória está contemplada no documento intitulado Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que visa, sobretudo, orientar as escolas do Município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas, servindo como referencial para que a comunidade escolar reflita, discuta e, a partir daí, elabore o projeto educativo de cada unidade de ensino;

CONSIDERANDO que a implementação da educação ambiental deve ocorrer de modo articulado entre a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Secretaria Municipal da Educação (Órgãos Municipais gestores da educação ambiental), fazendo-se necessária a publicação da Lei da Política Municipal de Educação Ambiental, assim como a formulação e implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental;

CONSIDERANDO que, ante a instauração do Procedimento Administrativo n. 03/2014, sobre EA pelo Ministério Público do Estado do Espírito Santo, deverão ser formuladas proposições e um conjunto de sugestões para a gestão e execução da EA.

RESOLVEM

Celebrar o presente Termo de Cooperação Ambiental, em conformidade com as cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1.1 O presente Termo de Cooperação Ambiental visa estabelecer ações destinadas à implementação da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/99 e da Lei Municipal de Educação Ambiental, em trâmite, visando à educação formal e não formal, com vistas à construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES

2 - No plano da Estruturação da Educação Ambiental no âmbito do Município;

2.1. Implementar a Lei da Política Municipal de Educação Ambiental, após sua publicação;

2.2. Elaborar e publicar decreto regulamentador da Política Municipal de Educação Ambiental, objetivando a sistematização das ações voltadas à implementação da Lei da Política Municipal de Educação Ambiental, fixando as atribuições do Órgão Gestor;

Prazo: 12 (doze) meses após a publicação da Lei da Política Municipal;

2.3. Criar a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental (CIMEA);

Prazo: 03 (três) meses após a publicação da Lei da Política Municipal de Educação Ambiental;

2.4. Instituir a Comissão de Educação Ambiental na Secretaria de Educação, vinculada a Gerência de Formação e Currículo, integrada por profissionais proficientes na temática, bem como profissionais das etapas e modalidades de ensino;

Prazo: Concomitantemente à publicação da Lei da Política Municipal;

2.5. Elaborar e implementar o Programa Municipal de Educação Ambiental;

Prazo: 12 (doze) meses após a publicação do decreto regulamentador da Lei da Política Municipal;

CLÁUSULA TERCEIRA – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO

3.1 Será constituída Comissão de Acompanhamento deste Termo de Cooperação, composta por 04 (quatro) membros, assim definidos;

Um representante do Ministério Público do Estado do Espírito Santo;

Um representante da Secretaria Municipal do Meio Ambiente;

Um representante da Secretaria Municipal de Educação;

Um representante indicado pela CIMEA, a partir da sua formação;

3.2 – Os trabalhos da Comissão de Acompanhamento serão coordenados pelo Membro representante do Ministério Público do Estado do Espírito Santo;

3.4 – As atividades da Comissão de Acompanhamento iniciarão a partir da assinatura do presente termo, sendo que suas reuniões ocorrerão a cada 02 (dois) meses;

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA

4 - O presente TERMO DE COOPERAÇÃO AMBIENTAL tem vigência limitada ao prazo necessário ao cumprimento das obrigações nele constantes, fixando-se o seu início a partir da data da sua assinatura;

CLÁUSULA QUINTA – DA PUBLICAÇÃO

5 - O presente TERMO DE COOPERAÇÃO AMBIENTAL, após a sua assinatura, será publicado no Diário Oficial do MUNICÍPIO DE VITÓRIA, cuja providência ficará a cargo da SEMMAM e da SEME;

CLÁUSULA SEXTA – DA EFICÁCIA DE TÍTULO EXECUTIVO EXTRAJUDICIAL

6 - O presente Termo de Cooperação Ambiental tem eficácia plena desde a data de sua assinatura, valendo como título executivo extrajudicial, na forma do art. 211, da Lei nº 8.069/90, art.5º, § 6º da Lei nº 7.347/85 e do art. 585, VII do Código de Processo Civil.

CLÁUSULA SÉTIMA - DO FORO

7- O foro da Comarca de Vitória é o competente para dirimir as questões decorrentes deste TERMO;

CLÁUSULA OITAVA - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

8.1 A menos se de outra forma não for disposta no presente TERMO, todos os prazos, bem como o cronograma de execução das atividades, serão contados a partir da assinatura do presente TERMO DE COOPERAÇÃO AMBIENTAL.

8.2 E por estarem às partes assim devidamente ajustadas e compromissadas, firmam o presente TERMO em 05 (cinco) vias de iguais teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas, para que surta os seus efeitos jurídicos e legais efeitos.

Vitória (ES), 05 de Junho de 2014.

Agência Brasileira do ISBN



9 788582 635124

ISBN: 978-85-8263-512-4