

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA  
PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:  
UMA ANÁLISE DOS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA  
ATUAÇÃO NO INTERIOR DA SOCIEDADE POLÍTICA**

**FÁBIO ALVES LEITE DA SILVA**

**TESE DE DOUTORADO**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

**FABIO ALVES LEITE DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO POLÍTICA  
PÚBLICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO  
RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DOS LIMITES E  
POSSIBILIDADES DE UMA ATUAÇÃO NO INTERIOR DA  
SOCIEDADE POLÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

## CIP - Catalogação na Publicação

S586e Silva, Fábio Alves Leite da  
A educação ambiental crítica como política pública para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: uma análise dos limites e possibilidades de uma atuação no interior da sociedade política / Fábio Alves Leite da Silva. - Rio de Janeiro, 2016.  
328 f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Política pública de educação ambiental. 2. Sociedade política. 3. contradição. 4. hegemonia.  
I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo, orient.  
II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DOS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ATUAÇÃO NO INTERIOR DA SOCIEDADE POLÍTICA"

Doutorando(a): **Fábio Alves Leite da Silva**

Orientador(a) pelo(a): **Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Mauro Guimarães (UFRRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira (UNIRIO)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (UFRRJ)**

## RESUMO

SILVA, Fábio Alves Leite da. **A educação ambiental crítica como política pública para as escolas públicas do estado do rio de janeiro**: uma análise dos limites e possibilidades de uma atuação no interior da sociedade política. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016

A presente pesquisa procurou analisar a política pública de educação ambiental (EA) voltada para a escola pública do estado do RJ. Trata-se de uma pesquisa documental, com análise sobre os documentos que fundamentaram a estruturação da Superintendência de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Ambiente do Rio de Janeiro (SEAM/SEA), procurando compreender os sentidos de EA em que se fundamentaram. Como objeto empírico da pesquisa, analisou o programa Elos de Cidadania, o programa de EA para escolas públicas do Rio de Janeiro, formulado pela SEAM, em conjunto com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para análise do programa Elos de Cidadania, utilizou-se os relatórios pedagógicos produzidos pela universidade executora, no período de 2007/2008 até 2014. Realizou-se entrevistas estruturadas como instrumento complementar de pesquisa, para auxiliar na fundamentação das análises documentais. A principal questão desta pesquisa versa sobre a existência ou não de contradição entre a educação ambiental executada pela SEAM, através da UERJ e o modelo de gestão ambiental conduzido pela SEA no mesmo período. Com isso pretendeu-se questionar sobre a possibilidade de uma atuação crítico-transformadora de EA, a partir da sociedade política. Concluímos que não houve contradição concreta entre o modelo de gestão ambiental implementado pela SEA e a execução do programa Elos de Cidadania, ficando esta contradição apenas no campo político-ideológico. No entanto constatou-se uma contradição interna entre a formulação e as formas de execução do mesmo.

Palavras-chaves: Política pública de educação ambiental. Sociedade Política. Contradição

## ABSTRACT

SILVA, Fábio Alves Leite da. **A educação ambiental crítica como política pública para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: uma análise dos limites e possibilidades de uma atuação no interior da sociedade política.** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016

This thesis analyzes environmental education (EE) policies oriented towards public schools in the state of Rio de Janeiro by developing a case study on the Elos de Cidadania (Citizenship Links) program, created both by the Environmental Education Superintendence of State of Rio de Janeiro's Office for the Environment (SEAM/SEA) and by Rio de Janeiro State University (UERJ). Methodologically, it relies on (a) an analysis of the superintendence's early documents as a way to understand its founding concepts of EE, (b) an analysis of the pedagogical reports produced between 2007 and 2014 by UERJ as the implementing partner, (c) the realization of structured interviews with key actors involved in the program's formulation and implementation as a supporting instrument. It sets its guiding question as whether there was a contradiction between such policies and Rio de Janeiro's Office for the Environment's practices of environmental management, with the purpose of understanding the possibilities for critical-transformative EE practices within political society. The study concludes there was no actual contradiction between both terms, but only a political-ideological one. However, an internal contradiction was found between policy formulation and actual implementation.

Keywords: environmental education policy, political society, contradiction

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>OBJETIVOS GERAIS</b> .....	25
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	27
<b>METODOLOGIA</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 1 CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NO RJ: REORGANIZAÇÃO TERRITORIAL ATRAVÉS DA REORGANIZAÇÃO DO ESTADO</b> .....	40
1.1. ALGUNS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO OCORRIDOS NO PERÍODO DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA .....	43
1.2. O COMPLEXO PETROQUÍMICO DO RIO DE JANEIRO .....	49
1.3. O CASO TKCSA.....	57
1.4. CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA AMBIENTAL A FAVOR DO CAPITAL .....	66
<b>CAPÍTULO 2 A EA CRÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA DE EA DA SECRETARIA DE ESTADO DO AMBIENTE NO CONTEXTO DE GOVERNO</b> .....	71
2.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA SEAM/SEA .....	76
<b>CAPÍTULO 3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E RELAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	92
3.1. A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA. ....	98
3.2. A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA E O PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA: HISTÓRICO E METODOLOGIA.....	102
3.3. O FUNDO ESTADUAL DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO URBANO (FECAM) E OS RECURSOS PARA A EXECUÇÃO DO PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA.....	106

<b>CAPÍTULO 4 O PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EA CRÍTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RJ</b>	116
4.1. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA (2008 – 2014)	119
4.2. AS AGENDAS 21 ESCOLARES DO PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EA CRÍTICO-TRANSFORMADORA NAS DISPUTAS NO INTERIOR DA SOCIEDADE POLÍTICA</b>	161
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	169
<b>APÊNDICE - ENTREVISTAS</b>	176
<b>ANEXO –A – CARTA ELOS DE CIDADANIA: A ESCOLA PÚBLICA NA GESTÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - Manifesto coletivo de profissionais da educação pelo fortalecimento da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, enquanto sujeito ativo na gestão ambiental pública.</b>	320
<b>ANEXO – B - PROJETO DE LEI Nº 2886/2014</b>	325



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Cristina Pereira Pavani, pelo companheirismo, amor, dedicação e sacrifícios que fez para que eu pudesse chegar até aqui. Foi quem mais acreditou em mim ao longo desses 15 anos juntos. Te amo.

Dedico também aos meus amados, muito amados filhos, Gabriela Pavani Leite (Gabi), Gabriel Pavani Leite (Biel) e Rafael Pavani Leite (Rafinha), que são a esperança dos meus dias, a luz solar que brilha a cada abraço, encontro e descoberta. Sou melhor hoje porque sou pai desses seres tão lindos e especiais.

Vocês são a razão principal da minha vida. Que o nosso amor brilhe para todo sempre.

Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa Cristina Pereira Pavani, pelo companheirismo e amor de todas as horas, que faz acalmar o coração.

Aos meus filhos Gabriela Pavani Leite, Gabriel Pavani Leite e Rafael Pavani Leite, por ter que, em tão tenra idade, sacrificar passeios e brincadeiras para que este trabalho fosse concluído.

Aos meus sogros Sueli Pereira Pavani e Iedo de Almeida Pavani, pela disponibilidade quase infinita em colaborar com a dinâmica familiar, possibilitando-me valiosas horas de trabalho.

À minha mãe, Sonia Alves Leite, pelo carinho, incentivo e cooperação durante todos esses anos de minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Carlos Frederico B. Loureiro, que em diversos momentos foi muito mais que um orientador acadêmico, tornando-se um grande amigo. Obrigado pela acolhimento, paciência e afetuosidade ao longo de todos esses anos.

À Lara Moutinho da Costa, pelo constante incentivo e apoio para que este trabalho fosse realizado.

Aos “amigos para sempre” da equipe SEAM/SEA, Jun, Diva, Inny, Rita, Lourdes, Cláudia e Ana, e tantos outros companheiros pelo carinho, apoio e força.

A minha amiga Solange Rosa, por sua incansável e afetuosa disponibilidade na resolução dos trâmites burocráticos.

Aos companheiros do LIEAS-UFRJ, de ontem e de hoje, por todas as contribuições acadêmicas e afetivas que permitiram constituir-me no que hoje sou.

Aos professores, Mônica Pereira dos Santos, Mauro Guimarães, Celso Sánchez e Rodrigo Lamosa, por terem aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora desta tese e pela compreensão e apoio nos momentos cruciais para a conclusão deste trabalho.

Ao PPGE-UFRJ e todo o seu corpo docente, discente e de funcionários, que me proporcionou uma formação de qualidade ímpar, para os enfrentamentos que virão à frente.

Ao pessoal da equipe PEA-Observação da Ambiental Engenharia e Consultoria, especialmente Marcia Panno, Camila Portugal, Ludi Um, Gabriel Amorim, Joana Duboc e Talita Vieira, pelo apoio e incentivo que deram um “gás a mais” para que eu chegasse nesse momento.

À todas e todos que lutam por uma sociedade mais justa, igualitária e socialista, meus mais sinceros e humildes agradecimentos.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNDES** – Banco Nacional do Desenvolvimento Social
- BNDES-par** - Banco Nacional do Desenvolvimento Social – participações
- CEADS** - Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- CECA** – Comissão Estadual de Controle Ambiental
- CIEAS** – Comissão Interinstitucional de EA
- COEA** – Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação
- Comperj** – Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
- CONEMA** – Conselho Estadual de Meio Ambiente
- DEA** – Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
- DIBAP** – Diretoria de biodiversidade e Áreas Protegidas
- ENSP** – Escola Nacional de Saúde Pública
- ERJ** – Estado do Rio de Janeiro
- Faetec** – Fundação de apoio as Escolas Técnicas do Estado do RJ
- FASE** – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- FECAM** – Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano
- FEEMA** – Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
- Fiocruz** – Fundação Instituto Oswaldo Cruz
- GIEA** - Grupo Interdisciplinar de EA
- Ibama** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis
- Ibase** – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
- INEA** – Instituto Estadual do Ambiente do Rio de Janeiro
- LIEAS** – Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade
- MEC** –Ministério da Educação
- MIR** - Movimento Interreligioso do Rio de Janeiro
- MMA** –Ministério do Meio Ambiente
- MPF** – Ministério Público Federal
- NEBAD** - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Ciências, Biologia e Ambiente a Distância

**PAC** – Programa de Aceleração do Crescimento

**RBMA** - Reserva da Biosfera da Mata Atlântica

**SCT** – Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do RJ

**SEA** – Secretaria de Estado do Ambiente do Rio de Janeiro

**SEAM** – Superintendência de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Ambiente

**SEEDUC** – Secretaria de Educação do Estado do RJ

**SISNAMA** – Sistema Nacional de Meio Ambiente

**TCU** – Tribunal de Contas da União

**TKCSA** – Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## INTRODUÇÃO

Para iniciarmos as argumentações e demonstrações que constarão deste trabalho de pesquisa é necessário que se faça uma breve retrospectiva da história que leva o pesquisador a considerar o programa Elos de Cidadania seu objeto de investigação.

Quando da apresentação do projeto de pesquisa, no momento das provas de ingresso para o curso de doutorado, apresentamos uma proposta que procurava ampliar a discussão realizada no mestrado: analisar as propostas de formação dos educadores ambientais no ensino superior. Portanto, sempre foi uma preocupação as políticas e os direcionamentos ideológicos que permeavam a formação daqueles que seriam nomeados educadores ambientais nas formas reconhecidas pelos estabelecimentos de formação superior – as faculdades e universidades.

O questionamento que sempre rondou nossas formulações e que se constituíam como pergunta de fundo para nossas investigações foi a da possibilidade de, no interior das universidades, no capitalismo, formarmos educadores ambientais críticos.

Entendemos que o processo de formação realizado no interior das instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, são determinadas pelas formas como a sociedade de um modo geral se organiza (ORSO, 2013).

Por outro lado, são também essas instituições que alimentam, dia após dia, a constituição do pensamento hegemônico que sustenta as formas ideológicas que promovem a continuidade dos processos sociais estabelecidos pelo capitalismo.

Ao mesmo tempo, seria ingênuo supor que não há formas de superação deste ciclo de determinações, através da negação de suas continuidades político-pedagógicas. Há, portanto, espaços em disputas e que por serem espaços no interior do capitalismo, são por si só repletos de contradições.

Importante salientar que, na mencionada pesquisa de mestrado, investigamos a relação de disputa entre os sentidos de público e privado neste nível de formação e de como esta contradição se materializa na

privatização do ensino superior, coadunando-se com todo um sentido dado ao ensino superior, e que permanece ainda hoje – o de sua privatização sob as mais diversas formas.

Iniciamos a presente pesquisa dentro desta perspectiva de uma continuidade não somente do problema pesquisado no mestrado, como da própria temática, qual seja, o da investigação dos educadores ambientais formados em cursos de pós-graduação lato sensu. Porém observamos que era preciso ir além das políticas restritas aos cursos de lato sensu, por entender que a formação dos educadores ambientais que concretamente realizam educação ambiental (EA) nas escolas ia para muito além dos cursos lato sensu.

Neste momento resolvemos examinar a questão da formação do consenso a partir dos processos formativos em EA que eram realizados nas escolas, procurando entender como a EA poderia servir para consolidar o discurso empresarial no interior da escola pública.

A questão se complexifica quando nos perguntamos como se dá hoje a EA nas escolas públicas? Como são formados os educadores ambientais que realizam esta educação nas escolas? É possível que, diante de tantas carências estruturais da educação pública, o profissional da educação ainda tenha fôlego para pensar criticamente o ambiente? Qual a prioridade dessas reflexões que a EA crítica nos traz, para o cotidiano da escola? Há uma política pública para a formação deste educador e que dê condições de realizar uma EA de viés crítico?

Foi a partir deste caminho de reflexões que chegamos a necessidade de se investigar quais as políticas públicas existentes para a formação do educador ambiental, professor de escola pública, e em que bases se dá essa formação.

Avistamos, portanto, que era necessário estudar como o Estado atua como formador do educador ambiental; quais as políticas públicas de formação existentes.

No estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado do Ambiente, existia em plena execução, desde 2007, um programa de formação de educadores ambientais: o Programa Elos de cidadania. O argumento chave para a escolha deste programa como objeto da presente

pesquisa foi o fato de o RJ ter vivido um processo de conflito territorial e política de grande impacto socioambiental com a instalação de indústrias dos mais diversos tipos (petróleo, siderurgia, etc.) e de estar envolvida na preparação de megaeventos internacionais: a copa das confederações (2015), A copa do mundo de futebol (2014) e as Olimpíadas (2016). Além disso, diversos outros conflitos socioambientais estão presentes no dia-a-dia do estado, como os casos envolvendo a instalação do Complexo Petroquímico do RJ – O Comperj e da Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA), para citar somente alguns exemplos.

Ao travarmos os primeiros contatos e as primeiras leituras dos materiais que relatavam sobre o programa Elos de Cidadania, nos veio um terceiro argumento importante: tratava-se de um programa construído e embasado em uma proposta de EA crítico-transformadora, sendo influenciada pelos direcionamentos metodológicos e pedagógicos da extinta CGEAM/Ibama, quando coordenada pelo professor José Silva Quintas.

O Programa Elos de Cidadania, enquanto política pública de EA, foi realizado durante 7 anos ininterruptos, de 2007 à 2014. Consistia em uma formação voltada para professores de escolas públicas, exclusivamente, e com uma proposta de EA com direcionamento político declaradamente crítico e executada a partir de uma secretaria de estado – A Secretaria de Estado do Ambiente do RJ, em parceria com as Secretarias de Educação do estado do RJ, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do RJ<sup>1</sup> e executada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através de um convênio entre a universidade e a SEA.

Tratava-se inicialmente de um curso de formação para a construção de agendas 21 escolares, mas ao longo dos anos de execução teve sua estrutura principal modificada. Foi elaborada e executada pela UERJ, financiada pelo Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM) e estava sob responsabilidade da Superintendência de EA (SEAM).

O que marca ainda mais a possibilidade do contraditório nesta proposta de formação do Programa Elos de Cidadania é que a mesma tem grande

---

<sup>1</sup> No ano de 2011, devido aos incidentes nos municípios serranos do RJ, foi formalizada também um parceria com a Secretaria Estadual de Defesa Civil, para a realização de programa de EA específico para situações de acidentes e desastres naturais.



parte de sua realização no governo de Sérgio Cabral Filho, notadamente um governo que tem recebido fortes críticas no que tange ao seu caráter liberal, voltado para os interesses empresariais, principalmente de grandes empreiteiras e multinacionais. Além disso, tinha na condução da Secretaria de Estado do Ambiente o deputado Carlos Minc, conhecido por sua atuação parlamentar nas questões relacionadas ao meio ambiente e recursos naturais, e envolvido em um dos processos de licenciamento dentre dois grandes empreendimentos de grande impacto socioambiental no estado, casos que serão descritos e analisados mais adiante nesta pesquisa.

Portanto, para fins de análise neste trabalho, levantamos como questão principal, sobre esta proposta de formação, a existência de um processo contraditório: como o mesmo estado <sup>2</sup> que autoriza remoções de comunidades inteiras; que permite licenciamentos de atividades industriais altamente poluentes, causando impactos irreversíveis em determinadas comunidades sem cuidados nem planejamentos cuidadosos; como este mesmo estado pode sustentar, com financiamento público, um processo educador que, de certa maneira, se opõem e qualifica essa oposição a partir das instituições públicas de ensino? Foi a partir deste questionamento, que vislumbramos a necessidade de entender este fenômeno que poderíamos chamar de político-pedagógico, procurando analisá-lo sob a perspectiva de uma estratégia de ocupação de mais espaço de lutas em favor dos que sofrem de maneira mais hostil os impactos socioambientais.

Cabe-nos esclarecer que, pouco depois de definirmos o tema e iniciarmos a construção do presente problema de pesquisa, fomos convidados a ocupar a coordenação do Programa Elos de Cidadania, na Superintendência de EA da Secretaria de Estado do Ambiente. Aceitamos o convite e iniciamos o trabalho em setembro de 2012, tendo seu fim em abril de 2014 juntamente com a saída do deputado Carlos Minc e do Partido dos Trabalhadores da Secretaria de Estado do Ambiente do RJ<sup>3</sup>. Achamos importante enunciar este fato por entendermos que ele redimensiona o

---

<sup>2</sup> Neste trabalho utilizaremos a palavra “estado” com inicial minúscula quando nos referirmos ao estado do Rio de Janeiro e “Estado”, com inicial maiúscula, quando nos referirmos ao conceito na teoria política.

<sup>3</sup> Importante informar que não possuímos qualquer filiação partidária ao Partido dos Trabalhadores. Não que isso seja um problema em si, mas fomos convidados para assumir o cargo enunciado acima, sobretudo pelo conhecimento de nossa inserção no campo da EA crítica, a partir do trabalho de pesquisador junto ao LIEAS (Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade) do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ

envolvimento do pesquisador com seu objeto. Foi muito importante este período em que estivemos imersos no “olho do furacão”. Pudemos vivenciar o processo de ocupação deste espaço político, suas contradições, limites e possibilidades, e como tudo isto se concretiza na realização de fato de um processo de formação para a participação e controle social da gestão ambiental do território.

Trata-se, portanto, de a partir das contradições que envolvem a realização de uma proposta de EA crítica no âmbito do estado, analisar os limites e as possibilidades de uma ação nesta perspectiva, nas conjunturas históricas e sociais que se estabeleciam no período de execução do programa.

A constituição dos espaços de luta por justiça socioambiental é diversa, e por isso mesmo apresentam em seus detalhes algumas contradições que de tempos em tempos necessitam ser analisadas para avaliar os desvios e acertar os rumos. Esta avaliação decorre da necessidade de se entender como se estabelece a correlação de forças, para que tenha a noção mais exata das possibilidades de construção de estruturas que sustentem um movimento por outra hegemonia, alternativa a do capital, permitindo que a conquista de espaços cada vez mais amplos de participação e controle social se estabeleçam para classe dominada.

Neste sentido, o Estado, particularmente a sociedade política, entendendo o estado enquanto Estado ampliado se coloca para os grupos sociais em luta como um lugar passível de ser ocupado e de conter parte importante das disputas, procurando construir em seus quadros, estruturas fundamentais que fortaleçam esses grupos. Portanto, importante entender em que medida esses grupos devem, ou não, participar de governos de caráter burguês.

Analisar uma política pública de EA, que se autodeclarou como crítica e fora realizada por 7 (sete) anos, constitui tarefa essencial para uma avaliação de uma política pública de EA a partir de seus resultados concretos.

O programa Elos de Cidadania já nasceu no âmbito de uma provável contradição em todos os pontos de sua rede de relações que influenciaram sua realização. Isto sem contar com o imenso desafio de, a partir da ação educativa, construir outro consenso em termos de fundamentação teórico-

metodológica no campo da EA, uma tarefa que não é de pequena monta. Há, portanto, mais objetivamente, o desafio político-ideológico e também o desafio pedagógico, quando se pretende estabelecer um novo consenso para a construção de uma outra hegemonia.

Estabeleceu-se então, como problema de pesquisa, o questionamento sobre a possibilidade de realização de uma política pública de EA crítica no âmbito de uma secretaria executiva de Estado. No que tange ao estado do RJ coube-nos avaliar se a concepção político-ideológica de sua sociedade política, estava claramente em oposição ao proposto como ação desta secretaria. Um fator fundamental que deve ser mencionado é o fato de que nem mesmo no interior da própria Secretaria de Estado do Ambiente, a perspectiva de EA da Superintendência de EA era um consenso<sup>4</sup>.

Por outro lado, é válido também perguntar se há a possibilidade de realização da luta por uma outra hegemonia, no âmbito das questões socioambientais, sem a ocupação deste espaço na sociedade política. Portanto, entendemos a pertinência do uso de algumas categorias gramscianas para a compreensão desta forma de luta política, em um tipo de sociedade complexa no que concerne às suas relações e instituições democráticas.

O programa Elos de Cidadania é o primeiro programa de EA da Secretaria do Ambiente do estado do Rio de Janeiro, na gestão do deputado estadual Carlos Minc<sup>5</sup> (2007/2008 – 2010/2014). É também o programa de mais longa duração desta secretaria (7 anos), e que inaugura a Superintendência de EA da Secretaria de Estado do Ambiente, institucionalizando a EA como parte do organograma da estrutura do estado. A EA a partir de então tem um lugar específico no poder executivo, inclusive com financiamento destinado exclusivamente para suas ações, a partir do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM), que deve destinar de 1% até 5% de sua receita a projetos de EA<sup>6</sup>. É também um programa que possui outra característica importante, quando

---

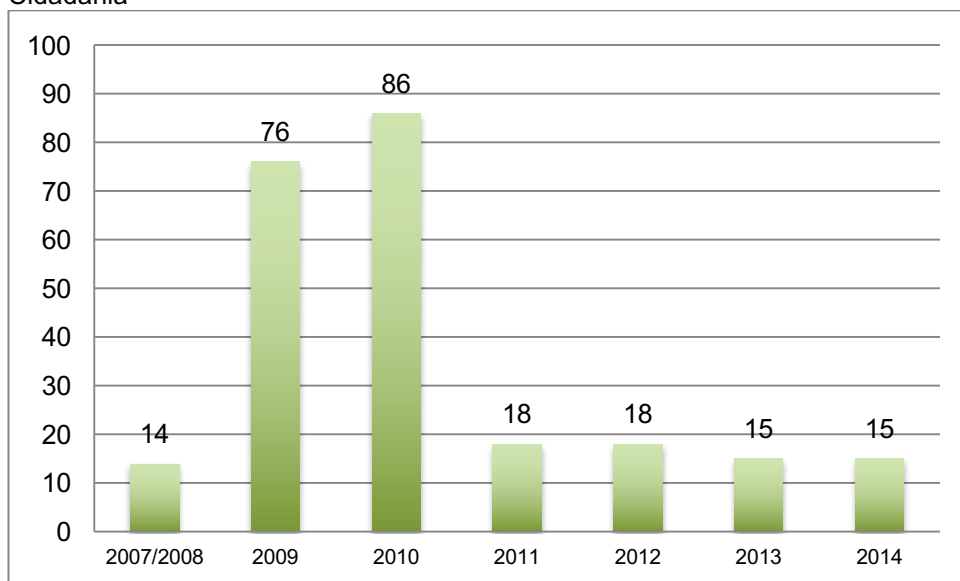
<sup>4</sup> Um exemplo disto era o programa PROVE nas escolas, que se destinava a instalar pontos de coleta de óleo de cozinha usado.

<sup>5</sup> Importante salientar que o deputado Carlos Minc assume a Secretaria Estadual do Meio Ambiente (e altera sua denominação para Secretaria de Estado do Ambiente) em 2007, mas logo no ano seguinte recebe a convocação do então presidente da república Lula da Silva para assumir o Ministério do Meio Ambiente no lugar da Senadora Marina Silva, ficando neste cargo até o ano de 2010, quando retorna para a Secretaria de Estado do Ambiente.

<sup>6</sup> Deliberação Normativa 14/2004 em sua nova redação de 2007.

pretendemos analisar as contradições deste tipo de ação: é um programa destinado a trabalhar os fundamentos teórico-metodológicos da educação no processo de gestão ambiental pública junto as escolas públicas de quase todos os 92 municípios do estado do RJ., conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Número de Municípios por ano de execução do Programa Elos de Cidadania



Fonte: Relatórios Pedagógicos do Programa Elos de Cidadania (2008-2014)<sup>7</sup>

Isto trouxe ao programa uma particularidade, pois o mesmo pretendeu trabalhar junto as escolas uma EA para além de seus muros. Uma EA que leve para o interior da escola as discussões sobre os conflitos socioambientais de seu território, indo ao encontro de outras iniciativas e abordagens pedagógicas semelhantes, que iam além do trabalho realizado com os temas mais gerais abordados por ações de EA. Ou seja, discute o próprio papel social da escola em seu território e de como sua ação pedagógica é determinada e determinante das relações socioambientais.

Do outro lado da questão, mas não tão distante dos grupos sociais envolvidos, temos um estado com suas convicções voltadas para o mercado, na prática de um tipo de desenvolvimento que aposta na privatização dos

<sup>7</sup> O número de municípios da área de abrangência do programa Elos de Cidadania, a partir de 2011, em comparação com os anos de 2008 e 2009 sofre uma grande queda. Isto se deveu ao fato de nos anos de 2008 e 2009 utilizou-se o modelo semipresencial de formação, com uma forte entrada de processos de ensino à distância, o que provocou a adesão de grande número de municípios.

sistemas públicos de atividades fundamentais, principalmente educação e saúde. Os impactos das novas opções de negócios instalada no estado geraram e geram ainda profundas marcas de injustiça socioambiental. “Zonas de sacrifício” são identificadas por inúmeros trabalhos (ACSELRAD, 2004; MILANEZ, *et al.*, 2013), como sendo a opção dos governos para colocarem a “parte indesejável” do processo de “modernização” do RJ. Comunidades tradicionais expulsas de seus territórios e de suas identidades socioculturais, impedidas de perpetuar suas existências materiais da maneira que já fazem por séculos. São enviadas para outros lugares, distantes daquilo que as constitui enquanto grupos sociais, com história e formas de vida que desaparecem nesses tempos de “modernização” (ACSELRAD, 2004).

Outros grupos foram obrigados a viver ao lado da presença constante da morte, inalando produtos tóxicos, se alimentando de produtos envenenados por um modelo agrícola que suga a vida da terra e das pessoas. São inúmeros os grupos de pesquisa que analisam em trabalhos detalhados o processo de acirramento das diferenças sociais, onde os grupos que sempre sofreram as consequências da expansão capitalista, voltam a compor a imensa massa daqueles que precisam “esperar o bolo crescer para reparti-lo”.

Na outra ponta da execução do programa Elos de Cidadania estão as escolas públicas (estaduais, principalmente) e o seu direcionamento para um formato de gestão de eficiência empresarial, de resultados que perpetuam o processo de opressão e precarização do trabalho docente. A educação pública no estado é pensada e concebida como um negócio, nas palavras do próprio secretário de estado de educação do RJ:

Com uma visão e o linguajar de economista, o secretário reconheceu que os números da Educação no estado são ruins e já definiu os próximos passos à frente da pasta. Segundo ele, a prioridade agora é traçar um diagnóstico profundo da rede de ensino do Rio. **“Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses ‘entregadores do saber’ possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom”**, disse. (LAURIANO, 2010, grifo nosso)

São várias as questões que envolvem a gestão da educação pública do RJ. Questões como: avaliações unificadas de baixa qualidade pedagógica e de conteúdo, proletarização do profissional de educação, ausência de

democracia participativa no interior das escolas, principalmente para a escolha de suas direções, uso da meritocracia como sistema de avaliação aliada a maior alocação de recursos, estruturas físicas precárias para a realização do ato pedagógico de ensino-aprendizagem são alguns dos pontos a serem destacados quando pretendemos uma discussão concreta e politizada da educação pública do RJ (LINHARES, 2013).

O Plano de Metas, anunciado pelo secretário estadual de educação Wilson Risolia, nada mais era do que a afirmação de uma proposta pedagógica dotada de alto valor empresarial, utilizando-se de formas de avaliação por resultados como parâmetros de qualidade de ensino e de atuação do profissional da educação. A “meritocracia”, como vem sendo chamado esse sistema, possui como defesa de seus postulados a visão concorrencial e de bonificação como saudável para a conquista de uma suposta qualidade na educação pública:

Apesar de beneficiar professores (por lhes estimular o empenho na própria formação e na produtividade) e alunos (por decorrência do maior comprometimento dos mestres com o ensino), esse instituto é objeto de críticas oriundas de conhecidos bolsões corporativistas. (GLOBO, 2013)

O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) possui outra visão do mesmo processo. Segundo os profissionais de educação do estado, o grande salto na qualidade da educação pública não está na bonificação ou qualquer outro sistema meritocrático. Citando estudos e pesquisas em universidades, ilustra que a problemática da qualidade no ensino público está diretamente relacionada a valorização do profissional docente, através de salários condizentes com o nível de formação e maior qualidade nas condições de trabalho dos mesmos (como menor quantidade de alunos em cada sala de aula, maior número de escolas para atender a toda população, novas contratações por meio de concursos públicos, dentre outras condições). Sobre a eficácia da meritocracia como forma de garantir a qualidade da educação pública, argumenta o SEPE/RJ:

Um grande equívoco! Diversos estudos, em várias realidades, demonstram que o resultado dos testes tem muito mais relação com as condições socioeconômicas dos alunos e com as condições de trabalho e ensino das escolas do que com o esforço ou “mérito” de professores e funcionários. Assim os testes

produzem fraude e jogo com o sistema: aceleração e separação dos alunos com pior “rendimento” para que estes não façam as provas, “treinamento” de alunos e professores para que se adequem ao modelo dos testes, valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, etc. (LINHARES, 2013)

O Plano de Metas era um aspecto fenomênico de um modelo de gerencialismo, um plano de Gestão Integrada da Escola. Este modelo de gerenciamento da escola vem sendo implantado em diversos estados brasileiros<sup>8</sup>. Elaborado por um grupo de intelectuais organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) e operacionalizado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), após a FDG redirecionar sua atuação somente para instituições sem fins lucrativos, este grupo é especializado na transferência de conhecimentos gerenciais voltados à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústrias e serviços) e públicas (LAMOSA e DE MACEDO, 2015).

Em um contexto mais amplo, a Gide está vinculada a todo um conjunto de medidas relacionadas a reforma gerencial realizada pela instalação do Estado Gerencial.

A partir da lógica de “governança”, somada ao processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), os empresários passaram a se autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – os salvadores da “escola falida”. Porém, o interesse maior dos empresários se voltava para a mercadoria força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000) como saída para o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003). (LAMOSA e DE MACEDO, 2015, p. 136)

Dentre as consequências da implantação desse novo modelo de gestão do trabalho está a intensificação dos processos de desprofissionalização do trabalho docente. Segundo Lamosa e De Macedo:

Com isso, a profissionalização defendida pelos intelectuais do capital refere-se à lógica da desprofissionalização docente, ou seja, do enfraquecimento do caráter específico da profissão. Esse movimento carrega em si a fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a estandardização do trabalho e a exclusão dos

---

<sup>8</sup> Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

professores no processo de formulação de políticas educacionais. (LAMOSA e DE MACEDO, 2015, p. 144)

A proposta pedagógica do programa Elos de Cidadania, como será visto mais adiante, em sua formulação tem a intencionalidade de, de certa maneira, caminhar na contramão deste processo, formando no interior da escola pública uma forma de resistência para a constituição de uma outra hegemonia.

Inicialmente a pretensão era que os professores, e por conseguinte as escolas fossem selecionados a partir da abertura de inscrições. No entanto, a partir do ano de 2008/2009 as escolas passaram a indicar os docentes que participariam do programa, criando algumas dificuldades para sua execução, como falta de tempo do professor, atividades do programa que deixavam de ser realizadas e por vezes desinteresse. Em algumas escolas o programa foi proibido de ser executado, tendo em vista a realização de outros programas similares, como os programas federais de EA (COM-VIDAS)<sup>9</sup>.

Há, portanto, uma outra dimensão claramente posta da contradição que enfrenta um programa com o viés do Programa Elos de Cidadania. Além da contradição presente nos encaminhamentos da gestão ambiental pública do estado, havia ainda a contradição do tipo de escola que formaria/formará cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e transformadora na vida pública de seu território, com a escola pública que se encontrava (e ainda se encontra) em franca construção, qual seja aquela que possuía seus sistemas e suas estruturas voltadas para uma produtividade à maneira das corporações capitalistas.

Diante das questões que se colocaram para um programa como o Elos de Cidadania, que se constituiu como uma política pública de EA, e para entendermos esta política como guerra de posição, foi preciso saber como se constituíram e como se alinharam as forças no interior da sociedade política do estado do RJ e que permitiriam existir uma proposta pedagógica de EA

---

<sup>9</sup> O que é a Com-vida? A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-vida - é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas”, com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da Com-vida, podendo ser: • O delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola; • Grupos de estudantes que já realizam ações na área; • Grêmios estudantis preocupados com o tema. Pensando bem, Com-vidas podem ser criadas também em outros espaços e juntando gente de empresas, organizações da comunidade, Associações (de bairro, de moradores), em Organizações Não-Governamentais (ONGs), igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, 2012.)



tão díspares do projeto dominante de gestão estadual. Quais os limites desta estratégia? Quais as suas possibilidades?

Evocamos para tanto o conceito gramsciano de *guerra de posição*, no intuito de entendermos o movimento desta realidade, entendendo que este tipo de intervenção, crítico-transformadora, a partir das estruturas do Estado, é tão necessário quanto os relacionados à *guerra de movimento*, sendo imprescindíveis tanto um, quanto outro. Nos diz Gramsci que:

A verdade é que não se pode escolher a forma de guerra que se quer, a menos que se tenha imediatamente uma superioridade esmagadora sobre o inimigo; sabe-se quantas perdas custou a obstinação dos Estados-Maiores em não querer reconhecer que a guerra de posição era 'imposta' pela relação geral das forças em choque. (GRAMSCI apud COUTINHO, 1989, p. 298)

Restou-nos entender quais eram as suas formas concretas de realização, e até que ponto elas foram eficazes e produziram espaços e estruturas que serão notadamente utilizadas para movimentos mais avançados de uma guinada revolucionária.

## **OBJETIVOS GERAIS**

Entendemos como objetivo central desta pesquisa analisar a política pública de EA voltada para a escola pública do estado do RJ e realizada pela superintendência de EA no âmbito do programa Elos de Cidadania. Entender como ela se efetiva no Estado mediante o projeto de gestão estadual implementado.

Pretendemos enquanto contribuição da presente pesquisa ter a análise das possibilidades e limites da realização de uma estratégia de ocupação da sociedade política, que pode ser categorizada como um movimento de "guerra de posição", procurando entender suas múltiplas determinações. Aparentemente mergulhada em uma série de contradições, a política pública analisada neste trabalho se estabeleceu por um longo tempo, o que nos possibilita análises mais profundas sobre as potencialidades dessa estratégia para a construção de uma EA efetivamente crítico-transformadora.

A ocupação da sociedade política no estado do RJ para a realização de um programa de EA crítico é fruto de uma série de fatores muito específicos de um determinado momento histórico do estado do RJ, principalmente com relação aos recursos advindos dos royalties do petróleo, bastante volumosos nos anos em que o programa esteve em execução pela SEA. Outro fator que contribuiu para a constituição desse específico momento na história foi a aliança formada entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) nas disputas eleitorais para governo do estado, o que permitiu a ascensão ao poder executivo (particularmente à SEAM) de um determinado grupo de intelectuais ligados ao viés crítico de EA no RJ.

A constituição do grupo que ocupou este lugar na gestão pública estadual se desenvolveu ao longo do tempo, a partir de alianças variadas, principalmente com as universidades e particularmente com grupos de pesquisa e pesquisadores que atuam e produzem no campo da EA crítica.

Portanto, toda intencionalidade da ação de construção do programa Elos de Cidadania se deu no movimento concreto de uma configuração histórica que permitiu que determinados elementos de um grupo presente no campo da EA crítica ocupasse, sob várias formas, o espaço da sociedade política e executasse determinadas ações de caráter estruturante, como por exemplo a criação e viabilização da Superintendência de EA, para a realização de uma EA que se coadunasse com o estabelecimento da justiça ambiental e do controle social.

Em síntese, a existência de contradição entre o programa de EA proposto e estruturado como política pública pela SEAM/SEA e o modelo de desenvolvimento ao qual se vincula a gestão ambiental no estado do RJ, se estabelecem como a principal questão apresentada para este trabalho de pesquisa.

A questão fundamental que pretendemos responder, total ou parcialmente, é se o Programa Elos de cidadania, que aqui tomamos como objeto empírico de nossos estudos sobre a política estadual de EA, se constituiu concretamente como elemento contraditório ao modelo de desenvolvimento dominante.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Delineando especificamente o caminho da investigação da presente pesquisa temos os seguintes objetivos:

Identificar e apresentar alguns exemplos dos principais conflitos socioambientais no RJ no período de 2007 a 2013, analisando o papel da EA neste contexto;

Caracterizar a constituição da SEAM e sua fundamentação na proposta de uma EA Crítico-emancipatório-transformadora;

Caracterizar o Programa Elos de Cidadania, identificando suas propostas de EA anunciadas e realizadas, metodologia e o modo como foi executado;

Compreender o sistema de financiamento para o Programa Elos de Cidadania;

Analisar o papel do Programa Elos de Cidadania e o seu impacto nas escolas públicas do RJ

Algumas considerações são necessárias para dar sentido ao caminho escolhido para a análise da questão fundamental deste trabalho de pesquisa, ora explicitado nos objetivos específicos do mesmo.

Em primeiro lugar foi preciso ter clareza sobre o quadro atual dos conflitos socioambientais que aconteciam no estado do RJ, principalmente os que estavam vinculados às grandes transformações territoriais por que passou o estado relacionadas à indústrias da cadeia produtiva do petróleo, aos megaeventos e ao que ficou conhecido como “gentrificação” (em particular a cidade do Rio de Janeiro).

Por isso, entendemos ser importante traçar um breve histórico de dois exemplos dos conflitos socioambientais ocorridos no RJ, particularmente àqueles ocorridos no período de realização do programa Elos de Cidadania (2007 a 2014).

A identificação das formas de reorganização do estado neste período também são necessárias, visto que são elas que, no âmbito da política, delinearão os processos de desterritorialização para um uso e ocupação territorial favorável aos interesses da classe dominante. Esta questão ganha

importância também do ponto de vista teórico ao entendermos a ocupação do território como um processo de produção capitalista do espaço, vinculada a acumulação de capital, conforme nos conduz Harvey (2006). Foi Neste sentido que consideramos importante analisar o papel da EA no contexto dos conflitos socioambientais que se apresentam no RJ, analisando particularmente o papel da metodologia de Agenda 21, um dos suportes iniciais do programa Elos de Cidadania.

O projeto da Agenda 21, tal como mais correntemente implementado nos anos recentes no Brasil, pode ser entendido como parte de um projeto de redefinição da esfera política, em que o conflito perde seu caráter construtivo e cede lugar a um tipo particular de participação, através de processos de planejamentos e organização que visam à obtenção do consenso entre os diferentes atores sociais envolvidos, mesmo que isso represente o recuo e sacrifício dos projetos que a princípio defenderiam. (MELLO, 2006, p. 84)

Se por um lado há uma EA que irá criticar os processos metodológicos, e por isso também os pedagógicos, de abordagem dos temas socioambientais haverá, por outro lado e até certo ponto de forma hegemônica, aquela EA que irá fortalecer o discurso verde empresarial, favorecendo a manutenção do consenso em torno dos rumos do que se proclama como desenvolvimento.

O governo do estado do Rio de Janeiro, no período analisado por esta pesquisa, ao que se refere a gestão ambiental por parte de sua Secretaria de Ambiente e do Instituto Estadual de Ambiente (Inea), possui inúmeras controvérsias. Os casos relacionados ao Comperj e a siderúrgica TKCSA são emblemáticos para ilustrar a questão. As ações neste setor são reveladoras no que tange ao enfoque dado a um tipo de desenvolvimento que acirra as assimetrias sociais<sup>10</sup>.

Diante do quadro de ações de governo voltadas para um uso do território do estado a serviço do grande capital, é curioso encontrar um espaço em sua sociedade política, que ao menos em seu discurso se alinhou e pretendeu realizar ações pedagógico-críticas voltadas para a organização

---

<sup>10</sup> No âmbito da EA, um fato digno de registro é a inexistência de um programa de EA ligado às condicionantes de licença de operação dos grandes empreendimentos, como é no caso do licenciamento de petróleo e gás. Apesar de estar nos planos de constituição da SEAM, nunca foi realizado.

política de grupos sociais vulneráveis, no que tange a gestão ambiental do território e sua parcialidade na condução das decisões.

A partir de Quintas (2009) entendemos que o espaço da gestão ambiental pública não concebe a possibilidade da neutralidade. Há nesse espaço a necessidade de uma tomada de decisão, sobre determinada questão socioambiental. Quando uma decisão é tomada, grupos são onerados e outros bonificados diante da escolha feita. Portanto, neste contexto, ter um setor – no caso uma superintendência – que em sua metodologia fundamental priorizou grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental, em tese colidiria com o caminho de desenvolvimento e gestão traçados pelo governo. Mais que isso: negou este caminho como solução, e procura traçar propostas pedagógicas em EA de caráter não-hegemônicos. A caracterização desta contradição e sua explicitação são movimentos chaves para se entender o limite e as possibilidades desta estratégia por uma outra hegemonia, que no recorte deste trabalho estão expressos particularmente no estado do RJ pelas ações do governo Sérgio Cabral.

Um ponto chave para o entendimento de como se deu a estruturação e execução da política pública de EA no RJ é a sua caracterização da forma de atuação daqueles que ocuparam a Superintendência de EA do RJ como uma estratégia de guerra de posição, conforme com o conceito gramsciano. Vários intelectuais de universidades do estado do RJ ligados a perspectiva crítica de EA se aproximam e atuam de maneira direta nas formulações constantes nos fundamentos dos diversos programas executados pela SEAM.

Portanto, nesses sete anos em que este grupo específico de profissionais do campo crítico esteve à frente da execução dos programas de EA da Secretaria de Estado do Ambiente, dentre eles o programa Elos de Cidadania, podem ser analisados utilizando-se dentre outras a categoria de uma guerra de posição. Ao longo desta caracterização serão apontadas suas diferenças na construção da própria estratégia no caso particular da SEAM/SEA.

Compondo esta caracterização, serão também analisadas as articulações institucionais que compuseram o conjunto de sujeitos sociais que

atuaram diretamente na realização dos programas e políticas de EA no RJ, particularmente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), por terem suas atuações institucionais diretamente relacionados à execução do programa Elos de Cidadania.

A particularidade do Programa Elos de Cidadania se deu pelo fato de ser um programa de EA voltado para as escolas públicas e que exigiu da escola um olhar para fora de seus muros. Este olhar, lançado para o território de seu entorno, foi a proposta do programa, para que esta escola atuasse como um “sujeito social coletivo” sendo capaz de exercer determinado nível de controle social e interferindo na sua gestão ambiental.

Este foi um ponto importante para a análise e que esteve presente constantemente no programa Elos de Cidadania: um programa de EA para as escolas públicas, executado por uma secretaria de ambiente e voltado para o externo à escola. Neste caso esta atuação para o externo, para o que está além dos muros da escola, poderia colaborar diretamente para que a escola discutisse a si mesmo. Por essas e outras condições foi que entendemos que o Programa Elos de Cidadania possuía importantes possibilidades de atuação política tanto na discussão sobre o controle social e participação na gestão ambiental, quanto nas discussões e encaminhamentos das questões relacionadas à educação pública no estado do RJ.

## **METODOLOGIA**

Algumas características foram cruciais para a escolha deste programa, especificamente, para que fosse considerado objeto de nossas análises. Uma das principais foi o fato de ter sido um programa de EA com uma longevidade incomum para políticas públicas neste campo – seus sete anos ininterruptos de atividades, bem como ter sido o programa que iniciou todas as atividades da Superintendência de EA da Secretaria de Estado do Ambiente, na gestão do deputado Carlos Minc. Não há registro de um programa de Estado para a EA com um tempo de execução ininterrupta de tantos anos.

Um segundo motivo foi o fato da própria contradição vivida pelo programa Elos de Cidadania: ser um programa de uma Secretaria de Ambiente voltado e executado pela escola pública. Ou seja, uma secretaria ancorada em uma abordagem técnica, tendo que dialogar com os processos e tempos pedagógicos da escola e seu cotidiano, e ainda convencê-la a se ver como um “sujeito coletivo” e trabalhar com algo que está além de seus muros. Mais ainda, trazer o entendimento de que suas questões estruturais mais urgentes possuíam estreita relação com o que se dá na gestão ambiental do território, onde a mesma se situava. Havia, portanto, uma singularidade neste programa de EA, que nos motivou a analisá-lo mais a fundo.

Também o fato de ser um programa que se situou explicitamente no campo da EA crítica, tendo todo seu aporte teórico e metodológico baseado naquelas utilizadas e recomendadas por autores e intelectuais desta vertente da EA brasileira.

Partindo da questão apresentada para esta pesquisa, qual seja a de que o Programa Elos de Cidadania se constituiu como contraditório ao modelo de gestão ambiental conduzida naquele momento pelo estado do RJ, entendemos que se tratava de guerra de posição, no sentido de uma disputa que se estabeleceu no interior da sociedade política, por um processo político-pedagógico que intencionou buscar uma outra hegemonia no campo da EA para as escolas públicas do RJ.

A construção desta estratégia teve como um dos agentes organizadores determinado grupo de intelectuais, de certa forma vinculado ao Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS-UFRJ) e que só pode se afirmar como política pública a partir de um momento histórico específico, que possibilitou que esse grupo de educadores ambientais assumisse um papel protagônico na articulação e organização, nos diferentes níveis, os intelectuais que participaram da construção das políticas públicas de EA no estado do RJ. Esta situação se deu quando o Partido dos Trabalhadores (PT), através do deputado estadual Carlos Minc, assumiu a Secretaria de Estado do Ambiente e estruturou a Superintendência de EA como parte da composição desta secretaria.

Portanto, uma das primeiras tarefas do presente trabalho foi entender a construção deste movimento na história da EA no RJ, no que se refere a sua estruturação, institucionalização e fonte de financiamento. Uma primeira questão presente neste propósito foi estabelecer um entendimento de como se dão as disputas e alianças no interior da sociedade política, lugar onde, segundo Poulantzas, também se dão as disputas por hegemonia:

Porém, o Estado condensa não apenas a relação de forças entre as frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre as classes dominantes e as classes dominadas. Assim, “os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas” (POULANTZAS, 1980, p. 162). A aparelhagem estatal consagra e reproduz a hegemonia ao estabelecer um jogo de compromissos variáveis e provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas, de acordo com correlações de forças sempre específicas. Dessa forma, o autor afirma que “as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí” (POULANTZAS, 1980, p. 167). (NEVES e PRONKO, 2010, p. 98-99)

Para efeito de análise buscamos utilizar a análise documental e as entrevistas, como fonte de dados primários.

Foram analisados os Relatórios pedagógico-administrativos produzidos pela equipe executora da UERJ anualmente entre 2008 e 2014. Eles contêm todos os objetivos, metas e principais resultados alcançados pelo Programa neste período, sendo, portanto, um dos únicos documentos oficiais que divulgam esses resultados.



Nestes materiais buscávamos perceber como a concepção autoproclamada de EA crítica, tanto de sua concepção teórico-metodológica, quanto política, estiveram presentes na execução do programa nas escolas, junto aos professores e estudantes. Esses documentos puderam ainda auxiliar no esclarecimento sobre qual a posição política assumida de fato pelo programa no contexto de sua execução: se uma posição que segue o modelo hegemônico de EA, ou de uma EA crítica, que propõem um movimento político-pedagógico de construção de uma outra hegemonia.

Além desses documentos fizeram parte deste conjunto os relatórios do Fundo Estadual de Compensação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM) e de relatórios do TCE-RJ onde constam o demonstrativo orçamentário do mesmo FECAM, além de outras fontes de dados, como as receitas relativas aos royalties de petróleo destinadas ao RJ fornecidas pelo portal Info Royalties<sup>11</sup>.

Foram realizadas entrevistas com profissionais que fizeram parte da construção do programa Elos de Cidadania desde sua concepção, bem como de outros que fizeram parte da equipe executora da SEAM e do Programa Elos de Cidadania na fase final de sua execução. Dentre os agentes entrevistados estão profissionais de educação, na sua maioria professores de escolas públicas, bem como da universidade que executava o programa (a UERJ) e gestores públicos da SEAM/SEA. A intencionalidade dessa abordagem metodológica teve o propósito de entender como os agentes envolvidos entendiam os conceitos e posicionamentos político-ideológicos envolvidos na proposta de EA proclamada pela SEAM, e como se deu, a partir deste entendimento, a execução do programa Elos da Cidadania nas escolas participantes do Programa.

Foram entrevistados para esta pesquisa pela SEAM/SEA a superintendente de EA e a assessora especial para EA. Pela UERJ foram entrevistadas a coordenadora pedagógica (que em parte do tempo de execução do programa também ocupou outros cargos, como o de coordenação acadêmica, que seria equivalente ao de coordenação geral do programa pela universidade) e 7 (sete) tutores/orientadores de elos, onde 3

---

<sup>11</sup> <http://inforoyalties.ucam-campos.br/>

(três) faziam parte do programa desde os primeiros anos e outros 4 (quatro) participaram entre 2012/2014. Os tutores/orientadores de elos são os profissionais da área de educação (na maior parte professores de escolas públicas) que executavam o Programa Elos da Cidadania junto as escolas.

A composição desses dois conjuntos de dados (os relatórios e as entrevistas) nos deram uma melhor dimensão do processo de execução e sua relação com o que discursivamente foi explicitado enquanto posicionamento político-pedagógico no âmbito da EA. Neste sentido, nos deu uma clareza maior de como se compôs e se realizou a guerra de posição ao longo de todos os níveis de sujeitos que foram responsáveis pela execução do programa – desde os que elaboraram e fundamentaram as ações, quanto àqueles que lideraram sua realização na escola pública. Serve para analisarmos as possibilidades e limites da estratégia de guerra de posição no interior da sociedade política, como proposta para construção de outra hegemonia, no campo da EA, e onde devemos atuar para seu aprimoramento enquanto estratégia de luta dos trabalhadores neste contexto.

Diante do exposto acima, tratou-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, onde utilizou-se como procedimentos de pesquisa a documentação e entrevistas estruturadas. Nesta pesquisa a análise documental foi tomada como central, enquanto as entrevistas estruturadas foram encaradas como complementares aos dados analisados a partir dos documentos (SEVERINO, 2007, p. 122)

Cabe também informar sobre a implicação do pesquisador neste trabalho. Tendo em vista que o mesmo participou do programa, coordenando-o a partir da SEAM/SEA, muitas das conclusões e análises aqui realizadas foram frutos da observação e sobretudo de vivência do autor na execução do programa.

Nossa entrada no programa aconteceu em setembro de 2012, a convite da superintendente de EA, e findou em março de 2014, quando houve a mudança de secretário da SEA, assumindo o deputado Índio da Costa do Partido Social Democrático (PSD).

Os conceitos de contradição, Estado integral ou ampliado e hegemonia/guerra de posição/ correlação de forças se constituíram como

categorias teórico-metodológicas fundamentais para a realização desta pesquisa.

Antonio Gramsci desenvolve estudos sobre o Estado a partir de um contexto social-histórico amplo de novas determinações, que não existiam plenamente à época de Marx (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011). Segundo o desenvolvimento de seus estudos, o Estado não se constituía apenas como um aparelho repressivo burguês, sendo formado também por um complexo conjunto de relações e mediações a partir dos quais a classe dirigente não somente justifica e mantém a dominação, mas sobretudo obtém a hegemonia através da constituição do consenso da classe trabalhadora.

Assim, a partir desta perspectiva, tornou-se fundamental entender o conjunto de mediações existentes entre sociedade civil e sociedade política na formação do Estado Integral ou ampliado, para que se esclareçam as formas de dirigir e organizar o “consentimento dos subalternos” (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 45) sendo a esfera da sociedade civil o campo das mediações de dominação de classes pelo consenso.

É que, pra Gramsci, com a socialização da política, o Estado se amplia, incorporando novas funções, e incluindo no seu seio as lutas de classes; o Estado Ampliado de seu tempo e contexto, preservando a função de coerção (sociedade política) tal como descoberta por Marx e Engels, também incorpora a esfera da sociedade civil (cuja função é o consenso). (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 43)

Para Gramsci, o Estado é uma relação social e histórica entre sociedade política, onde se situa o Estado *stricto sensu*, ou seja, o Estado-coerção (aparelho repressivo da burguesia, na conceituação leniana) e sociedade civil, como esfera da disputa da hegemonia e do consenso). Assim, a sociedade civil é um momento do Estado, não se isolando em relação ao “mundo da produção” (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011)

[...] Este estudo também leva a certas determinações do conceito de de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade nacional com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais [...] (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 267)

Portanto, a partir de Gramsci, apreendeu-se que a sociedade civil, através de seus organismos sociais de adesão voluntária e representantes dos interesses de diversos agentes sociais, denominados pelo marxista sardo de “aparelhos privados de hegemonia” é a esfera onde as disputas pela hegemonia se operam, particularmente com o estabelecimento do consenso, para que a classe dominante se mantenha dirigente.

Poulantzas, no entanto, considera que, para além da disputa pela hegemonia se processar apenas na sociedade civil, segundo o autor a mesma ocorre, de forma análoga, no interior da sociedade política. Segundo Coutinho:

Poulantzas vai além e fala numa luta análoga a ser travada também no próprio interior dos aparelhos estatais em sentido restrito (no que Gramsci chamou de “sociedade política”). “Esse longo processo de tomada de poder numa via democrática para o socialismo – observa Poulantzas – consiste essencialmente em desenvolver, fortalecer, coordenar e dirigir os centros de resistência difusos de que as massas dispõem no seio das redes estatais, criando e desenvolvendo outras, de tal modo que esses centros se tornem – no campo estratégico que é o Estado – os centros efetivos de poder real (...). (COUTINHO, 1989, p. 115)

É especialmente no sentido dado por Poulantzas que procuramos entender a importância da construção de uma política pública de caráter crítico, emancipatório e transformador na ossatura do Estado, coordenando, fortalecendo, desenvolvendo e dirigindo – e no caso da SEAM, construindo – centros de resistência e procurando torna-los “centros efetivos de poder real”.

Assim, como fundamento teórico-metodológico dessa pesquisa, entendemos Estado a partir do conceito de Estado Integral ou ampliado, somando-se a este entendimento o desenvolvimento realizado por Poulantzas ao considerar a sociedade política como um lugar onde ocorrem também ocorrem as lutas por hegemonia.

A partir deste fundamento, o conceito de hegemonia ganhou destaque como categoria fundamental de análise. No presente trabalho tratamos o conceito de hegemonia como a expressão da direção e do consenso ideológicos que uma classe obtém dos grupos próximos e aliados (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 48). Isto implica que a conquista progressiva de uma unidade político-ideológica requer a busca do consenso. No entanto, segundo Coutinho:

Torna-se assim não só possível, mas até necessário (em função da tomada de poder) que a classe que se candidata ao domínio político já seja previamente hegemônica no plano ideológico, ou, na terminologia gramsciana, já detenha a “direção intelectual e moral” da sociedade. (COUTINHO, 2008, p. 59)

É, precisamente, neste sentido, que a categoria de guerra de posição, também se tornou importante no entendimento do movimento realizado pelos agentes sociais que compunham a SEAM, no sentido de ocupar as instâncias do Estado, para a implementação de uma política pública e constituir um processo de formação de consenso em torno de uma perspectiva crítica de EA.

A questão da hegemonia ganhou vigor quando confrontamos os fundamentos da EA crítico-transformadora com o que estava estabelecido pela classe dominante, que ora se faz dirigente, em relação aos consensos sedimentados enquanto direção de classe. Neste sentido o posicionamento de uma EA crítica será o de constituição de uma outra hegemonia, no sentido em que a hegemonia vigente não atende aos interesses da classe dominada. Assim:

Para Gramsci, a constituição de uma hegemonia de classes subalternas requer uma intensa “preparação ideológica das massas”, uma construção de uma nova concepção de mundo, de uma nova forma de pensar (“reforma intelectual e moral”). Nesse sentido, a hegemonia, como “direção intelectual e moral”, incorpora uma dimensão educativa, na medida em que a formação de uma consciência crítica é um dos alicerces de uma ação política que procura conquistar a hegemonia. (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 48)

Ficou assim fundamentada a razão político-pedagógica de uma política pública de EA crítico-transformadora, que pretendeu, a partir das estruturas do Estado (sociedade política) construir uma outra hegemonia, vinculada às classes dominadas e particularmente àquelas mais vulneráveis aos impactos gerados pelo modo de produção do capital e sua hegemonia.

O conceito de contradição é um dos principais conceitos da teoria marxista. Contradição se associa a todo e qualquer caso em que dois ou mais aspectos de um sistema social são inconciliáveis, gerando tensão social e pressões por mudanças. Segundo este conceito, nas elaborações marxistas, grosso modo, o capitalismo gera contradições no momento em que se estabelece o conflito central do modo de produção capitalista: os

interesses de capitalistas, que obtêm seus lucros a partir da expropriação e exploração do trabalho da classe trabalhadora (que só poderá obter seus ganhos a partir dos salários, pagos pelos capitalistas).

Na presente pesquisa, conforme já exposto entre os objetivos específicos, procurou-se investigar se existem “interesses inconciliáveis” entre o estabelecimento da EA crítico-transformadora como política pública no estado do RJ e a forma como este mesmo estado controlou e pactuou sua gestão ambiental, principalmente àquela referente ao estabelecimento de licenças para grandes empreendimentos ligados ao setor produtivo.

Faz-se também necessário esclarecer o que entendemos por EA crítico-transformadora e a que ela se opõe ou contradiz. Do ponto de vista político-pedagógico uma EA crítico-transformadora irá se contrapor a uma EA convencional/conservadora. Para além disso, constitui como fundamento principal a crítica ao modo de produção capitalista, posto que o entende como insustentável em sua estrutura.

Esta é uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, que ao contrário da anterior [conservadora] que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p. 28)

Como referência para as análises que foram feitas, a partir dos relatórios pedagógicos e entrevistas, sempre em relação as intencionalidades político-pedagógicas expressas nos documentos estruturantes da SEAM, caracterizamos a EA crítico-transformadora como sendo:

[...] não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. Por isso, não basta mais construir teorias abstratas sob bases idealizadas, que despejam uma enormidade de informações desconexas e atomizadas e que não favorecem a intervenção qualificada dos agentes sociais, mas apenas a proliferação de queixas individuais sobre o estado de miséria, sem efeitos públicos (Bauman, 2000). Não basta também atuar sem capacidade crítica e teórica. O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas. (LOUREIRO, 2003, p. 44)

Sendo assim, para essa perspectiva de EA, não bastam as formulações teóricas ou mesmo àquela que se realiza pela informação sobre determinadas áreas do conhecimento, com a ilusão que isto trará a transformação necessária para a resolução do conflito ambiental. Para a EA crítico-transformadora é preciso que a prática pedagógica e o resultado da abstração, fruto da práxis, se realize concretamente em ações conscientes, modificando a materialidade das relações estabelecidas. Este princípio se coloca como fundamental para analisarmos as aproximações e afastamentos ocorridos entre a formulação e execução do objeto empírico desta pesquisa, qual seja, a realização do Programa Elos de Cidadania como materialização da política pública de EA nas escolas públicas do estado do RJ.

Importante, por fim, destacar que, para este trabalho entendeu-se como política pública como o resultado concreto de disputas por hegemonia no interior do Estado ampliado. Portanto, são resultantes das disputas travadas tanto na sociedade civil, a partir de seus aparelhos privados de hegemonia, quanto na sociedade política, no sentido em que os agentes sociais, presentes na sociedade civil, procuram ocupar a sociedade política, instituindo nesta, seus “centros efetivos de poder real”.

## **CAPÍTULO 1 CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NO RJ: REORGANIZAÇÃO TERRITORIAL ATRAVÉS DA REORGANIZAÇÃO DO ESTADO**

O Programa Elos de Cidadania foi realizado no âmbito da gestão ambiental pública e fundamentou suas ações pedagógicas em uma tradição crítica de EA. Para os fins desta pesquisa foi necessário entendermos qual o cenário da gestão ambiental pública estadual no período em que o projeto foi executado, para entendermos os limites impostos pela contradição de uma orientação como esta, face as propostas do capital para os territórios e recursos naturais onde o programa esteve presente.

Neste sentido, entendemos ser importante uma breve descrição analítica de alguns dos principais conflitos socioambientais do estado do RJ, para uma melhor compreensão de como a mesma Secretaria Estadual do Ambiente, que se posicionou ao lado da EA crítica na sua orientação em EA para as escolas públicas do Estado do RJ –posicionando-se, portanto, de maneira não-hegemônica - pode ao mesmo tempo se posicionar ao lado das propostas do grande capital e das indústrias geradoras de impactos socioambientais no Estado.

Uma das ideias centrais da proposta pedagógica que orientou as ações do programa Elos de Cidadania, assinala que o espaço da gestão ambiental pública é também um espaço pedagógico.

Cabe esclarecer que, ao se falar em Educação no Processo de Gestão Ambiental, não se trata de uma nova EA, mas, sim de outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental pública como ponto de partida para a organização de processos de ensino-aprendizagem, construídos *com* os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social da ação do Poder Público de ordenar a apropriação social dos recursos ambientais que, via de regra, afeta o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. (QUINTAS, 2009, p. 58)

Assim, dentro desta perspectiva pedagógica entende-se o conflito como unidade geradora das inquietações pedagógicas, no sentido de serem a partir delas que serão conduzidas reflexões concretas e genuinamente transformadoras da sociedade.



Este capítulo tem como objetivo identificar e apresentar conflitos socioambientais no RJ do período de análise do objeto definido para esta pesquisa, procurando caracterizar a condução das políticas ambientais do Estado. Ao traçarmos neste capítulo um histórico breve de dois dos principais conflitos socioambientais ocorridos no Estado do RJ, listamos prováveis fontes dessas inquietações pedagógicas. Nos referimos como prováveis, na medida que, diante da contradição em que se situa a atuação da Secretaria de Estado do Ambiente, o aprofundamento desses conflitos nas ações pedagógicas construídas no interior da escola, indubitavelmente terão um limite de abordagem e ação.

Antes de mais nada, devemos elucidar o que chamamos de conflito socioambiental. Na abordagem da educação no processo de gestão ambiental pública, a dimensão conflituosa da sociedade tem fundamental centralidade, pois trata-se de assumir a heterogeneidade das coletividades humanas, onde convivem interesses, necessidades, valores e projetos distintos de sociedade. Além disso, no Brasil a intervenção para uma determinada alteração ambiental tem seu poder de decisão distribuído de modo assimétrico. Os grupos sociais possuem capacidades distintas de influenciar direta ou indiretamente na transformação da qualidade do meio ambiente.

Assim, na vida prática, o processo de apropriação e uso dos recursos ambientais não acontece de forma tranquila. Há interesses, necessidades, racionalidades, poderes, custos e benefícios em jogo e, conseqüentemente, conflitos (potenciais e explícitos) entre atores sociais, que atuam de alguma forma sobre estes recursos, visando ao seu uso, controle e/ou à sua defesa. Processo que, em última instância, determina a qualidade ambiental e a distribuição espacial, temporal e social de custos e benefícios. (QUINTAS, 2009, p. 50)

Uma grande parte dos conflitos gerados pelo movimento de expropriação e exploração que o capital exerce sobre as classes dominadas têm como uma de suas expressões a forma de uso e ocupação do solo urbano. Nos casos a seguir esta ocupação se dá para uma expansão principalmente da indústria de base, fato que possui ligação direta com o tipo de desenvolvimento pretendido pela classe dominante e o lugar deste na geopolítica internacional. Este tipo de ocupação aparece quando da

repartição de determinados territórios, ocupados historicamente por uma parte da população que, do ponto de vista socioeconômico, exibiram poucas chances de resistência sobre o processo de ocupação do território pelas grandes indústrias. As indústrias siderúrgicas e da cadeia produtiva de petróleo, não só na ocupação do mar e das cidades costeiras envolvidas com produção do petróleo, mas também com os complexos petroquímicos e de refino foram as que mais apareceram na história recente desta reorganização do território.

Os lixões e aterros sanitários foram usualmente instalados em regiões pobres, sobre grupos que possuem pequena ou nenhuma organização comunitárias capazes de exercer algum tipo de resistência efetiva sobre o avanço dessas instalações.

A reestruturação da zona portuária principalmente da cidade do Rio de Janeiro, a construção de portos para servir a produção de minério do eixo Minas-Rio e a produção petrolífera da Bacia de Campos também estiveram presentes neste processo de uso e ocupação dos territórios no estado do RJ pelo capital industrial.

Como já posto acima, o contexto deste capítulo foi procurar desenhar o “plano de fundo” dos movimentos de reorganização territorial e do Estado, evidenciando o lugar contraditório ao que propõe a perspectiva crítica de EA proposta pelos programas da SEAM, e em particular pelo Programa Elos de Cidadania.

A repetição dos casos ao longo da história, com algumas particularidades relacionadas à temporalidade dos mesmos, é um ponto importante para as análises, pois atesta que o processo não é fortuito, tratando-se da forma fundamental, intrínseca da organização/reorganização do capital, onde é reorganizado também o território e suas formas de gestão, para o bem das grandes corporações e potencialização de seus lucros, deixando de lado as razões históricas e tradicionais de ocupação do solo urbano, bem como do direito à cidade, inerente a todos os seus cidadãos.

Portanto, trata-se de trazer à tona um determinado contexto, para entender a realização de um processo pedagógico que busca outra hegemonia, mas que parte deste mesmo Estado em reorganização territorial.

### 1.1. Alguns conflitos socioambientais no estado do Rio de Janeiro ocorridos no período de atuação do programa Elos de Cidadania

Não foi pretensão aqui realizar um histórico longo de todos os conflitos socioambientais ocorridos no período de atuação do programa de EA que é objeto desta pesquisa, mas é fato que os movimentos de desapropriação, remoção, desterritorialização, dentre outras ações associadas ao processo agressivo do capital, tiveram seu lugar na história do Estado do RJ (IBASE, 1997).

Como já mencionado anteriormente, um dos conceitos chave de todo o processo pedagógico que norteou os programas de EA da SEAM - dentre eles o programa Elos de Cidadania - é o conceito de conflito ambiental. Podemos encontrar uma de suas definições em parte de uma pesquisa sobre conflitos socioambientais no Brasil, que integra o Projeto Meio Ambiente e Democracia do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Segundo a pesquisa o conceito de conflito socioambiental é:

Procurar captar o conteúdo específico daqueles conflitos que têm os elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos/espços públicos X interesses privados/tentativas de apropriação de espaços públicos. Assim, definimos **conflito socioambiental como um tipo de conflito social** que expressa uma luta entre interesses opostos que disputam o controle dos recursos naturais e o uso do meio ambiente comum (Acselrad et al. *apud* BREDARIOL, 1997, p. 19)

Há ainda o conceito de conflito socioambiental que fundamenta os princípios da educação no processo de gestão ambiental pública, princípios estes presentes na estrutura e fundamento dos programas de EA da SEAM:

Entendemos conflito ambiental como aquele em que “há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente”, conforme definição do Ibama, baseada em Carvalho, Scotto e Barreto (1995). Um conflito evidencia, portanto, uma situação em que um ator social (individual ou coletivo) se encontra em oposição consciente a outro ator, a partir do momento em que se definem objetivos incompatíveis que conduzem ao enfrentamento. (LOUREIRO, AZAZIEL e FRANÇA, 2003, p. 21)

Dentre os inúmeros conflitos socioambientais existentes no Estado do RJ, selecionamos 2 (dois) conflitos, devidamente mapeados e analisados por diversas pesquisas e dossiês temáticos, quais sejam: O caso do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) e da companhia siderúrgica ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA) em Santa Cruz. Esses conflitos foram selecionados por algumas motivações e aspectos:

- a) todos esses conflitos impactam diretamente territórios na área de abrangência do programa Elos de Cidadania;
- b) são conflitos de grandes proporções e impactos nos territórios onde se localizam;
- c) possuem atuação protagonista nas estruturas do governo do Estado do RJ, sendo este muitas vezes seu principal promotor e provedor financeiro;
- d) todos os conflitos apresentados possuem relação com estruturas ligadas à Secretaria Estadual de Ambiente, principalmente com seu órgão executor – o INEA<sup>12</sup>, através de seu setor de licenciamento ambiental.

Antes de iniciarmos a descrição dos conflitos socioambientais com ocorrência no estado do RJ, é preciso esclarecer sobre o que são as chamadas “zonas de sacrifício”. Segundo Henri Acelrad (2004) existem determinadas localidades que se tornam preferenciais para as práticas ambientalmente agressivas. Em geral esses locais são constituídos por moradores de baixa renda, em localidades com problemas estruturais básicos, como pouco ou nenhum acesso a saneamento básico adequado, disponibilidade hídrica de qualidade, etc. Seus moradores convivem com a poluição industrial do ar e da água, com depósitos de resíduos tóxicos, lixo, solos contaminados, baixo índice de arborização, dentre outros fatores que incidem diretamente em uma baixa qualidade de vida. São locais com alto risco de enchentes e contaminações diversas, além de não serem agraciados com políticas públicas estruturais básicas. São também os locais

---

<sup>12</sup> O Governo do Estado do Rio de Janeiro criou através da Lei nº 5.101, de 04 de outubro de 2007, o Instituto Estadual do Ambiente (Inea), submetido a regime autárquico especial e vinculado à Secretaria de Estado do Ambiente, com a função de executar as políticas estaduais do meio ambiente, de recursos hídricos e de recursos florestais adotadas pelos Poderes Executivo e Legislativo do Estado.

O Inea foi instalado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 12 de Janeiro de 2009, através do Decreto nº 41.628, a partir da fusão de três órgãos: Feema (Fundação Estadual de Engenharia de Meio Ambiente), Serla (Superintendência Estadual de Rios e Lagoas) e IEF (Instituto Estadual de Florestas). O órgão tem sede própria, situada na Avenida Venezuela, 110, Praça Mauá, Centro do Rio, onde também está instalada a SEA (Secretaria de Estado do Ambiente), o que permite uma atuação integrada da secretaria responsável pela formulação da política ambiental e o seu principal órgão executivo. (INEA, 2012)

preferenciais para instalação de novos empreendimentos industriais com alta potencialidade poluidora, mesmo que os estudos técnicos apontem o contrário e não recomendem a instalação nesses territórios, como é o caso do Comperj.

Tais locais são chamados, pelos estudiosos da desigualdade ambiental, de “zona de sacrifício” ou “paraísos de poluição”, onde a desregulação ambiental favorece os interesses econômicos predatórios, assim como as isenções tributárias o fazem nos chamados “paraísos fiscais”. (ACSELRAD, 2004, p. 13)

Observa-se nestes locais a convergência de interesses econômicos e políticos nas decisões da localização de grandes empreendimentos, em sua totalidade danosos tanto do ponto de vista ambiental, quanto do ponto de vista social. Esses empreendimentos costumam ser instalados sem preocupação, ou com cuidados apenas burocráticos quanto aos custos socioambientais e conforme dito anteriormente, a decisão de localização recai em sua grande maioria, em áreas onde a comunidade residente é de baixa renda, de população de maioria negra, baixo grau de escolaridade e acesso a políticas sociais, dentre outras razões. E tudo isto acontece mesmo diante de pareceres técnicos demonstrando até mesmo a pouca viabilidade e coerência nessas escolhas. Em muitos deles, são elaboradas complexas estratégias burocráticas, com a explícita finalidade de se desvencilharem de uma regulação de licenciamento mais complexa, como é o caso licenciamento federal.

A naturalização da existência de “zonas de sacrifício” assinala uma reordenação territorial ditada pelos interesses econômicos do capital empresarial. Populações e localidades de baixa renda, onde se estabelecem relações para além das econômicas – de identidade sociocultural – são relegadas em virtude da instalação desses empreendimentos sabidamente poluidores. Neste processo cria-se uma nova categoria de zoneamento, não existente legalmente, mas de fato: a zona de sacrifício. São de várias ordens as formas truculentas de imposição dessa condição aos moradores desses lugares, de modo que a opressão material e simbólica se torna palpável quando da constatação de determinado nível de adaptação desta população

às novas condições dadas. O fato é que essas novas condições ultrapassam níveis considerados seguros de saúde e qualidade mínima de vida dessas populações. Aliado a isso, não se estabelece qualquer mecanismo democrático de consulta popular ou espaços de participação deliberativa, sendo caladas as vozes que ali vivem. Neste sentido um processo de EA comprometido com a dimensão política de seus processos pedagógicos, pode gerar um grau de mobilização, organização e qualificação desses grupos, a tal ponto que os mesmos consigam enfrentar de maneira menos desigual os conflitos emergentes, identificando-os de forma mais precisa, bem como os atores sociais responsáveis por eles.

Segundo a *Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: O Caso Comperj*, a reprimarização da economia<sup>13</sup> e o modelo de cidades-empresas fortalece o movimento de intensificação da apropriação privada e exploração de territórios ocupados por populações tradicionais

Isso implica necessariamente em desterritorialização, segregação e dizimação de modos de vida, gerando graves zonas de sacrifício no campo e nas cidades e, portanto, reproduzindo suas próprias insustentabilidades. (FAUSTINO e FURTADO, 2013, p. 27)

A pesquisa que resultou na construção do Mapa da Justiça Ambiental do Rio de Janeiro, realizada pela Fase e pelo Ippur, bem como o Mapa da Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, produzido pela ENSP/Fiocruz e Fase, onde fica demonstrado que algumas localidades e detrimento de outras ficam expostas aos impactos socioambientais mais agressivos. Essas localidades possuem entre si algumas similitudes, muitas delas relacionadas a sua constituição social e acesso a direitos. Os grandes projetos do Estado do Rio de Janeiro recaem em localidades pobres, com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e baixa interveniência do poder público, ficando a mercê da iniciativa privada.

Em uma pesquisa do IBGE (2012), realizada a partir de dados do Censo de 2010, sobre algumas localidades da Baía da Guanabara revelaram que no município de Duque de Caxias, 80% dos domicílios possuíam apenas

---

<sup>13</sup> Importante destacar que é reprimarização do ponto de vista econômico, mantendo, no entanto, como discurso o desenvolvimentista.

1 (um) banheiro, enquanto que nos bairros do Flamengo, Jardim Guanabara e Icaraí (Niterói) a maioria dos domicílios possuíam 3 (três) banheiros. Para o IBGE este é um dos indicadores de qualidade de vida. O Instituto definiu como moradias adequadas para domicílio aquelas que atendiam às seguintes condições:

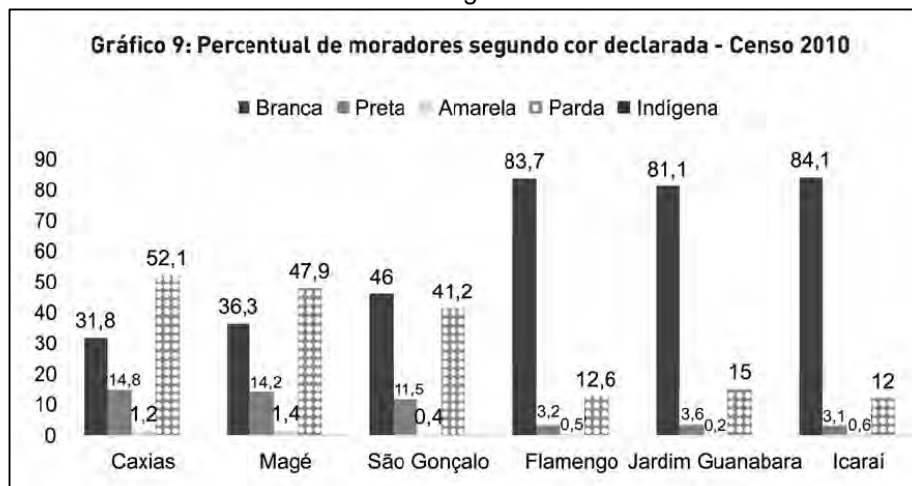
- a) Até dois moradores por dormitório;
- b) Abastecimento de água por rede geral de distribuição;
- c) Esgotamento sanitário por rede geral de esgoto, pluvial ou por fossa séptica;
- d) Lixo coletado diretamente por serviço de limpeza.

As moradias semi-adequadas são aquelas que atendem de uma a três condições das moradias adequadas e considerada inadequada quando a moradia não apresentasse nenhuma das condições para moradia adequada. Das localidades analisadas, Magé foi a que apresentou índice para moradias inadequadas e 87% das moradias classificadas como semi-adequadas.

Esses dados podem ser cruzados com outros explicitando mais ainda a profunda desigualdade entre as localidades. Segunda a pesquisa os mais baixos níveis de instrução e rendimento são encontrados em localidades como Duque de Caxias, Magé e São Gonçalo. Magé chega a apresentar um índice de 60% da população sem instrução (ensino formal) ou com ensino fundamental incompleto.

Há ainda o dado que expõem o quadro de racismo ambiental presente. A proporção de população negra ou parda é significativamente maior nas localidades onde a qualidade de vida é menor (Duque de Caxias, Magé e São Gonçalo).

Gráfico 2: Percentual de moradores segundo cor declarada - Censo 2010



Fonte: IBGE, 2012

Portanto não são características técnicas que levam a escolha de determinadas localidades para a instalação de grandes empreendimentos de grande poder poluidor.

São localidades como Duque de Caxias, Magé e São Gonçalo - nas áreas de influência direta e indireta do Comperj, da Reduc e de outros empreendimentos do setor de petróleo, gás e petroquímica - com maior número de população negra e de pescadores artesanais e com severas limitações de acesso à água, saneamento, educação, saúde e emprego, as que são escolhidas como sede para a implantação de empreendimentos de alto impacto poluidor. Não é a população branca e de alta renda, que mora no Flamengo, Jardim Guanabara e Icaraí, a mais impactada. A escolha se dá, geralmente, pela desregulação ambiental que favorece atividades predatórias e pelas isenções tributárias, assim como pela dificuldade de acesso dessas populações - de baixa renda, negra e da pesca artesanal - aos instrumentos que permitiriam serem efetivamente ouvidos nos processos de decisão, e pelos meios de comunicação. São, portanto, áreas denominadas “zonas de sacrifício” ou “paraísos de poluição” (ACSELRAD, 2004). (FAUSTINO e FURTADO, 2013, p. 40)

Além disso há o expediente em muitos casos, de não serem estas as áreas que, a partir de uma avaliação técnica, seriam as melhores para a implantação do empreendimento. Foi o caso da instalação do Comperj onde a escolha da localidade foi amplamente questionada, inclusive com parecer do Ibama, solicitando ao órgão estadual (Inea) que aguardasse novos estudos sobre alternativas locacionais serem apresentados. Este parecer foi ignorado pelo órgão estadual causando inúmeros problemas no processo de licenciamento do empreendimento.



Através do processo de audiências públicas, a existência dessas alternativas permite que os órgãos ambientais e a sociedade civil opinem sobre a localização e a técnica do empreendimento. No entanto, a Missão revelou que as alternativas locais não foram suficientemente consideradas. Itaboraí foi apresentado como o município já definido para receber o empreendimento: “O EIA do Comperj contém aproximadamente 10 mil páginas; destas, apenas quatro tratam da questão locacional” afirmou um representante do ICMBio (BRASIL, 2012b). (FAUSTINO e FURTADO, 2013, p. 47)

Portanto, havia o questionamento sobre uma lógica já observada pelo campo da justiça ambiental, o “Nimby” (*not in my backyard – não no meu quintal*). Para o campo da justiça ambiental, trata-se de desvelar a outra lógica subjacente, qual seja, a de ser “sempre no quintal dos pobres”, como uma forma de politizar o debate e trazer para o mesmo as dimensões das desigualdades e do racismo ambiental. É esta lógica que cria as chamadas “zonas de sacrifício”.

## 1.2. O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro

O Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), está localizado prioritariamente no município de Itaboraí e ocupa uma área total de 45 km<sup>2</sup>. Tem como objetivo expandir a área de refino da Petrobrás, atendendo ao crescimento de demanda de derivados do petróleo no Brasil, com previsão de entrada em operação em agosto de 2016 (PETROBRÁS, 2015). Considerado o maior empreendimento único da Petrobrás e um dos maiores no setor, o Comperj representa um investimento da ordem de 8,4 bilhões de dólares<sup>14</sup>, sendo parte deste investimento realizado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que também é uma das acionistas da empresa, exercendo assim um duplo papel de financiador público e acionista (através do BNDES-par)<sup>15</sup>.

Com uma área de influência de 11 municípios<sup>16</sup> (segundo o projeto apresentado pela empresa), atingidos direta ou indiretamente, o

---

<sup>14</sup> Este é o valor inicial. Em decorrência de adições de contratos licitatórios e dos resultados da operação Lava-jato da Polícia Federal que apura diversos desvios de verbas, a empresa atualizou o valor dos investimentos, que atualmente para U\$ 13,5 bilhões (Alencar & Galdo apud Coelho, 2016, p. 263)

<sup>15</sup> Em virtude disto o banco possui como acionista 10,1% das ações da Petrobrás. A União Federal possui 50,03% das ações da Petrobrás, o que lhe dá controle sobre a empresa.

<sup>16</sup> Itaboraí, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Niterói, Maricá, Magé, Rio Bonito, Silva Jardim e Tanguá

empreendimento está projetado para refinar 150 mil barris de óleo pesado por dia, proveniente da Bacia de Campos (Marlim). Na verdade, há a estimativa de que o projeto atinja 25 municípios:

Apesar de o projeto trabalhar com 11 municípios dentro da área influência direta e indireta, os impactos do empreendimento em consonância com as indústrias que irá viabilizar poderão atingir até 25 municípios dentro das regiões metropolitana, serrana e da baixada litorânea. Os municípios são: Itaboraí, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Maricá, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Saquarema, Seropédica, Silva Jardim, Tanguá e Teresópolis. (ENSP-FIOCRUZ / FASE, 2010)

Além disso, segundo dados do mesmo relatório, o Comperj impacta um conjunto de 31 unidades de conservação: o Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense, que abrange 14 municípios<sup>17</sup> e tem uma área total de 295.723 hectares<sup>18</sup>.

A área circundante do Comperj apresenta a maior concentração de UCs no Estado, equiparada à região da costa verde, no sul-fluminense. Trata-se da última região do entorno da Baía de Guanabara ainda com considerável qualidade de águas, uso do solo predominantemente agropecuário e baixa atividade industrial poluente (Amador, 2000). (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 264)

Com a promessa da criação de mais de 200.000 empregos diretos e indiretos, o empreendimento dividiu opiniões nos municípios. Há ainda muitos fatores de riscos não devidamente relatados e previstos, que podem ocasionar impactos socioambientais na região. Os custos incluem a degradação da qualidade da água e da regularidade de seu fornecimento, impactos sobre a infraestrutura do município de Itaboraí (aumento do fluxo de pessoas a serem atendidas no sistema de saúde municipal, saneamento de esgoto, abastecimento de água, dentre outros), além da forte pressão sobre

---

<sup>17</sup> Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Macaé, Magé, Miguel Pereira, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis, Rio Bonito, São Gonçalo, São José do Vale do Rio Preto, Silva Jardim, Teresópolis e Tanguá.

<sup>18</sup> "Criado em 2006 através da Portaria nº 350 do Ministério do Meio Ambiente, o Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense é composto por duas Unidades Federais de Uso Sustentável, três Unidades federais de Proteção integral, duas Unidades Estaduais de Uso sustentável, duas Unidades Estaduais de Proteção Integral, dez Unidades Municipais de Proteção Integral, sete Unidades Municipais de Uso Sustentável e cinco Reservas Particulares. O Mosaico abrange 14 municípios no estado do Rio de Janeiro e uma área de 295.723 hectares. As Unidades de Conservação (UCs) são parte da política ambiental do estado brasileiro, normatizadas e geridas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) – Lei Federal 9.985, de 18 de julho de 2000." (Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o caso do Comperj, Relatório da Missão de Investigação e Incidência - Plataforma Dhesca - Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente, 1ª edição, 2013)

as unidades de conservação da região (Área de Proteção Ambiental de Guapimirim e a Estação Ecológica da Guanabara), bem como sobre a já amplamente saturada com esgoto e resíduos oriundos da refinaria de Duque de Caxias, Baía da Guanabara.

O processo de licenciamento do Comperj possui denúncias de várias irregularidades, bem como conflitos na determinação das competências institucionais para condução do licenciamento, para que o projeto pudesse ser aprovado pelas instâncias técnicas de licenciamento ambiental.

Sendo o Comperj um empreendimento de grande porte no mar territorial (BRASIL, 1993), com impactos sobre bens da União e efeitos nacionais, a competência do seu licenciamento deveria ter sido do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), na forma da Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) nº 237, de 19 de dezembro de 1997, e não do órgão ambiental estadual do Rio de Janeiro.

Além do impacto sobre as Unidades de Conservação Federais, a vegetação de mangue, ecossistema afetado pelo Comperj, por se desenvolver “na região litorânea, à beira-mar ou nas margens de rios e cursos d’água que sofrem influência das marés” estaria enquadrada no conceito legal de Terrenos da Marinha, sendo assim Patrimônio da União (Decreto Lei 9.760, de 1946).

Outro reflexo do conflito de competências é o fato de a Baía de Guanabara ser constituída por águas do mar, sendo, portanto, patrimônio da União. O decreto 24.643-34, do Código de Águas, define que as águas públicas de uso comum são determinadas pelos “mares territoriais, nos mesmos incluídos os golfos, baías, enseadas e portos”. (FAUSTINO e FURTADO, 2013, p. 15)

Um das primeiras questões apresentadas foi a inadequação locacional do Comperj, diante de grande quantidade de Unidades de conservação incluídas na área de abrangência do empreendimento, onde muitas dessas UCs são de grande importância na estratégia de conservação de ecossistemas altamente degradados, como é o caso dos vários domínios de mata atlântica presentes nos principais mosaicos existentes.

Para além disso há ainda as questões de ordem social, como a desterritorialização de diversas comunidades tradicionais, o impacto na pesca artesanal, grupos que vivem dos recursos naturais presentes principalmente no Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense, onde existem ecossistemas de grande importância para a manutenção dos sistemas naturais de vida marinha e da qualidade ambiental, quesitos fundamentais para o exercício da pesca artesanal.

A questão da localidade do empreendimento é emblemática e ilustra bem que tipo de relação se estabeleceu entre a iniciativa privada e os órgãos estaduais. No EIA encaminhado pela Petrobrás, com cerca de 10.000 páginas no total, apenas 10 destas são referentes a uma análise sobre as possibilidades de localidade. Quando fora definido que o complexo teria sede no Estado do RJ, dois municípios despontaram como aqueles que poderiam servir de local para a instalação do Comperj: Campos e Itaguaí. Após a análise locacional, realizada nas 10 páginas do EIA citadas acima, para perplexidade de todos, fora escolhido o município de Itaboraí, que conforme enunciado acima, possui inúmeros contextos ambientais que o descartaria sequer da possibilidade – inclusive legal – de instalação de complexo industrial no município. Para os analistas do Ibama e outros especialistas consultados, a alternativa mais viável seria o município de Campos, que possui apenas 1 (uma) UC à 20 km do local onde possivelmente seria instalado o Comperj. O fato mais intrigante é que a exclusão do município de Campos como alternativa locacional do empreendimento, teve como argumento o possível comprometimento da lavoura de cana-de-açúcar, presença marcante no município. Ou seja, a escolha da localidade não está atrelada a uma responsabilidade técnica com os impactos socioambientais diretos e indiretos do empreendimento. A partir deste argumento para a exclusão de Campos como alternativa, demonstra que o valor dado aos campos de cana-de-açúcar, propriedades privadas foi significativamente superior, em termos econômicos e políticos, ao valor das UC presentes no município de Itaboraí.

Em Campos haveria apenas uma unidade de conservação dentro de um raio de 20 km do local previsto para o empreendimento; em Itaguaí, seria uma UC dentro do raio de 10 km e mais quatro dentro do raio de 20 km. Na localidade Itaboraí são 2 UCs no raio de 10 km e mais 6 no raio de 20 km. Ou seja, apesar de a localidade Itaboraí apresentar a maior concentração de unidades de conservação no entorno do local pretendido para o empreendimento – o que indica tratar-se de área com grande interesse para a conservação da biodiversidade –, tal localidade foi apresentada pelo Estudo de Impacto Ambiental como a mais adequada para instalação do Comperj. (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 267)

Em dado momento do processo de implantação do empreendimento, o Ministério Público Federal (MPF) através de uma ação civil pública<sup>19</sup> susta o processo de licenciamento que vinha sendo realizado pela antiga FEEMA, hoje INEA. Segundo o MPF, o empreendimento, dada a sua extensão, deveria ter sido licenciado por órgão federal, no caso o IBAMA.

Logo, tendo em vista que a licença ambiental deve ser concedida apenas por um órgão ambiental, que não é possível o fracionamento das licenças ambientais e considerando que o COMPERJ avança mais de 3 km sobre o mar territorial, a competência para licenciamento de todo o projeto deve ser do IBAMA e não do INEA/FEEMA. (Conclusão da ação civil pública)

Importante aqui atentar não somente para toda a questão burocrática e judicial que envolveu o contexto de licenciamento e contratos alinhavados no decorrer da implantação do Comperj. É importante avaliarmos o lugar estratégico, dentro da indústria petrolífera, da implantação de um projeto da magnitude do Comperj.

O setor petroquímico no Brasil, em relação ao de exploração, é um setor defasado. Com a instalação Comperj, o Brasil dá um salto neste setor produtivo, podendo utilizar-se da matéria-prima doméstica, que é o óleo pesado, além de contribuir com a balança comercial do país no setor (FIOCRUZ/FASE, 2014). Está claro que este tipo de empreendimento obedece a uma lógica neodesenvolvimentista, lógica presente na política econômica do país.

Assim, o empreendimento tem recebido apoio da administração pública nos diferentes níveis, o que fez com que fosse licenciado em tempo recorde. Em pouco mais de um ano, desde que a FEEMA (atual INEA) encaminhou à Petrobras as instruções normativas para os estudos e relatórios de impacto ambiental, o projeto já havia recebido as licenças prévia e de instalação e iniciou suas obras de terraplanagem. Ambas as licenças foram concedidas num intervalo de dois dias. A exiguidade do prazo não permitiu sequer a análise técnica das condicionantes apresentadas pelo órgão licenciador, quanto mais seu cumprimento. (ENSP-FIOCRUZ / FASE, 2010)

Questões que envolveram o processo de licenciamento do Comperj chamam a atenção, no sentido do empenho do estado em aprova-lo com celeridade. Além do conflito de competências institucionais, relatado

---

<sup>19</sup> Ação Civil Pública 1.30.003.000055/2006-07

sinteticamente acima, há o debate sobre a fragmentação injustificada do processo de licenciamento, bem como da ausência de uma avaliação ambiental estratégica e integrada (FAUSTINO e FURTADO, 2013). Dentro deste quadro, a Petrobrás apresentou somente o Estudo de Impacto Ambiental relativo às “principais instalações” do Comperj, considerando grande parte das outras obras como “infraestrutura externa associada ao Comperj”, que seriam licenciadas *a posteriori* da aprovação do licenciamento das principais instalações. Este processo inviabilizou uma análise conjunta do empreendimento licenciado, dificultando a avaliação dos impactos sinérgicos, cumulativos e indiretos, infringindo a Lei 3.111, de 18 de novembro de 1998 (lei estadual complementar)<sup>20</sup>.

Em termos de estratégia política, a fragmentação do licenciamento do Comperj, deslocou a competência de licenciamento ao Inea, evitando ponderações do Ibama, que em tese possuía maior autonomia frente aos interesses econômicos do governo do estado do RJ. Além disso há a evidência lógica de que as decisões sobre o licenciamento das obras de “infraestrutura externa associadas ao Comperj” condicionaram a uma aceitação tácita, visto que as instalações principais do empreendimento já haviam sido licenciadas.

Reféns do processo, a incidência popular e a análise dos riscos, assim como os princípios da prevenção e da precaução, ficam condicionados às exigências do empreendimento como um todo. Para além da negligência quanto à determinação legal sobre a avaliação estratégica do empreendimento, impressiona a desproporcionalidade entre a complexidade da questão e a atitude simplista do Inea, que se supõe, ou de quem se espera, ser conhecedor da realidade dos impactos acumulados da atividade industrial na BG. (FAUSTINO e FURTADO, 2013, p. 15)

É preciso aqui ilustrar algumas questões. O Inea foi criado em 2007 a partir da fusão de três órgãos estaduais: Feema (Fundação Estadual de Engenharia de Meio Ambiente), Serla (Superintendência Estadual de Rios e Lagoas) e IEF (Instituto Estadual de Florestas), e é o principal órgão executor da política ambiental estadual, de responsabilidade da SEA. A partir de sua instalação, em 2009, opera, de forma descentralizada, através de 9 (nove)

---

<sup>20</sup> A Lei 3.111 de 18 de novembro de 1998 “Complementa a lei nº 1.356, de 03 de outubro de 1988, estabelecendo o princípio de análise coletiva de EIA/RIMA, quando numa mesma bacia hidrográfica”. Esta lei é de autoria do então deputado estadual Carlos Minc, que esteve à frente da Secretaria de Estado do Ambiente do RJ no período de 2007 a até o início de 2014.

superintendências regionais, cuja autonomia incide até mesmo para a expedição de licenças ambientais para atividades de pequeno e médio potencial poluidor. (INEA, 2012). Dentre os desafios a que o órgão se propõe, encontra-se o compromisso com a agilidade nos processos de execução da política ambiental executada de forma descentralizada:

O grande desafio do Inea é integrar a política ambiental do Estado e atender às demandas da sociedade nas questões ambientais, oferecendo agilidade no atendimento, mecanismos de controle, acompanhamento e participação, com quadro funcional qualificado e valorizado, credibilidade e atuação descentralizada. (INEA, 2012)

Há, portanto, uma constatação quanto as lacunas do órgão estadual de licenciamento ambiental (Inea) no devido tratamento aos impactos sociais do empreendimento, considerando a importância dos direitos das populações direta ou indiretamente impactadas (FAUSTINO e FURTADO, 2013).

Devido a esta não consideração do empreendimento em sua totalidade ficam também prejudicados o atendimento satisfatório às medidas mitigatórias e/ou compensatórios referentes ao processo de licenciamento ambiental. Na ação civil pública, o MPF afirmou categoricamente a inadequação deste procedimento, reafirmando a necessidade de se considerar o empreendimento em sua totalidade:

Sobre este ponto, vale citar a interpretação dada pelo Ministério Público federal, na Ação Civil Pública 1.30.003.000055/2006-07: “O licenciamento de parte (principal) do Complexo Petroquímico, anterior e isoladamente, além de ocultar a lesividade do conjunto, e obstar a intervenção e análise do órgão protetor das unidades de conservação federais em todo o processo, terá, inevitavelmente o efeito nefasto de induzir a concessão de licença para as demais obras [...] uma vez implantadas as principais instalações do Comperj, e não sendo estas suficientes à operação do empreendimento concebido pela Petrobras, tornar-se-á absolutamente necessária a aprovação das obras complementares. Estará o órgão licenciador, assim, refém das circunstâncias então criadas”. (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 267)

Sobre o caso Comperj, em entrevista ao jornal online “O Eco”, o Deputado Carlos Minc se posiciona da seguinte forma:

No caso do Comperj, digo que foi um bom licenciamento, que não tirou um pé de manguete, não permite jogar um litro de esgoto industrial na baía e obrigou a plantar sete milhões de árvores, das quais dois milhões já foram plantadas. Investimos R\$ 100 milhões de saneamento em São Gonçalo, R\$ 100 milhões em Itaboraí e R\$ 60 milhões em Maricá. Mais R\$ 200 milhões em água, onde a

empresa dá o dinheiro e o estado do Rio aumenta em 70% o abastecimento dessa região de 2,5 milhões de pessoas. Se já falta água hoje, imagina com o Comperj... passamos o Sistema Imunana-Laranjal de sete para doze metros cúbicos por segundo. Foi um licenciamento rigoroso, e quando eles quiseram atropelar, passar com grandes barcos e grandes equipamentos pelo rio Guaxindiba, a gente simplesmente disse não. Para levar o material a Itaboraí tiveram que construir um porto em São Gonçalo, que depois será doado à pesca artesanal. (THUSWOHL, 2014)

Um outro aspecto deve ser ressaltado sobre a instalação e todo processo conflituoso que envolveu empreendimentos como o Comperj é a aceitação quase submissa de boa parte da classe trabalhadora que vive nesses locais denominados como zonas de sacrifício. No caso do Comperj, boa parte da população local - de baixa renda, importante assinalar – aprova a instalação do empreendimento no município.

Apesar dos impactos ambientais negativos do empreendimento, a grande maioria da população local, de baixa renda e com altos índices de subemprego e desemprego, o apoia. Para isso, opera o fenômeno da chantagem ambiental, com promessas de melhoria econômica, genericamente, e oferta de empregos, especificamente. A implantação do Comperj é apresentada como a única alternativa para alavancar o desenvolvimento econômico local e seus impactos negativos são olvidados em quaisquer comunicações de massa da Petrobras. (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 267-268)

Este fato é importante de se evocar quando estamos analisando processos pedagógicos de EA. Segundo alguns autores há um fenômeno que ocorre nessas situações denominadas de *chantagem ambiental*<sup>21</sup>. Este processo se opera em uma circunstância de criação de consenso diante da instalação de um empreendimento, apesar de o mesmo trazer para a localidade todo um aporte de impactos danosos a saúde e qualidade de vida da população. Esta chantagem ambiental se dá com promessas de melhoria econômica da região e especificamente com ofertas de empregos (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 268).

As localidades denominadas zonas de sacrifício são, geralmente, muito carentes de oportunidades de trabalho, e por isso sua população pobre vive o desespero de conseguir um trabalho que sustente minimamente suas famílias. É

---

<sup>21</sup> “chantagem ambiental” – fenômeno observado em casos de implantação de empreendimentos ambientalmente impactantes em áreas socialmente vulneráveis – associando os conceitos de “chantagem econômica” e “chantagem de emprego” (Bullard, 2004 apud COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015)



neste panorama que se opera a chantagem, onde os trabalhadores aceitarão qualquer tipo de emprego, olvidando os riscos a sua saúde e a saúde de sua família, além dos baixos salários.

Atrelado a este risco há ainda o temor das prefeituras em perder os recursos advindos dos royalties. Muitas prefeituras que tem a indústria do petróleo presente em seu território, são absolutamente dependentes deste recurso.

Atraídos pela perspectiva de recursos de *royalties*, os municípios da região se associaram em um consórcio – Conleste, fomentado pela Petrobras para garantir seu apoio político ao projeto. Em relação ao órgão licenciador estadual (INEA, atualmente; Feema, no início do processo de licenciamento), a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro – Firjan – contratou a maior parte do corpo técnico responsável pelo licenciamento prévio do empreendimento, o que gerou implicações éticas sobre a necessária independência entre empreendedor e licenciador. (COELHO, LOUREIRO, *et al.*, 2015, p. 268)

Este é um ponto importante para as análises que foram realizadas nessa pesquisa. A educação imposta para as classes dominadas exerce sobre elas a inculcação do ideário hegemônico do capital, gerando um consenso perverso. Outro ponto importante para análise foi a constatação da importância e urgência de uma EA que proponha uma outra hegemonia, para que haja alternativas em relação a uma educação para o consenso do capital.

### 1.3. O Caso TKCSA

A companhia siderúrgica Thyssen Krupp CSA, localizada no bairro de Santa Cruz (RJ), é uma *joint venture*<sup>22</sup> entre o grupo alemão Thyssen Krupp Steel que detém 73% do negócio e a mineradora brasileira Vale (Companhia Vale do Rio Doce com 27%). Inaugurada em junho de 2010, apresentou-se como o mais moderno complexo siderúrgico da América Latina, com a capacidade de até 10 milhões de toneladas de placas de aço semi-elaborado para exportação por ano, atendendo a um sofisticado mercado tanto no Brasil

---

<sup>22</sup> Traduzindo-se ao pé da letra, a expressão *joint-venture* quer dizer "união com risco". Ela, de fato, refere-se a um tipo de associação em que duas entidades se juntam para tirar proveito de alguma atividade, por um tempo limitado, sem que cada uma delas perca a identidade própria. IPEA. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2110:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2110:catid=28&Itemid=23)> Acesso em 15 de jan. 2016.

como no exterior. Neste sentido é preciso revelar um entendimento do lugar de um megaprojeto como esse: para além de suas questões locais e em uma dimensão mais ampla, ou seja, como parte de um projeto de desenvolvimento que se desenrola no capitalismo atual.

A Iniciativa de Integração da Infraestrutura da Região Sul Americana (IIRSA) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo Lula devem ser interpretados nesse contexto. As obras previstas na IIRSA e no PAC têm grandes aportes de recursos de IFMs e do BNDES, e são localizados em regiões estratégicas para o país, objetivando viabilizar a integração dos mercados nacional e sul-americano. A implantação do Conglomerado industrial-siderúrgico-portuário da TKCSA (Companhia Siderúrgica do Atlântico) na Zona Oeste do Rio de Janeiro é uma das formas que esta articulação toma no território, tendo conseqüências acentuadas sobre a vida dos pescadores artesanais e das pessoas que moram na região. (KATO e QUINTELA, 2009, p. 11)

A instalação da TKCSA em Santa Cruz, RJ foi fruto de uma tentativa frustrada por iniciativas populares da instalação de um pólo siderúrgico em São Luís do Maranhão. Nesta região estava prevista a instalação de 4 (quatro) usinas siderúrgicas que, por pressão popular, foram reduzidas para apenas 1 (uma). Devido a redução da área prevista inicialmente para a instalação do pólo siderúrgico, a Vale abandonou o projeto e, posteriormente, o levou para o RJ.

Esse caso, abordado de forma aprofundada no capítulo 5, é curioso porque, assim como o envolvendo São Paulo e Bahia, une uma vitória por justiça ambiental a uma situação trágica. Porém, o movimento é o reverso: após uma tentativa frustrada de criação de um grande complexo siderúrgico em São Luís do Maranhão, a fábrica da multinacional ThyssenKrupp acabou sendo instalada no Rio de Janeiro. Um aspecto importante para a mudança parece ter ocorrido porque a atuação do movimento de resistência denominado Reage São Luís conseguiu reduzir a área inicialmente prevista de quatro indústrias para apenas uma na região". (PORTO, 2015, p. 159-160)

O Complexo industrial da TKCSA possui o próprio porto e uma linha férrea sendo capaz de atender as exigências de sua clientela com agilidade e eficiência. Além disso gera sua própria energia, a partir de termelétricas que utilizam os gases e vapores do próprio processo siderúrgico, produzindo em torno de 490MWh (TKCSA, 2016).

Santa Cruz é um bairro extenso e populoso localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, com cerca de 217.333 habitantes<sup>23</sup> e uma área de 12.504,43 ha<sup>24</sup>, sendo o mais afastado da área central do município. Apesar de ser considerado como um distrito industrial, possui uma área destinada a indústria de 667.303 m<sup>2</sup>, o que corresponde a 5,33% de toda a extensão do bairro, com 56 imóveis industriais, frente a 25.451 imóveis de uso residencial, o que caracteriza um uso significativo do bairro para moradia, distanciando o mesmo da característica de um distrito meramente industrial (IBGE, 2010).

A leitura desta região como pólo industrial se mantém até hoje, ainda que o Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro confira à região uma estratégia de desenvolvimento calcada no fomento do ecoturismo, com enfoque nas vocações gastronômica, botânica, pesqueira e agrícola e na consolidação das diferentes expressões histórico-culturais da região. Essa vocação turística, fortemente calcada em recursos naturais e nos ambientes pouco antrópicos, é ainda hoje importante fonte de renda para boa parte da população da Baía de Sepetiba. Em 17 de junho de 1986, a região litorânea da Baía de Sepetiba declarada Área de Proteção Ambiental (APA) por conta de um projeto de autoria do vereador Oswaldo Luís, Lei no 1208/88 de 23 de março de 1988, passando a ser alvo de proteção ambiental permanente. (KATO e QUINTELA, 2009, p. 20)

A atividade industrial da região teve sua origem associada a implantação da rodovia BR-101 e do Porto de Itaguaí, na década de 1970. A região também sofreu com o impacto causado pela atividade do turismo, o crescimento demográfico, fruto da atividade do Porto de Itaguaí, tudo isso causando grandes danos ao ambiente, construindo assim o passivo ambiental da localidade.

Há ainda hoje dois importantes pólos industriais no bairro de Santa Cruz, Palmares e Paciência, onde importantes empreendimentos estão instalados como Casa da Moeda do Brasil, FCC S.A. (Fábrica Carioca de Catalisadores), COSIGUA (Companhia Siderúrgica da Guanabara), VALESUL Alumínio, White Martins, Glasurit, Latasa e Continac. (KATO e QUINTELA, 2009). Há ainda o registro de um crime ambiental envolvendo a Companhia Ingá Mercantil, onde diques de contenção de reservatórios de rejeitos industriais se romperam e despejaram grande quantidade de produtos tóxicos com grande teor de metais pesados, impactando fortemente

---

<sup>23</sup> Segundo Censo de 2010 – IBGE.

<sup>24</sup> Segundo dados de 2003 da Diretoria de Informações Geográficas - IPP/DIG

manguezais e as águas da Baía de Sepetiba, que teve na época uma queda de 60% do pescado.

Embora exista na região este grande passivo ambiental, sugerindo que os cuidados para a instalação de novos empreendimentos com alta potencialidade de gerar impactos ao ambiente, fossem significativamente maiores do que os que temos notícias atualmente, não foi o que aconteceu. O licenciamento implementado para os projetos na região seguiu protocolo semelhante ao aplicado no Comperj com enfoque em cada um dos empreendimentos, isoladamente. Ainda não foram realizadas análises conjunturais em relação aos outros empreendimentos já existentes e nem mesmo sobre o passivo ambiental existente.

A baía de Sepetiba passava por processo de busca por recuperação depois de várias tragédias ambientais provocadas por outras indústrias, como a falida Ingá Mercantil, fechada na década de 1990 após poluir a região durante anos com metais pesados. Contudo, a população local e os cerca de oito mil pescadores da região foram pegos de surpresa com o novo empreendimento, cujos impactos começaram durante a sua construção e se agravaram com o início da operação dos altos-fornos em meados de 2010, gerando problemas respiratórios decorrentes da poluição atmosférica proveniente da fábrica". (PORTO, 2015, p. 160)

A instalação da TKCSA não era o único projeto previsto para a região. Há diversos outros projetos, a maioria associados a indústria siderúrgica. Foram previstos para a região um grande estaleiro da Marinha, para a construção de submarinos, a ampliação da capacidade produtiva da CSN e da Gerdau, a construção da Gerdau Aços Especiais do Rio e a construção ao lado do porto de Itaguaí de 8 portos privados.

O Porto Sudeste, um dos portos pretendidos, terá capacidade de exportar um quinto de toda a exportação brasileira de minério de ferro num ano, ou seja, 50 milhões de toneladas. Esses projetos são levados a cabo, ainda que o Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro confira à região uma vocação para desenvolvimento calcada no fomento do ecoturismo, com enfoque nas vocações gastronômica, botânica, pesqueira e agrícola e na consolidação de diferentes expressões histórico-culturais. (KATO e QUINTELA, 2009, p. 12)

Trata-se, portanto de um dos maiores projetos de investimento privado no Brasil, orientado para uma reorganização da economia, onde são privilegiadas as empresas privadas estrangeiras. Toda a produção da TKCSA é destinada para as empresas do grupo na Alemanha e nos EUA, onde são

laminadas e transformadas em produtos mais elaborados. A semelhança de outros grandes empreendimentos, a localidade é escolhida tendo em vista algumas facilidades advindas da característica econômico-social da região. A região onde se instalou a TKCSA no RJ é um bairro pobre, com a população tendo pouco acesso a educação e grandes extensões de seu território desocupados. O local é propício para que o discurso de mais empregos e desenvolvimento da região tenha apelo entre a população, configurando-se novamente o fenômeno da chantagem ambiental, já descrito.

O bairro de Santa Cruz e as adjacências da Baía de Sepetiba são locais que possuem todas as características típicas as denominadas zonas de sacrifício. Ficam, por isso, a mercê de agentes políticos e econômicos que trazem um determinado tipo de desenvolvimento para a população que não considera os altos riscos ambientais e sociais dos empreendimentos. Este tipo de ação cria ambiente propício para a produção de injustiça e racismo ambiental, devido a repartição desiguais dos riscos ambientais.

Em primeiro lugar há que se destacar a grande disponibilidade de terras ainda não completamente urbanizadas, normalmente vistas como novas “fronteiras” a serem abertas. Junta-se a isso a constituição de uma ampla rede de vias de transporte, tanto ferroviário como, principalmente, rodoviário que facilitaria a logística da região. Comparada com outras regiões administrativas do Rio, a Zona Oeste (excetuando-se a Barra da Tijuca) possui índices bem inferiores de escolaridade, renda, saneamento básico, fornecimento de água e outros serviços. Este quadro influencia os índices de qualidade de vida da população da região (IDH) e contribui para que a mão-de-obra seja barata e pouco organizada, um elemento-chave para as empresas no processo de escolha do local para seus empreendimentos. (KATO e QUINTELA, 2009, p. 15)

Segundo dados da própria TKCSA, o empreendimento gera mais de 6 mil empregos diretos, onde 61% das vagas são preenchidas por moradores da região. Para este fato existem outras versões que devem ser consideradas na análise deste conflito. O Relatório do Instituto PACS, bem como o Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil revelam outros dados sobre a questão. Segundo esses documentos as promessas de empregos não foram concretizadas. Os postos de trabalho oferecidos eram de baixa qualidade, e o recrutamento realizado através de empresas terceirizadas, muitas vezes optando por trazer trabalhadores de outros estados para o local. Este fenômeno acarretou no crescimento desordenado da região,

alterado significativamente a dinâmica econômica principalmente em relação aos preços de imóveis e aluguéis, no aumento da violência e da prostituição. Além disso, em 2009, foram encontrados trinta trabalhadores contratados através de terceirizadas da TKCSA vivendo em condições precárias de higiene e saúde, com um atraso salarial de 2 (dois) meses (Pinheiro, 2009, apud Milanez et al, 2013)

A proposta de novas instalações siderúrgicas normalmente vem acompanhada por argumentos de que essa atividade criaria mais empregos, como também aumentaria a receita pública em razão do pagamento de tributos. Porém, assim como na mineração, muitos empregos criados pela siderurgia expõem a saúde dos trabalhadores a uma série de riscos, e a implantação desses empreendimentos, usualmente, é condicionada a financiamentos públicos (muitas vezes pouco transparentes) e a renúncias fiscais. Além disso, podem ser importantes fontes de contaminação do solo, água e ar, bem como geradora de agravos à saúde da população. (MILANEZ, SCOTTO, *et al.*, 2013, p. 176)

Neste ponto novamente podemos trazer as reflexões sobre o conceito de chantagem ambiental, e suas diversas dimensões – como chantagem econômica, do emprego e locacional. Este fato evidencia que há um padrão estabelecido para esses empreendimentos causadores de grandes impactos socioambientais.

A indústria do aço brasileira é bastante concentrada na sua estrutura. Uma das principais causas dessa concentração se dá por conta da escala necessária para a produção no setor, que exige empresas grandes. A própria trajetória da indústria siderúrgica no país contribui para esclarecer esta concentração. O mercado siderúrgico nacional foi consolidado por meio de capital estatal e a partir de 1990 o setor foi radicalmente transformado. Com as privatizações, fusões e internacionalização das empresas estatais acentuou-se esta concentração. Com isso, no início da década de 1980, o Brasil possuía 21 grupos siderúrgicos e, em 2007, somente 8 (MILANEZ, SCOTTO, *et al.*, 2013).

Não obstante, as empresas transnacionais – como é o caso da TKCSA – tem se comportado de maneira a distribuir a concentração nos países periféricos, da chamada *fase quente* do processo siderúrgico (inclui a produção de ferro-gusa e semiacabados, como os produzidos na empresa em questão). Esta é a fase cujos produtos são o de mais baixo valor

agregado, bem como a que produz maior quantidade de impactos ao ambiente e maior gasto energético. A *fase fria* permanece nos países centrais, onde são produzidos os aços laminados, bobinas, chapas, aços especiais, ou seja, produtos mais elaborados e de maior valor agregado. Além disso a fase fria é a menos poluente e de menor gasto energético do processo siderúrgico.

A TKCSA é parte central da estratégia de crescimento da Vale e da ThyssenKrupp no mercado siderúrgico mundial e vem confirmar, no Brasil, a tendência de transferência de plantas de 'fase quente' da siderurgia para os países em desenvolvimento. A Vale, nesse sentido, vem projetando e implantando progressivamente siderúrgicas para produtos semiacabados no Espírito Santo (Anchieta), Ceará (Pecém) e Rio de Janeiro (Santa Cruz), o que vem produzindo muitos impactos socioambientais e violações de direitos humanos (MILANEZ, SCOTTO, *et al.*, 2013, p. 198)

Conforme vimos ilustrando ao longo deste capítulo, em especial nessa seção, o projeto da TKCSA é um projeto inteiramente ligado ao projeto de desenvolvimento que vem sendo implementados no país pretendido pelo Estado. Por isso a relação muito próxima entre empresas e estados/governos, sendo o segundo (o Estado), o facilitador das demandas do primeiro. Para se ter uma ideia desta relação, além das flexibilizações no que concerne a licenciamento ambiental dentre outros processos, o BNDES apoiou a empresa com financiamento público da ordem de R\$ 2,4 bilhões, e há cálculos que perfazem a quantia de R\$ 5 bilhões em recursos públicos, por meio de financiamento, diferimento de impostos e isenções fiscais. (MILANEZ, SCOTTO, *et al.*, 2013, p. 197)

Os impactos de um empreendimento como esse são inúmeros. Dentre eles podemos destacar os impactos sobre a saúde pública, com a poluição atmosférica através da emissão de gases como óxido de enxofre, gás sulfídrico, óxidos de nitrogênio, monóxido de carbono, dióxidos de carbono, metano, material particulado dentre outros. Somente a usina da TKCSA será responsável por um aumento de 76% nas emissões de dióxido de carbono na cidade do Rio de Janeiro (PORTO & MILANEZ apud MILANEZ *et al.*, 2013, p. 194).

Os impactos ambientais estão relacionados em sua maioria a instalação da empresa. Em 2007, o Ibama embargou as obras do empreendimento pela

supressão de 4 ha de mangue, quando tinha autorização para a supressão de somente 2 ha. Além disso o MPF instaurou inquérito sobre acusações de crimes ambientais, um deles relacionado à produção de poluição atmosférica em níveis capazes de provocar danos à saúde, principalmente doenças de pele e irritação da mucosa respiratória (O GLOBO, 2010; LIMA, 2011, MILANEZ et al., 2013).

Há ainda impactos sobre a pesca, já que na Baía de Sepetiba boa parte da população vive da pesca artesanal. Desde o início da construção do empreendimento esses pescadores competem com as grandes embarcações utilizadas nas obras e nas dragagens. Além disso o empreendimento estabeleceu uma “zona de exclusão” para a pesca, onde é proibida em cerca de 500 metros ao redor da estrutura. Essas populações de pescadores tradicionais possuem territorialidade definida e embarcações de pequeno porte, o que dificulta os mesmos de realizarem seus trabalhos em áreas mais distantes da costa. Além disso a tendência é que esta dificuldade aumente, já que para a Baía de Sepetiba estão previstas a construção de mais 3 (três) portos de grandes proporções.

Seguindo os cálculos mais tradicionais, do ponto de vista econômico, todos os “custos” destes megaprojetos calculados são resumidos aos custos econômicos. Suas faces ambiental e social são ocultadas. Os custos sociais, ambientais e culturais – normalmente identificados como externalidades negativas, dificilmente são “contabilizados” no custo produtivo dessas empresas. Esses custos, metamorfoseados em doenças, poluição, violência, miséria etc. são interpretados como problemas sociais a serem tratados pela sociedade brasileira ou pela família (retirando a responsabilidade cabida à empresa). Afirmamos a velha máxima em que: Privatizam-se os lucros ao mesmo tempo em que se socializam os custos. (KATO e QUINTELA, 2009, p. 10)

No contexto da composição para a formação de consenso diante da propagada “necessidade” da empresa para a promoção do desenvolvimento local, a mesma financiou a construção de uma escola estadual técnica, por meio de uma parceria público-privada entre governo do Estado do RJ, governo do município e TKCSA. O Colégio Estadual Eric Walter Heine é uma EMI-PPP (Ensino Médio Integrado de Educação Profissional Técnica com parceiro privado). É uma escola nos padrões similares a outras da rede (NAVE e NATA), possuindo inscrição individualizada para a concorrência de suas vagas. Tem como um de seus objetivos ser uma escolar de excelência



– no caso do Colégio em questão, com cursos técnicos em administração. Prevista para receber um total de 600 alunos, iniciou sua atuação, em 2011, com cerca de 200 alunos no total. Segundo informações da própria SEEDUC, o colégio foi o primeiro da América Latina a atingir a pontuação necessária para a certificação internacional LEED (green building certificado de construção sustentável).


A TKCSA investiu 11 milhões de reais na construção das instalações do Colégio Estadual Eric Walter Heine, que recebeu, inclusive, o nome do presidente da empresa. É possível apontar que esse valor é muito superior ao de construção de uma escolar estadual regular, o que caracteriza por parte da empresa uma espécie de *chantagem econômica*, já que realizou esta parceria com o estado, que é também seu agente fiscalizador.

Segundo as informações constantes no próprio site da SEEDUC:

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, que fez a cessão de uso do terreno onde foi construída a escola, por 50 anos.

A ThyssenKrupp CSA, que construiu a escola, se responsabilizou por contratar consultoria para facilitar o processo de conquista da Certificação LEED, além de consultorias pedagógicas e para construir o material técnico-didático dos alunos. (SEEDUC, 2016)

No site da empresa as inscrições para a escola são anunciadas em página específica:



The image shows a screenshot of the ThyssenKrupp CSA website. The header includes the company name 'ThyssenKrupp CSA' and 'Companhia Siderúrgica do Atlântico'. The navigation menu contains links for Home, English, Pesquisa, Contato, Sitemap, ThyssenKrupp AG, Institucional, O Complexo, Sustentabilidade, Carreira, Prestação de Contas, and Conheça a CSA. A search bar is located on the left side. Below the navigation, there is a large photograph of a classroom with a teacher at the front and students at desks. The date '28.08.2013' is displayed below the photo. The main heading reads 'Erich Heine abre inscrições para novos alunos'. The text below the heading states: 'Estão abertas as inscrições para 180 novas vagas no Colégio Estadual Erich Walter Heine, construído pela ThyssenKrupp CSA, no bairro de Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A instituição, que recentemente recebeu a certificação Leed como a primeira escola sustentável da América Latina, aparece nas avaliações de desempenho como a segunda melhor média de rendimento escolar do Estado do Rio de Janeiro.' It also provides information on where to register: 'As inscrições podem ser feitas nos endereços eletrônicos [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br) ou [www.conexaoaluno.rj.gov.br](http://www.conexaoaluno.rj.gov.br), até o dia 20 de setembro. Há alternativa de inscrever-se ainda na secretaria do colégio, onde os candidatos também poderão se inscrever para o curso preparatório Pré-Erich, gratuito à moradores da comunidade. No edital de seleção constam informações, como: disciplinas exigidas, datas e locais de prova, entre outras.'

Figura 1: site da TKCSA anunciando inscrições para o Colégio Estadual Eric Walter Heine

Diante disto nota-se que a parceria é mais orgânica do que aparenta ser. Constatou-se, portanto que, para além de investir na construção da infraestrutura do colégio, a empresa, de certa forma participa da construção curricular do mesmo, o que configura uma ascensão direta da iniciativa privada em um espaço público, bem como a construção de um consenso através da constituição de uma pedagogia da hegemonia, através da formação dos jovens trabalhadores.

Este fato é importante para nossas análises futuras sobre o lugar da EA crítica inserida na estrutura de um estado que se coadunou com parcerias do tipo exemplificado.

#### 1.4. Conflitos socioambientais e a consolidação de uma política ambiental a favor do capital

Não podemos considerar os empreendimentos aqui relatados de forma isolada do contexto internacional de reorganização do capital. Importante localizar esses empreendimentos dentro de um conjunto de medidas federais de desenvolvimento, denominado Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Sem entrar nos pormenores do plano em si, convém entendermos que o mesmo veio em atendimento ao mercado, ao capital internacional, e, portanto, o Estado agiu no sentido de proteger e promover um determinado tipo de desenvolvimento, que sob muitos aspectos não contemplou a satisfação de determinadas condições sociais e ambientais para a manutenção da qualidade de vida da maioria da população. Neste sentido, mecanismos como o de licenciamento foram e serão sempre flexibilizados para atender às demandas de todo empreendimento ligado ao projeto de desenvolvimento. No momento em que a China se tornou o principal atrator de investimentos diretos, após as reformas de abertura, especialmente das multinacionais estadunidenses, tornando-se a nova “fábrica do mundo”, reorganizou-se uma nova divisão internacional do trabalho. Ao se tornar a maior exportadora de manufaturados, cresceu sua demanda por bens primários, em particular alimentos, minerais e energéticos. Esta necessidade

atrelada à especulação financeira nesses mercados abriu um novo ciclo de alta dos preços de *commodities*, abrindo também imensas oportunidades de negócios para países exportadores de matérias-primas.

Aproveitando as oportunidades geradas pela nova divisão internacional do trabalho, os países periféricos voltaram a concentrar seus esforços produtivos em suas “vantagens comparativas naturais”, isto é, na produção de bens primários com baixos custos. Em termos concretos, desmontaram seus (incipientes) parques industriais e reprimarizaram sua estrutura produtiva, exportando mercadorias do setor primário da economia – alimentos, minerais e insumos de energia – à baixo custo graças à superexploração da força de trabalho e à ausência de legislações sindicais e ambientais. (CASTELO, 2013, p. 205)

Neste sentido a relação do Estado com os processos de instalação e funcionamento de empreendimentos ligados a este direcionamento – no qual o PAC é a orientação nacional – se deu no sentido de facilitar a operação dos empreendimentos. Por isso é possível compreender todas as manobras realizadas, para além de uma questão meramente ligada a corrupção e evasão de receita para benefícios particulares. Deu-se mesmo no sentido de estreitar as relações mercantis com empreendimentos privados relacionados neste capítulo, inclusive com estruturas de financiamento público e acordos com governos locais (nos casos em questão, governo estadual do RJ), configurando assim uma determinada perspectiva de desenvolvimento no país, atrelada diretamente a nova configuração mundial, que caminha não obstante para a manutenção do capital e da divisão desigual dos resultados benéficos desse desenvolvimento e dos impactos socioambientais. No geral, os benefícios permanecem com as classes dominantes e os impactos com a classe trabalhadora e o proletariado.

Este processo assinala ainda uma reordenação territorial ditada pelos interesses econômicos do capital. Populações e localidades de baixa renda, onde se estabelecem relações para além das econômicas – de identidade sociocultural – são relegadas em virtude da instalação desses empreendimentos sabidamente poluidores.

Portanto consideramos importante retratar este cenário real de como se efetiva a política ambiental do estado, particularmente àquela ligada ao licenciamento de grandes empreendimentos. São estes os que causam impactos socioambientais de maior proporção para as localidades pobres.

Além disso, as empresas envolvidas nesses empreendimentos não economizam esforços para construir um arcabouço ideológico, muitas vezes ligados a chamada educação para o desenvolvimento sustentável, onde produzem materiais didáticos, organizam escolas e atuam interferem de maneira direta nos currículos das escolas públicas, na estratégia de criar um determinado consenso para a submissão da classe trabalhadora a um modelo específico de desenvolvimento. E isto com a participação ativa das estruturas políticas do Estado, fazendo com que, de uma forma “autônoma”, a classe trabalhadora siga o discurso hegemônico sem entrar em conflito com a sociedade política, naturalizando determinados estados de opressão.

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (GRAMSCI apud NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 26)

O discurso do ambientalmente correto está sempre uníssono ao do desenvolvimento que o empreendimento trará a região, procurando criar um pensamento hegemônico perfeitamente identificado com o que alguns autores nomearam *pedagogia da hegemonia*.

Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado. Segundo ele, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999: 399). (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 27)

Desta forma inibem construções contra-hegemônica e não fortuitamente, boa parte das ações de EA dessas empresas recaem no espaço escolar, principalmente nas escolas públicas das localidades.

Há, no entanto a possibilidade de uma pedagogia que busque a constituição de uma outra hegemonia, alternativa à da classe dominante, dado o caráter contraditório e conflituoso de uma sociedade de classes:

[...] A população reage a odores oriundos de locais inesperados como ferros-velhos, campos de futebol e áreas de estacionamento,

a eles associando a causa de náuseas, vômito, irritação nos olhos, dores no corpo, manchas cutâneas, sangramentos nasais, desmaios e dificuldades respiratórias. Reage também a tais sinais em proveniência de locais menos inesperados como galpões, fábricas desativadas, lixões e cerâmicas. Os moradores são, por vezes, testemunhas de lançamentos indevidos de materiais em terrenos baldios, áreas de pastagem e mangues. Incidentes envolvendo contaminação de crianças por resíduos tóxicos, por vezes com mortes, são também objeto de denúncia.

[...] os conflitos ambientais eclodem quando impactos indesejáveis, transmitidos pelo ar, pela água ou pelo solo, comprometem a coexistência localizada entre distintas práticas sociais de uso do território e de seus recursos. Os agentes das denúncias costumam ser membros dos grupos sociais atingidos por habitarem ou trabalharem em áreas de incidência dos impactos indesejáveis de atividades ou instalações. ” (ACSELRAD, 2004, p. 9-10)

Essa *pedagogia contra-hegemônica* desenvolve-se simultaneamente à pedagogia da hegemonia, tanto no Estado stricto sensu, quanto na sociedade civil (nesta de forma majoritária). É movida pelas classes dominadas, “sob a direção de partidos políticos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade, os partidos revolucionários. ” (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 27)

As citações acima tornam evidentes a necessidade de uma EA que cumpra um determinado papel político, posicionado ao lado da qualificação, mobilização e organização da população em torno das situações de impactos ambientais. Em grande parte das situações, a origem e os impactos propriamente ditos não são evidentes; os grupos diretamente afetados não estão politicamente organizados, qualificados para enfrentar tais situações, por desconhecerem seus direitos, onde e com quem buscá-los.

Para além da luta direta em relação ao impacto, há ainda a discussão do que venha a ser, de fato, o exercício da cidadania. Na maioria absoluta dos casos, os grupos sociais diretamente afetados não possuem qualquer poder decisório sobre a instalação e funcionamento dos empreendimentos poluidores, sendo obrigados a sofrer as consequências de algo que não trará qualquer benefício sobre suas vidas.

Portanto, entendendo a importância da realização de um processo de EA baseado em uma matriz diferente da que fundamenta uma EA comportamental, de mudança de hábitos individuais, a explicitação dos conflitos socioambientais e da relação das estruturas do estado com as empresas envolvidas nesses conflitos, no nosso entendimento, auxiliaram no

esclarecimento sobre os limites e potencialidades existentes em um programa de EA crítica executado pelas mesmas estruturas deste Estado determinado, na forma de uma política pública realizada durante 7 anos de atividades ininterruptas. Até onde a EA crítica pode proporcionar a transformação do real, e como ela pode contribuir para o fortalecimento de um movimento por outra hegemonia, sendo – neste caso – proposta e executada pelo Estado? Entendemos que este “plano de fundo”, aqui brevemente descrito, pode ajudar nesta investigação.

## **CAPÍTULO 2 A EA CRÍTICA DA SUPERINTENDÊNCIA DE EA DA SECRETARIA DE ESTADO DO AMBIENTE NO CONTEXTO DE GOVERNO**

O objetivo deste capítulo é caracterizar a atuação da Superintendência de EA da Secretaria de Estado do Ambiente do RJ evidenciando sua singular fundamentação teórico-metodológica nos princípios da EA Crítica<sup>25</sup>, levando-se em conta o contexto da política ambiental e de desenvolvimento em curso no Estado.

Antes de iniciarmos as análises sobre o Programa Elos de Cidadania, no intuito de investigar se o mesmo se trata de um ponto de resistência importante dentro do Estado stricto sensu, há a necessidade de apresentá-lo, já que nem sempre esses tipos de projetos e programas estatais ganham a visibilidade necessária, até mesmo para o efetivo exercício do controle social.

A construção do Programa Elos de Cidadania se deu quando o Deputado Estadual Carlos Minc assumiu a pasta da Secretaria Estadual do Ambiente, em 2007. Ao assumir a secretaria, iniciou-se o processo de constituição de uma superintendência exclusiva para a EA, a SEAM. Esta estruturação se deu motivada por dispositivos legais que até então ou nunca foram acionados ou foram acionados precariamente.

Portanto, a partir do marco legal da Lei estadual 3.325, de 17 de dezembro de 1999, que institui a Política Estadual de EA do Estado do RJ (PEEA-RJ), iniciou-se o processo de implantação de uma estrutura que chega ao final de 2013, início de 2014 – quando da saída de Carlos Minc da Secretaria de Ambiente – conduzindo sete programas distintos de EA no estado, com uma abrangência de grupos sociais nunca experimentada no RJ. Assume a superintendência a professora Lara Moutinho da Costa, assessora direta de Carlos Minc para a pasta da EA.

Todo esse quadro foi estruturado a partir de uma consulta direta ao LIEAS-UFRJ, grupo de pesquisa liderado pelo professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro professor e pesquisador com uma consistente e

---

<sup>25</sup> Apesar da amplitude que o termo EA crítica assumiu nos últimos anos, neste trabalho o usaremos apenas para evidenciar sua contradição diante da orientação dada a outras ações da gestão ambiental pública. Além disso, os pressupostos que conduziram os processos de formação da SEAM e execução dos programas de EA não nos permite situá-los em um contexto teórico de uma EA marxista.

abundante produção teórico-metodológica no campo da EA crítico-transformadora.

Até hoje os pesquisadores do LIEAS possuem atuação em diversas frentes onde a EA é solicitada, desde os projetos de mitigação ligados ao licenciamento de petróleo e gás, educação popular, movimentos sociais, escolas públicas, universidade, educação não-formal, dentre outros. Importante explicitar que alguns desses pesquisadores à época da estruturação da Superintendência de EA da SEA, fizeram parte da equipe de assessores-coordenadores dos principais eixos e programas de EA projetados pela recente superintendência. Toda a estrutura da superintendência foi pensada baseada em um pequeno artigo de Loureiro intitulado “*Apontamentos iniciais para uma política estadual de EA*” (LOUREIRO, 2007)<sup>26</sup>. Esse artigo, que não teve sua publicação em periódicos ou qualquer outro material de divulgação, sendo entregue diretamente a Lara Moutinho da Costa, a responsável por conduzir a estruturação da SEAM.

Este texto serviu como orientador deste processo e emergiu da experiência acumulada do autor com a estruturação de políticas de EA em vários estados, bem como programas federais de EA. Portanto resulta de um acúmulo teórico-metodológico e prático de aproximadamente vinte anos de participação ativa nos debates nacionais que culminaram na construção de diretrizes e orientações para EA, onde muitas delas resultaram na constituição da Política Nacional de EA (PNEA) e do Programa Nacional de EA.

Além de apresentar as principais preocupações e elementos estruturantes dos diversos departamentos estatais, principalmente no nível federal – DEA/MMA, COEA/MEC e CGEAM/IBAMA – mas também nos níveis estaduais e municipais, o documento sintetiza diretrizes principais e apresenta frentes de atuação em torno de seis eixos:

a) Eixo 1: Criação de um órgão colegiado gestor da Política Estadual: Similares aos CIEAS existentes em outros estados. No caso do RJ se estabeleceu o GIEA;

---

<sup>26</sup> Este documento, apesar de não ter sido publicado, teve autorização do autor para que fosse usado como material de análise desta pesquisa.



b) Eixo 2: EA no Ensino Formal:

Este eixo se baseia no último censo escolar na época (2005), onde as pesquisas realizadas pelo MEC apontaram que 96% das escolas no Brasil realizam EA. Isto exige um posicionamento do Estado e diante de amplo levantamento realizado nacionalmente, diversas demandas importantes foram levantadas e devem ser levadas em conta na construção de um programa de EA no contexto do ensino formal. O Estabelecimento de novas diretrizes curriculares para o estado, processo a ser realizado em comum acordo entre as secretarias de educação e do ambiente, objetivando garantir a transversalização da EA, a construção de currículos integrados e a presença da EA nos Projetos Político-pedagógicos das escolas, reorganizando com isso a carga horária docente, indo além da inserção da EA em atividades curriculares complementares<sup>27</sup>. A criação de política de formação continuada por meio das duas secretarias e de universidades públicas, sendo essa a segunda maior reivindicação nacional dos docentes no país.

Neste eixo o documento incentivou a constituição das Agendas<sup>21</sup> escolares, bem como o estabelecimento dos COM-VIDAS. A intenção era de se estabelecer formas coletivas de inserção da discussão ambiental na escola e o estabelecimento da relação da comunidade escolar com a comunidade do entorno da escola. Atualmente existem críticas consistentes a essas duas formas de coletivizar a discussão ambiental. Já existem espaços coletivos legitimados por lei, como é o caso dos conselhos escolares, que poderiam ser reestruturados de forma a conter as discussões ambientais em suas pautas, não necessitando a criação de novas estruturas, que demandariam carga horária, financiamento específico e mais um conjunto de estruturas que atualmente a escola pública não comporta.

c) Eixo 3: EA e o setor produtivo:

Este eixo surgiu aqui em função da consolidação de normas e diretrizes delineadas pela CGEAM/IBAMA para projetos de EA como medida de mitigação dos impactos da cadeia de petróleo e gás, a ser exigido como

---

<sup>27</sup> Nos capítulos posteriores utilizaremos os dados da pesquisa MEC "O que fazem as escolas que dizem que fazem EA", para aprofundarmos as análises sobre essas e outras questões relativas a participação da escola em programas como Elos de Cidadania

condicionante da licença de operação das operadoras de petróleo. Sabemos atualmente que este modelo está em amplo desenvolvimento, no entanto à época da construção da SEAM era ainda um modelo incipiente, com experiências pouco exitosas. No entanto o documento em questão afirma ser uma abordagem, do ponto de vista do Estado, de crucial importância, apresentando inúmeras vantagens como o comprometimento do setor produtivo, ampliando as ações de EA e controle social, inserindo a mesma na base da cadeia produtiva e estabelecendo normas que subordinam o interesse privado aos interesses públicos.

d) Eixo 4: EA junto a movimentos e grupos sociais e Comunidades:

Aqui a proposta foi a de uma articulação maior com os movimentos sociais, trabalhando com suas demandas específicas frente aos conflitos socioambientais presentes no estado. Seriam programas voltados para a articulação, organização popular e formação. Aqui cabe o comentário sobre a ousadia de, no interior do Estado, estabelecer terreno para a construção de uma proposta de constituição de outra hegemonia, que fatalmente emergiria dos movimentos sociais. Neste e em outros pontos é que identificamos a configuração característica do conceito gramsciano de guerra de posição. Promover organização popular a partir de estruturas e aparelhos do Estado, exige tanto do Estado quanto dos movimentos um processo de intenso diálogo e repleto de contradições.

Neste eixo foi proposto ainda analisar a adoção metodológica à semelhança dos “coletivos educadores”, conforme proposta pela equipe de EA do MMA.

e) Eixo 5: EA em UC e comitês de Bacias hidrográficas:

A EA é primordial para a garantia de uma gestão ambiental participativa, e à época do surgimento da SEAM, era um instrumento já consagrado e amplamente utilizado com diversas experiências pelo Brasil.

f) Eixo 6: Pesquisas e Elaboração de Materiais de apoio (didáticos ou não):

As pesquisas em torno dos programas e projetos são de vital importância para manter um processo constante de avaliação crítica sobre a condução e os resultados dos mesmos, servindo de instrumento para alteração de diretrizes e redefinição de metas e metodologias. Seria um importante incentivo a professores das universidades estaduais, estimulando

diretamente também convênios com fundações de fomento a pesquisa, como a FAPERJ, para abrirem linhas de financiamento específicas para pesquisas sobre os programas e políticas públicas de EA, estabelecendo reflexões teórico-metodológicas de vital importância para o aprimoramento das ações no âmbito do Estado.

A gestão de Carlos Minc à frente da Sea se iniciou com foco na política de gestão ambiental e já apresentou, em 2007, um elenco de quatro pontos focais, que iriam constituir a nervura central de sua gestão no campo da EA. São eles:

- a) Apoiar e fortalecer a política de gestão ambiental descentralizada e participativa – visava sensibilizar, mobilizar, organizar e formar para a participação na vida pública e para o uso dos instrumentos de gestão ambiental e prática da cidadania;
- b) Gestão integrada entre três secretarias do governo (educação, ambiente e Ciência e Tecnologia) e articulada entre nove secretarias (além das três já citadas, agricultura, saúde, ação social, segurança pública, cultura e transporte);
- c) Realização de ações estruturantes para efetivar e materializar a política de EA. Essas ações estruturantes se efetivariam da seguinte forma:
  - a. definir uma política de financiamento própria com duas deliberações normativas no FECAM – EA para o licenciamento e EA em obras;
  - b. Estruturação do GIEA a partir de dois decretos;
  - c. Estruturação física e pedagógica da Superintendência de EA da SEA e da gerência de EA no Inea
  - d. Construção de diretrizes pedagógicas de EA para licenciamento, obras, UCs, uso de recursos hídricos;
  - e. Enraizamento da EA nas escolas (implementação de uma política de formação continuada);
  - f. Capacitação de gestores públicos e lideranças comunitárias para fortalecimento dos governos locais
- d) Fortalecimento do SISNAMA

O delineamento de uma estrutura razoavelmente sólida, com previsão de recursos era a condição para que se pudesse implantar uma superintendência de EA e executar programas e projeto de abrangência estadual, com uma diversidade de frentes que compunham quase todas as dimensões possíveis de serem abordadas pela EA crítica.

Ao analisarmos as propostas do texto de Loureiro (2007) e do que foi apresentado no primeiro relatório de gestão da SEAM, nota-se a enorme proximidade de propostas e ações com as que foram apresentadas pela SEAM. Isto nos levou a supor que, para além da contribuição individual de Loureiro, há em sua proposta o resultado de um acúmulo coletivo de um grupo de pesquisadores (LIEAS-UFRJ), situados de maneira geral na vertente crítica de EA, com contribuições diretas as propostas de construção e consolidação uma política de EA para o RJ estruturada e fundamentada na EA crítica.

Portanto, o que constatamos e que será analisado mais adiante, foi que a SEAM construiu sua proposta de EA fundamentada nos pressupostos de uma EA crítica, estabelecendo assim uma possível condição de contradição, questão central para este trabalho.

Nosso entendimento sobre a proposta de EA crítica nos diz que a mesma é indubitavelmente posicionada a favor da construção de uma outra hegemonia, pelo fato de ter o cerne de sua fundamentação teórico-metodológica na crítica ao modo de produção capitalista, entendendo este modelo insustentável em sua estrutura, não se compatibilizando com o apoio dado pelo Estado e seus governos aos empreendimentos privados de grande potencial poluidor e socioambientalmente impactante. Mais adiante procuramos analisar essa questão, que foi central para a presente pesquisa, a partir das categorias hegemonia, Estado ampliado e guerra de posição/guerra de movimento.

## 2.1. Estrutura e organização da SEAM/SEA

A SEAM iniciou seus trabalhos com uma estrutura baseada em três coordenadorias principais, cada uma delas envolvendo uma linha de atuação

baseada nas metas elencadas acima. A estrutura principal do funcionamento geral da Superintendência se organizou conforme o diagrama abaixo:

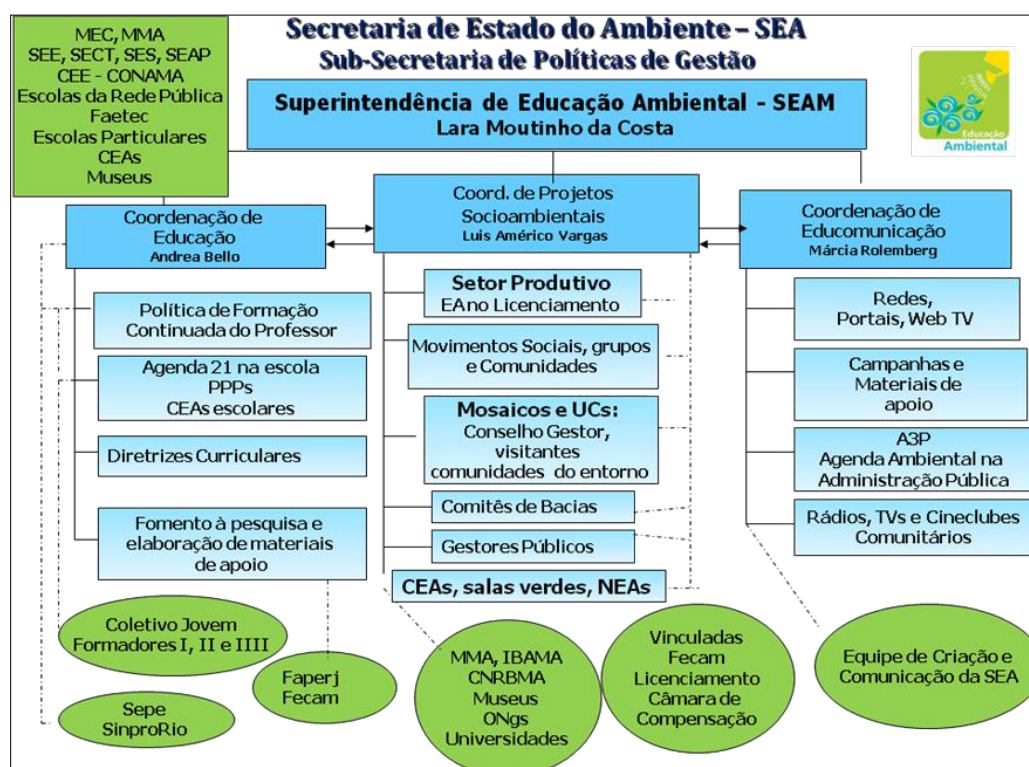


Figura 2: Organograma da Superintendência de EA SEAM/SEA

Fonte: EA no Estado do Rio de Janeiro – Relatório de Gestão resumido (2007 a 1º semestre de 2009)

A proposta ilustrada no diagrama acima retrata a intencionalidade organizativa inicial da SEAM, com uma proposta de integração entre os diversos campos de atuação da EA no espaço da gestão ambiental pública. Esse esforço de ação integrada, onde os diversos setores da sociedade transversalizem suas propostas para a gestão pública, preservando suas especificidades é uma das propostas metodológicas da EA crítica, quando reivindica para si a categoria da totalidade na apreensão, entendimento e busca de soluções para os conflitos socioambientais:

A crítica radical envolve a profunda compreensão sobre as bases sociais e históricas sob as quais os homens (seres humanos) se relacionam, o que implica a profunda análise e crítica sobre os fundamentos, as dimensões, as implicações e as consequências do modo de produção capitalista, que é compreendido pela corrente marxista como uma “totalidade contraditória” (ACCIOLY e COSTA, 2015, p. 4)

Portanto a integração entre as três coordenadorias, para além de uma ação apenas de caráter gerencial, demonstrou a intenção pedagógica de

proporcionar a possibilidade de diálogo e imbricação, possibilitando uma apreensão mais completa e radical da realidade, socioambiental, proporcionando assim, uma melhor compreensão da realidade e facilitando um melhor ajuste das potencialidades específicas de cada grupo social envolvido.

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)

A SEAM descreveu como missão de sua gestão a promoção de uma “Nova Cultura Ambiental”, e tinha como objetivo geral:

“Criar condições para a participação social (de forma permanente, responsável e qualificada) na gestão do ambiente, estimulando o exercício do controle social na gestão de recursos naturais e a prática da cidadania”. (COSTA, 2009, p. 3)

Isto demonstrou uma linha de incentivo e promoção da participação. O que difere de outras propostas é a consciência, pelo menos na sua proposta – que é o que estamos expondo neste capítulo – de que a participação não se dá simplesmente com a abertura e criação de espaços de participação. Ao traçar seu objetivo geral, a equipe SEAM deixou bem clara a necessidade de se criar “condições” para a participação social, o que vai muito além de apenas instituir espaços participativos e convidar os grupos sociais a ocupá-los. A experiência e pesquisas demonstraram que a participação, quando tratada apenas como oferta de espaço é ocupada por uma parcela da sociedade que possui condições reais de participação. Essas condições se referem a horário e locais das reuniões que não coincidam com horários de trabalho, gastos com alimentação e deslocamento, além da aproximação, do ponto de vista cognitivo, dos tipos e formas de debates que são realizados nesses espaços.

Outro ponto importante a ser destacado no delineamento do objetivo geral da SEAM é a intencionalidade da ação permanente, ou seja, para além

de ser sazonal a um governo. A atenção também a qualificação e responsabilidade nos debates e formulação de propostas de solução para os conflitos socioambientais é um ponto de destaque. Isto favorece as classes sociais mais vulneráveis aos impactos, que, apesar de justas suas causas, sabemos que o debate em determinados espaços exige conhecimento e domínio sobre o tipo de relação estabelecida, para traçar estratégias que possibilitem vitórias reais.

Seguindo na análise deste documento de apresentação dos primeiros resultados e da estrutura da SEAM, encontramos a EA crítica como sendo estabelecida explicitamente como única linha pedagógica admitida. Portanto não há dúvidas de que se tratou, não somente de um programa de EA para as escolas com uma linha pedagógica calcada na EA crítica, mas de toda uma estrutura de governo, de secretaria executiva fundada sobre esta vertente da EA brasileira. Este fato não é pouco, quando se trata de um governo notadamente voltado para um determinado modelo de desenvolvimento<sup>28</sup>.

Como metodologia pedagógica a SEAM adotou a mesma que foi construída no interior da extinta CGEAM/IBAMA, qual seja o modelo de Educação no processo de gestão ambiental pública. Esta metodologia pressupôs instrumentos pedagógicos interessantes para o estabelecimento de uma EA no interior de uma secretaria de ambiente. Possui como linha mestra a dialogicidade apregoada por Paulo Freire e uma visão de conflito socioambiental realista. Nesta metodologia, consolidada por mais de 20 anos na gestão pública federal de meio ambiente, são fortalecidas a participação, o controle social, a dialógica na consolidação de soluções mitigatórias, entendendo o espaço da gestão ambiental pública como espaço pedagógico de aprendizagem. Preconizava ainda a criação de espaços e condições de participação dos grupos sociais envolvidos com determinado problema ou conflito socioambiental e a necessidade de historicização do processo conflituoso, a fim de consolidar um olhar de totalidade sobre as questões concretas de cada decisão a ser tomada pela gestão pública.

---

<sup>28</sup> Podemos caracterizar este como um Modelo Liberal Periférico (MLP). "O MLP tem três conjuntos de características marcantes: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e dominância do capital financeiro". (GONÇALVES, 2014, P. 7)

Uma outra referência importante trazida pela metodologia da educação no processo de gestão ambiental foi a de crise societária (para além da crise ambiental). Esta noção acarreta no entendimento de que a gestão ambiental pública, no capitalismo, não terá soluções para os conflitos socioambientais, pois os mesmos são oriundos da contradição estabelecida pelo modelo de sociedade construída sobre os moldes capitalistas. Mais ainda: a gestão ambiental pública não é e nem será neutra, haja visto os conflitos emergentes das disputas entre os usos dos recursos naturais realizados por classes diferentes.

Portanto, a prática da gestão ambiental não é neutra. O Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico, natural ou construído (Quintas e Gualda, 1995). (QUINTAS, 2009, p. 53)

Aqui ficou mais evidente ainda o grande espaço contraditório em que se instalou a SEAM. Se por um lado, diante da não neutralidade da gestão ambiental pública há que se definir sempre um posicionamento, uma postura diante do problema ambiental, é nítido que a posição assumida pela SEAM correu em direção contrária àquela assumida pelo governo do estado em outras estruturas ligadas a gestão ambiental estadual.

A intencionalidade na construção da SEAM foi indiscutivelmente voltada para uma visão crítica, dentro dos limites imposto pelo lugar da gestão ambiental pública. A radicalidade desta intenção se aprofundou na medida em que foram se definindo os detalhes de sua estrutura e do funcionamento dos principais programas de EA conduzidos pela mesma. Quando a equipe definiu “*o que querem*” com o trabalho da SEAM, foram demonstrados ali postulados de uma condução democrática e que, em certa medida, buscava por uma outra hegemonia.

O que queremos: exercício da cidadania, expresso através da participação coletiva e permanente, tanto na elaboração e execução de políticas públicas de gestão do uso de recursos naturais quanto nas decisões que afetam a qualidade do ambiente. (COSTA, 2009, p. 3)

Portanto, o *exercício da cidadania* expresso pela SEAM não se estabeleceu apenas na participação no momento da execução da política,



mas sobretudo na elaboração da mesma. Além disso, estabeleceu também as formas coletivas e permanentes, o que a identificou ainda mais com vertentes muito mais voltadas às abordagens críticas de educação (para além do campo da EA). A expectativa desta forma de ação foi a qualificação das intervenções por parte dos coletivos formados, para a participação nos espaços de política pública, a fim de potencializar a participação ativa dos mesmos nas políticas públicas do estado.

No entanto, cabe-nos avaliar um outro sentido sobre a forma de participação proposta. Sanches traça uma análise crítica sobre o chamado “modo petista de governar”, que nos trouxe alguns alertas quanto a esta questão:

Em primeiro lugar, a estratégia adotada pelo partido resultou no estreitamento do horizonte da ação política à disputa institucional-administrativa. Sem desconhecer a importância que tiveram as administrações populares, entre as quais se destacam as do Partido dos Trabalhadores, na ampliação do campo dos direitos sociais e políticos, principalmente na esfera local, a dispersão e a desarticulação das lutas sociais contribuíram para que as bandeiras programáticas da democratização da gestão pública, da inversão de prioridades e da participação popular ficassem “sem sujeito”, despidas de um conteúdo democrático mais radical. (SÁNCHEZ, 2004, p. 106)

Segundo esta análise, pudemos entender que a modalidade de participação social instaurada pelos governos ligados ao Partido dos Trabalhadores, na verdade levou a um esvaziamento da luta política, posto que trabalhou para a construção de uma política de apaziguamento das ações dos movimentos sociais.

Outros resultados foram esperados a partir do trabalho de EA realizado pela SEAM, como o aumento na efetividade da política pública de descentralização da gestão ambiental pública, a desjudicialização e diminuição dos conflitos socioambientais, buscando promover uma cultura de diálogo entre os grupos sociais envolvidos. A proposta da SEAM neste sentido se deu na ampliação dos espaços e condições de estabelecimento desse diálogo, com a participação dos diversos grupos sociais desde a fase de elaboração das políticas públicas até a sua execução. Notamos aqui uma contradição sobre as possibilidades de implementação desse diálogo, dado os diferentes níveis de poder decisório que se estabeleciam em uma relação,

por exemplo, ligada ao licenciamento de empresas estratégicas para os projetos de desenvolvimento do país. Até onde os grupos afetados pelos impactos desses grandes empreendimentos teriam possibilidade real de sustar um licenciamento vinculado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)?

Quando foi apresentado o modo como a SEAM iria realizar a proposta já demonstrada como aquela que busca uma outra hegemonia possível, foram elencados elementos bastante frágeis, no que concerne a estrutura efetiva de como seriam realizadas as políticas de EA.

As propostas foram, até certo ponto, vagas e carentes de uma objetividade e concreticidade que lhes dessem substância necessária para enfrentar as contradições que a proposta continha.

Produção e aquisição de conhecimentos e habilidades, desenvolvimento de atitudes e de interesse ativo, formação de parcerias com diferentes grupos sociais, são na realidade processos esperados, mas não necessariamente formas de realizar a política. Se fossem considerados formas de realização, como foi colocado no documento (Como faremos?), colocariam a execução das políticas baseadas nas ações e comportamentos individuais. Todas as propostas podiam facilmente se voltar para uma EA comportamentalista, de mudanças de hábito, o que poderia transformar a proposta inicial, a missão da SEAM, em uma missão ligada a uma EA tradicional/conservadora. Essa análise foi aprofundada em capítulos mais adiante, mas achamos importante já sinalizá-la aqui. No que concerne ao enfrentamento das contradições impostas pelo lugar de onde emergiam tais propostas de construção de uma outra hegemonia, a forma de execução e realização de processos de EA crítica foi o ponto central.

Seguindo os passos da linha metodológica adotada, da educação no processo de gestão ambiental pública, o sujeito da ação educativa seriam, prioritariamente, os grupos sociais em maior vulnerabilidade socioambiental. Entende-se por grupos em maior vulnerabilidade socioambiental:

Por estado de vulnerabilidade socioambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos, e (3)

ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive. (LOUREIRO, 2003, p. 51)

Esse encaminhamento ganhou fôlego em anos posteriores, mais exatamente em 2012, quando da publicação da instrução normativa 02/2012 do Ibama que estabeleceu as diretrizes para a EA no licenciamento de empreendimentos.

Dentre os vários grupos relacionados inicialmente, constam as escolas, mas amplia para a comunidade escolar e orienta que a escola amplie sua atenção ao entorno da mesma, para a comunidade vizinha a escola, do entorno, buscando trabalhar as vulnerabilidades socioambientais presentes. Destacamos esta por ser específica para a análise do objeto de deste trabalho e porque esta foi a orientação permanente do programa Elos de Cidadania: que a escola olhe sua vizinhança, seu entorno, trabalhando com foco em suas vulnerabilidades. Esta é uma abordagem que possibilita uma prática transformadora de EA na escola. Há também o aspecto desafiador de uma proposta como esta, visto que as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro vêm sofrendo duras perdas na sua estrutura tanto física, quanto de pessoal e pedagógica. Essas perdas acarretam uma concentração de esforços, por parte da comunidade escolar, de um olhar para dentro dos muros das escolas, procurando preservá-la e enfrentando os desgastes advindos da relação conflituosa entre as propostas de governo para a educação e as necessidades concretas das escolas públicas. Relacionar uma proposta de olhar socioambiental para o entorno do espaço escolar com os problemas vividos no interior do mesmo é desafiador diante dos atuais embates acirrados e disputas sobre o espaço público.

O ponto de partida para as ações da SEAM foi a análise crítica e historicizada da realidade vivida pelos sujeitos da ação educativa (os grupos sociais em maior vulnerabilidade socioambiental) e do ambiente (território) no qual esses grupos sociais estão inseridos e suas relações com esses espaços. A partir disto, identificavam-se os problemas e conflitos existentes, as potencialidades, as vulnerabilidades e a possibilidade de parcerias com outros grupos sociais que possibilitariam pensar e agir amplamente sobre o território.

Em termos de uma EA no processo de gestão ambiental pública nada disso era exatamente uma novidade. No entanto, para a escola pública, tratava-se de um imenso desafio, refletir e propor sobre tudo isso para além dos problemas vividos no contexto única e exclusivamente da educação pública. Este foi mais um ponto importante analisado neste trabalho, dada sua importância no contexto da identificação dos limites e das possibilidades de execução de um programa de EA como o programa Elos de Cidadania.

Como produto resultante de todo este processo, inicialmente a SEAM apostou na construção das chamadas agendas de prioridades, à semelhança do proposto na Rio-92, nas chamadas Agenda 21<sup>29</sup>. Além disso condicionou a construção das agendas com a proposição de ações de intervenção na realidade, através da proposição de projetos com objetivos, metas e resultados alcançáveis a curto, médio e longo prazos. Este condicionamento daria maior concretude a proposta, no entanto não foi o que se viu na realidade das ações, como veremos em capítulos posteriores, onde analisamos detalhadamente como funcionaram as Agendas21 Escolares propostas pelo programa Elos de Cidadania.

Essas foram, portanto, as linhas gerais do início da consolidação da EA na estrutura executiva do governo do estado do RJ. De maneira clara, podemos observar que a SEAM se posicionou por outra hegemonia em relação a orientação constatada da política ambiental delineada para o estado do RJ. Os programas foram organizados de maneira a ter uma abrangência ampla em relação aos grupos sociais envolvidos, bem como a oferta de ferramentas e a construção de espaços participativos bastante diversos.

Seguindo ainda as recomendações dadas por Loureiro (2007), em uma espécie de síntese das propostas ali alinhavadas, os programas iniciados com a SEAM puderam ser descritos conforme o diagrama abaixo:

---

<sup>29</sup> A Organização das Nações Unidas – ONU realizou, no Rio de Janeiro, em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). A CNUMAD é mais conhecida como Rio 92, referência à cidade que a abrigou, e também como “Cúpula da Terra” por ter mediado acordos entre os Chefes de Estado presentes. 179 países participantes da Rio 92 acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”. O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança para esse novo modelo de desenvolvimento para o século XXI.



Figura 3: Programas de EA desenvolvidos pela SEAM/SEA

Fonte: EA no Estado do Rio de Janeiro – Relatório de Gestão resumido (2007 a 1º semestre de 2009)

Podemos observar no diagrama apresentado a estrutura principal que define os espaços de atuação dos projetos em cada uma das dimensões que foram abordadas por programas de EA implementados pela SEAM. A razão principal que determinou a linha mestra da organização foi o tipo de sujeito da ação educativa envolvido. É fato que esses sujeitos, em muitos dos casos, se transversalizam entre os eixos principais (formal e não-formal), no entanto é perceptível a especificidade de cada um deles. O Eixo formal é notadamente o que trabalhou com todos os aspectos envolvendo as comunidades escolares. Importante lembrar aqui um aspeto fundamental, em se tratando da realização do programa Elos de Cidadania, que foi a abordagem para o entorno da escola, procurando assim situar a mesma dentro do território e das relações conflituosas que envolviam a mesma, e que influeciavam no espaço escolar em todos os seus aspectos, se considerarmos o aspecto da categoria de totalidade necessária para uma abordagem a partir da EA crítica.

Para este eixo de programas de EA, estava previsto apenas o programa Elos de Cidadania<sup>30</sup>, que na época tinha seu nome associado diretamente à metodologia de construção da agenda 21 escolar – uma versão para a EA no ensino formal da proposta de agenda21 global. Tinha

<sup>30</sup> O programa “Nas Ondas do Ambiente: Rádio@escola.com” também era executado nas escolas públicas do RJ. No entanto, na organização da SEAM, ele era situado no Eixo de educomunicação. Tratava-se de um componente do eixo.

como público alvo (sujeitos da ação educativa) professores, estudantes (chamados pelo programa de jovens gestores ambientais), comunidade escolar e do entorno. Tratava-se de um programa de formação continuada em EA e Agenda21 escolar e tinha como tarefa levar a temática ambiental para a escola em sua relação com a comunidade, sempre com a intencionalidade de promover a participação tanto da comunidade escolar, quanto da comunidade vizinha, na vida pública, qualificando esses grupos para o uso dos instrumentos da gestão ambiental pública e tendo como produto resultante, além da Agenda21 escolar a construção de um projeto de intervenção local. Este programa contou com a parceria das SEEDUC, SCT, Faetec e UERJ, além do Coletivo Jovem do RJ.

Em sua primeira fase o programa atingiu 17 municípios, 154 escolas públicas estaduais e mais a rede Faetec, com um total de 616 pessoas participando diretamente do programa em um curso na modalidade semipresencial. Na segunda fase, o curso passou a ser realizado à distância e foi ampliado para 76 municípios, com 435 escolas estaduais mais a rede Faetec, chegando na terceira fase com todos os 92 municípios e mais 500 novas escolas públicas estaduais e municipais participando, além da manutenção do programa nas 589 escolas anteriores, através de um segundo componente do programa denominado Elos fortalecendo, perfazendo um total de mais de 1000 escolas públicas executando o programa em suas atividades. Este fato nos remeteu a reflexão sobre o potencial concreto de universalização do Estado sobre o acesso as políticas educacionais deste tipo.

Importante destacar que o fato de serem exclusivamente em escolas públicas foi uma escolha, a partir de posicionamento político, dos que conduziam os programas da SEAM.

O eixo não-formal tinha como sujeito da ação educativa gestores públicos e lideranças comunitárias dos 92 municípios do Estado e de 10 bacias hidrográficas. Neste eixo temos o programa Ambiente local, que atendia a proposta de fortalecimento da descentralização da gestão pública ambiental. Para isso contou com um projeto de formação organizado em três módulos. Dois módulos foram voltados para a formação de 644 gestores e contou com abordagens sobre financiamento de sistemas ambientais,

elaboração de projetos para financiamento do FECAM, fiscalização e licenciamento ambiental, legislação ambiental, gerenciamento de resíduos, dentre outros, até um módulo exclusivo de EA, onde foram estudados os pressupostos da metodologia orientadora dos trabalhos da SEAM, a educação no processo de gestão ambiental pública, trabalhando a gestão integrada de águas e florestas. Nesta ocasião foram formados 10 tutores, 350 educadores em um curso de carga horária total de 120h.

Um segundo programa do eixo não-formal focou na gestão das UCs presentes no Estado do RJ, o programa Rio-Mata Atlântica realizado em parceria interna entre SEAM/SEA e Inea/DIBAP. Neste programa foram realizadas inúmeras ações de fortalecimento da gestão participativa de UCs; na consolidação e ampliação dos conselhos gestores, campanhas de mobilização pública para o calendário ambiental; estruturação pedagógica para visitação e para os Centros de EA das UCs; projeto “Nas ondas da mata atlântica” que capacitou para o uso de ferramentas e estratégias de educomunicação com conteúdo socioambiental direcionado as comunidades do entorno das UCs e Mosaicos; projeto Florestas Sagradas, realizado em parceria com Movimento Interreligioso do Rio de Janeiro (MIR), UERJ e a Reserva da Biosfera da Mata Atlântica (RBMA/MaB-UNESCO) e que tinha por objetivo proteger a diversidade biocultural das florestas urbanas do Rio de Janeiro e de combate a intolerância religiosa. Deste programa participaram usuários religiosos de parques estaduais e gestores de parques.

O terceiro programa estava situado no eixo de educomunicação ambiental. Este programa era transversal aos dois primeiros, visto que o conteúdo socioambiental a ser usado nas estratégias e ferramentas de educomunicação emergem do trabalho de EA realizado nos outros dois eixos de programa.

Portanto, em uma análise rápida podemos entender os projetos deste eixo totalmente integrados com propostas de abordagens dos eixos anteriores, inclusive no que tange ao sujeito da ação educativa.

Para o eixo temos como públicos-alvo comunidades, gestores públicos e escolas, ratificando o que dissemos anteriormente, pois trata-se de um programa que transversaliza toda a ação da SEAM, realizando uma espécie

de ligação entre os programas e publicização de seus processos e resultados.

O programa Nas Ondas do Ambiente era o único do eixo e tem como foco a associação de processos participativos com a comunicação popular e comunitária, abordando conteúdos socioambientais através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Neste programa foram incentivadas a criação de rádios comunitárias e cineclubes comunitários, além do fortalecimento daqueles que já existiam. Este programa foi executado em parceria com a SEEDUC, UERJ e Viva Rio<sup>31</sup>, e foi organizado em quatro componentes:

- I. Radio@escola.com: componente voltado para a articulação entre rádios escolares e comunitárias, através de oficinas de radiodifusão e temas socioambientais, realizadas com estudantes, professores, comunicadores e lideranças comunitárias. Em sua primeira fase envolveu 48 escolas e 54 rádios comunitárias. Este número se ampliou na segunda fase do componente. São 92 municípios envolvidos, 136 escolas participantes e mais de 1000 pessoas direta ou indiretamente envolvidas;
- II. Rádio Quintal: produção de 40 programas de rádio no formato de radionovela e 40 spots de entrevistas com especialistas e técnicos ambientais que problematizavam assuntos ambientais, mobilizando comunidades para a participação na gestão do ambiente atendendo demandas das superintendências da SEA e diretorias do Inea. Foram veiculadas em 300 rádios comunitárias, 1066 escolas e através da internet;
- III. Nas Ondas da Mata Atlântica: com a realização de oficinas de radiodifusão comunitária, cinema e meio ambiente. Envolveu 18 municípios, 3 Mosaicos de Áreas Protegidas, 30 UCs, 40 escolas do entorno das UCs. Sua primeira fase foi realizada no Mosaico da Bocaina e voltada para gestores ambientais e comunidades do entorno, incluindo quilombolas, indígenas,

---

<sup>31</sup> O Viva Rio é uma organização não governamental comprometida com a pesquisa, o trabalho de campo e a formulação de políticas públicas com o objetivo de promover a cultura de paz e a inclusão social. (VIVA RIO, 2016)



pescadores, caipiras e caiçaras. Em sua segunda fase foi realizado em dois mosaicos: Mosaico Central Fluminense e Mosaico de Florestas Urbanas;

IV. Formação e acompanhamento da rede de comunicadores, onde foram envolvidos 1490 comunicadores entre professores e estudantes do ensino médio, comunicadores comunitários e lideranças locais.

A condução deste programa para iniciativas como as das rádios comunitárias também evidencia o posicionamento crítico da SEAM, dentro de todo o contexto que envolvia a gestão ambiental pública naquele momento. Grande parte do grupo de docentes que atuavam nos programas do eixo de educação vinham dos movimentos sociais ligados a comunicação popular.

Pudemos observar que a definição das linhas de ação, dos objetivos e metodologias adotadas, todas convergiam para a constituição de políticas públicas de caráter comunitário e popular, com uma abordagem socioambiental evidente, de caráter participativo e anunciadamente historicizada, permanecendo sempre presente a categoria de totalidade.

Importante destacar mais dois fatores que ratificam o posicionamento crítico na condução das ações da SEAM.

Em primeiro lugar, grande parte das parcerias foram realizadas com instituições públicas, com prevalência da UERJ como executora de grande parte dos programas. Além disso a participação de profissionais oriundos de experiências comunitárias e populares foi traço marcante na composição e estrutura principal dos programas executados pela SEAM.

O segundo ponto a ser destacado foi a disputa no interior das estruturas do Estado para a garantia de recursos públicos, para a execução dos programas de EA, fato a ser destacado quando se fala em projetos no campo da EA. Em geral as formas de financiamento para projetos de EA não são claramente evidenciadas, como é o caso de alguns dos programas federais de EA. No caso dos programas da SEAM, a disputa foi pela concretização de uma política permanente de financiamento das ações de EA, através de deliberações legais dos fundos destinados a esta finalidade. Foi neste processo que através das deliberações normativas 22 e 24 do

Fundo Estadual de Conservação Ambiental foi garantido o financiamento. Essas normativas estabeleceram que o percentual de 1 a 5% dos recursos aprovados para projetos e programas fossem destinados a ações de EA. Além disso, receitas provenientes de compensação ambiental, que são recursos provenientes do licenciamento ambiental de atividades poluidoras e que são destinadas às UCs poderiam ser utilizadas em ações de EA. Portanto, uma das fragilidades recorrentes nas políticas públicas de EA – o financiamento – ficou, de certa forma, garantido para a manutenção e ampliação dos programas.

Os três eixos de programas de EA executados pela SEAM se mantiveram para além da própria gestão Carlos Minc. A parceria com a UERJ, principal executora técnica dos programas de EA se deu através de um convênio firmado entre a SEA e a Universidade. Avaliamos que esta ação, de certa forma, fortaleceu a continuidade dos programas para além da gestão sazonal de quem assumisse a SEA, quando da saída do deputado Carlos Minc em 2014, visto que a Universidade passou a concentrar o *know-how* de execução dos programas de EA da SEAM, dificultando uma ação radical e imediata de total desmonte dos programas.

Um outro fator que pudemos colocar apenas como questão foi o fato da execução de todos os programas ter sido realizada sobre a vertente da EA crítica. Esta fundamentação possibilitou uma maior concreticidade nas ações de EA propostas pela SEAM, o que proporcionou uma maior confiança daqueles que compunham os grupos sociais envolvidos, e que por muitas vezes rechaçavam em uma primeira abordagem, devido ao histórico de abandono e demagogia acumulados ao longo do tempo em relação as propostas vindas das estruturas do Estado.

Ao analisarmos as premissas de EA que fundamentaram a constituição da SEAM ficaram mais evidentes os pontos contraditórios, ao menos no campo das formulações, na medida em que uma estrutura de EA em uma secretaria de Estado se propõem a construir uma outra hegemonia. Restou-nos, portanto, entender no detalhe como um programa voltado para as escolas públicas do Estado do RJ, fundamentado em um conjunto de premissas progressistas e críticas foi recebido e realizado pela comunidade escolar.

Entendemos que por se tratar de um programa gerenciado por uma Secretaria Estadual de Ambiente, voltado para as escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Elos de Cidadania possuía dois contextos distintos, embora imbricados, que o constituíram, sendo central para entendermos o lugar do mesmo no contexto da política pública estadual. Havia, portanto, uma particularidade que o singularizou diante de outros programas semelhantes. É um programa de uma secretaria técnica ambiental e por isso voltada para as questões do meio-ambiente, mas ao mesmo tempo realizado dentro e a partir da escola pública, que se constitui em um universo bastante singular: o escolar. Diferente de outras propostas de EA em Unidades de Conservação, voltadas para a escola, comuns para secretarias com este perfil, o programa Elos de Cidadania propõe o trabalho a partir da escola, reconhecendo-a como sujeito coletivo e protagônico na execução de uma intervenção qualificada na gestão ambiental do território onde está situada. Neste sentido, fugiu também do lugar comum da EA de contexto escolar, sob a forma que a mesma é executada hoje, por meio das políticas públicas originadas do órgão gestor federal da EA.

Em uma abordagem como a EA crítica, onde a participação e o controle social da gestão pública são importantes frentes pedagógicas, como dialogar, por exemplo, com a extinção da eleição para diretores da escola?

Adiante neste trabalho procuramos entender se essas contradições existiram de fato, procurando compreender os limites e as possibilidades de uma ação por uma outra hegemonia, alternativa a da classe dominante, diante das deliberações voltadas para a conservação do modo de produção capitalista, já amplamente analisado como insustentável socioambientalmente.

### **CAPÍTULO 3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E RELAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR**

O cerne da EA é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. (LOUREIRO, 2012, p. 80)

O estudo do Programa Elos de Cidadania está para além de entender apenas as estruturas e estratégias específicas que o particularizaram, ou seja está para além de entendê-lo em si mesmo. Na verdade, entendemos o programa como a materialização, a concretização de um movimento de ocupação de espaços considerados estratégicos na estrutura de Estado. Entendemos que ao compreender sua composição, sua construção histórica e as relações que o estabeleceram por ininterruptos 7 (sete) anos como política pública estadual, pode nos ajudar a entender como e o que de fato significa a implementação de uma EA que realize a construção de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e suas implicações na sociedade.

Ao longo desse período muitas alterações, correções de rumos, foram moldando percursos distintos para a execução do tipo de EA executada pela SEAM e apoiada por diversos grupos e movimentos da sociedade civil. Captar este movimento, entendendo as relações envolvidas na construções e reconstruções desses percursos, nos ajudarão a formular ações transformadoras futuras.

Aqui neste capítulo realizamos uma caracterização do Programa Elos de Cidadania, desde a sua origem, até o ano de 2013, quando a gestão do deputado estadual Carlos Minc, como secretário estadual do ambiente, terminou e, obviamente, com sua saída, muitos dos programas de EA executados pela SEAM foram paulatinamente extintos.

Esta importante caracterização nos permitiu visualizar as propostas idealizadas e realizadas e identificar as táticas e saídas escolhidas pelo grupo que ocupava a SEAM nas diversas coordenadorias que compunham a

superintendência, bem como as táticas das outras instituições envolvidas, com destaque para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), principal executora dos programas de EA implementados pela SEAM. A partir disto, identificando cada passo dado na consolidação da política pública estadual de EA, pudemos traçar um roteiro de ações que procuraram implementar uma EA crítica no âmbito público.

Um conflito constantemente enfrentado em particular pelo Elos de Cidadania é a singularidade da metodologia adotada pelo mesmo para atuação no universo escolar. Por se tratar de uma secretaria técnica ambiental, não faz parte do escopo de suas atividades a atuação à maneira típica de uma EA de contexto escolar, que possui singularidades teóricas, metodológicas e até mesmo políticas para sua execução. A SEA é uma secretaria de gestão ambiental e a sua EA realizada deve estar em consonância com esse objetivo específico. Em contrapartida, entendemos que a visão de EA oferecida à escola pela perspectiva da gestão ambiental pode vir a ser um diferencial importante para o fortalecimento de processos mais progressistas de educação escolar. No limiar desta tarefa está o risco – sempre presente - do Programa Elos de Cidadania fazer parte dos inúmeros projetos que adentram a escola e realizam uma “ampliação para menos” de suas capacidades transformadoras (ALGEBAILLE, 2009).

Assim, para que possamos orientar nossas discussões é que decidimos por realizar a presente caracterização dos pontos fundamentais que constituíram o programa.

O Elos de Cidadania é um programa voltado para a escola pública, principalmente estadual, executado pela UERJ e implementado pela Secretaria de Ambiente. Este foi sempre um dos principais desafios do programa. É importante lembrar o caráter histórico deste desafio, ao lembrarmos como se institucionaliza, ou melhor, como se interioriza na escola a EA.

Segundo Loureiro (2013), no período da “redemocratização”, nos anos de 1980, as práticas escolares ambientais eram realizadas quase que exclusivamente por professores de ciências, biologia e geografia, determinando assim uma certa característica e identidade de uma EA mais ligada ao conhecimento das relações ecológicas e a mudança

comportamental individual. No entanto eram realizações praticamente “às escuras”, pois se tinha apenas a ideia da importância da temática e da necessidade de tratá-la no interior da escola. Nesta mesma época há a organização dos primeiros grupos ambientalistas, onde alguns deles já traziam o discurso de que mais do que uma problemática técnico-científica, a questão ambiental era também e principalmente uma questão social. Apareceram, portanto, as primeiras formulações mais críticas sobre o assunto, principalmente no que tange à crítica a um determinado reducionismo biológico como discurso educativo em EA. Apesar de ainda não se ter à época um diálogo mais profundo com as teorias educacionais, o que refletiu na formulação de discursos prescritivos e descolados da realidade concreta do contexto escolar, o debate em torno da EA como dimensão necessária do processo educativo integral passou a ganhar vigor e impulsionou os debates e realizações futuras sobre a EA. No entanto:

A aproximação EA e educação estava apenas começando e com um grau de criticidade bastante modesto na análise das políticas públicas em educação e suas implicações nas práticas escolares e no tratamento da questão ambiental. Até aqui, predominantemente o fazer educativo era visto como autossuficiente em suas pretensões de formação humana (recaindo no praticismo), como se a vontade e a ação bem-intencionada bastassem a si mesmas. (LOUREIRO, 2013, p. 8).

Após a Rio 92<sup>32</sup> houve um aumento considerável de educadores, professores universitários envolvidos com as formulações teóricas e metodológicas entorno da EA e foram lançadas as primeiras ações concretas do MEC em relação ao tema, com a promoção de formação específica para os professores. É desta fase também o início das primeiras elaborações do Programa Nacional de EA (ProNEA) e da inserção do tema transversal meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A consolidação da PNEA permitiu um intenso avanço da institucionalização da EA, verificada tanto no contexto escolar quanto no interior da gestão ambiental. Com um quadro favorável a ações pioneiras, o MEC intensificou no sentido de promover a universalização da presença da EA.

---

<sup>32</sup> Nome dado a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre meio ambiente e Desenvolvimento. Participaram 170 países, realizada no Rio de Janeiro de 3 a 14 de julho.

Mas foi na década de 2000, particularmente 2002, que pode ser percebido uma consolidação maior da relação educação-EA. Foi neste período que foram elaborados e lançados os principais documentos e normativas que dão início a um processo intenso de institucionalização e normatização da EA. Foi desta época a criação do Órgão gestor PNEA, que permitiu uma gestão paritária entre MEC e MMA, algo inédito internacionalmente em termos de um planejamento e execução de uma política pública comum às duas pastas.

A pesquisa do MEC “*o que fazem as escolas que dizem que fazem EA?*”, apontou uma equalização, do ponto de vista quantitativo, entre sul/sudeste e norte/nordeste. O Censo escolar, entre 2001 e 2004, que serviram de base para a pesquisa citada, demonstraram essa intensificação e diminuição de diferenças entre norte/nordeste e sul/sudeste (LOUREIRO e COSSÍO, 2007). Entre 2001 e 2004, o Censo apontou um aumento no número de escolas que passaram a oferecer a EA em seus currículos. Em 2001 eram 115 mil escolas, o que significa 61,2% do universo escolar. Já em 2004 este número alcança 152 mil escolas, perfazendo 94% do total.

Verifica-se, no entanto, que a expansão – em termos do número de escolas – das diferentes modalidades de EA não foi uniforme no período de 2001 a 2004. Em 2001, a inserção da temática ambiental nas disciplinas estava presente em 94 mil escolas, sendo que 33 mil escolas ofereciam projetos e somente 3000 escolas desenvolviam disciplinas especiais. Já em 2004, estes números são: 110 mil escolas, 64 mil escolas e 5000 escolas, respectivamente. (LOUREIRO e COSSÍO, 2007, p. 59)

Na análise preliminar realizada por (LOUREIRO e COSSÍO, 2007), pode-se constatar algumas ações necessárias para a consolidação da EA no contexto escolar, que demandavam políticas públicas a respeito. Dentre elas estava a formação continuada de professores, a gestão escolar, tornando-a mais participativa e planejada coletivamente, a produção de material didático específico e a reorganização curricular (LOUREIRO, 2013). Outra constatação, fruto das análises realizadas a partir da pesquisa MEC é que o responsável pela consolidação da EA nas escolas, longe de serem as políticas públicas implementadas pelo MEC, foram os movimentos dos professores e alunos que, interessados pela temática e sua importância

propuseram projetos e ações que somadas formaram campo fértil para o avanço do diálogo educação-escola-EA.

No atual momento histórico da EA, essa compreensão contraditória da dinâmica do real se manifesta de modo particular no contexto escolar, que é a expressão mais firme da necessidade de nos mantermos mobilizados e agindo para aprimorarmos as concepções e práticas, e instituímos políticas públicas que respeitem a especificidade da escola e garanta seu caráter público e autônomo diante de qualquer interesse particularista. Afinal, nunca a EA esteve tão presente na escola, ao mesmo tempo em que suas condições para realização se fragilizam e os problemas ambientais se intensificam. (LOUREIRO, 2013, p. 6-7)

Um dado digno de nota é que o movimento de professores e alunos, que impulsionou a EA no espaço escolar se deu, dentre outros motivos, pela ausência de políticas públicas que fomentassem e sustentassem ações concretas. Outro fator de peso na expansão das atividades de EA nas escolas, particularmente no RJ, foi a realização da Rio 92. Grande número de iniciativas de EA são posteriores ao evento e mesmo que não tenham perdurado por muito tempo, o que deixou evidente a ausência de políticas públicas que dessem as mesmas estruturas e viabilidades de execução.

Em contraposição, apesar da contribuição de algumas secretarias de educação na execução de projetos de EA nas escolas, muitas vezes os mesmos vinham de fora para dentro, através de parcerias com ONGs e empresas, com pouco ou nenhum diálogo com pesquisadores e trabalhadores da educação e suas formas de organização (LOUREIRO, 2013). Isto gerou uma redução nas análises sobre as possibilidades da realização de uma EA crítica de fato, posição assumida nos principais documentos normativos e de referência do campo. Loureiro destacou ainda que mesmo no âmbito federal, por praticamente toda a década de 2000 as ações para EA se voltaram para um movimento do exterior para o interior, com pouca influência da Coordenadoria Geral de EA do SECAD, o que, supostamente, imprimiu o aspecto de que a EA era um sistema próprio e em paralelo aos processos próprios da educação.

por vezes interagia com a educação o que é algo bastante distinto de se ter uma política em que sua especificidade se estabelece ao se constituir por dentro da dinâmica do campo da educação (LOUREIRO, 2013, p. 10)



Este processo foi analisado por Kaplan como sendo o de uma desescolarização da EA (KAPLAN e LOUREIRO, 2011). A partir da análise crítica do discurso, os autores verificaram duas direções coincidentes nas relações entre EA e escola. Uma que afasta ou coloca em segundo plano as práticas no contexto escolar, propondo a transferência dessas práticas para outros espaços entendidos como mais eficazes e compatíveis à prática da EA. O mesmo se deu quando essas mesmas ações foram voltadas para uma inserção nas escolas, o que nem sempre aconteceu a partir de um diálogo com a comunidade e os conhecimentos escolares. Entram de *modo periférico no “mundo da educação”* (KAPLAN e LOUREIRO, 2011). Concluimos que este processo veio como resultado, não apenas de uma ausência de políticas públicas para a EA nas escolas públicas, mas a partir de programas que são parte das políticas públicas (no caso analisado por Kaplan e Loureiro, uma política pública federal) que vêem a escola como algo que precisa ser oxigenada de fora para dentro. Esta prática foi acentuada, após 2010, a partir das políticas educacionais privatistas que trataram a educação pública como um negócio que necessitava de metodologias de gerenciamento à semelhança das empresas (LOUREIRO, 2013). No arcabouço desta concepção de educação notou-se, portanto, uma imperante lógica de parceria público-privado, precarização e flexibilização do trabalho docente e abertura a projetos de organizações privadas (LOUREIRO, 2013, p. 11). Neste sentido, a EA que adentrou principalmente a escola pública brasileira trouxe uma perspectiva pedagógica que pouco problematiza a realidade, e repetem o senso comum ambiental como a culpabilização individualizada que desconsidera as múltiplas determinações sociais envolvidas e o papel social da escola em uma sociedade de classes.

Segundo Loureiro (2013) não podemos encarar essa síntese histórica como algo monolítico e sem contrapontos críticos ao longo do processo. Mas são de grande importância para entendermos os desafios que um programa como Elos de Cidadania teve que enfrentar ao se instituir como uma política pública estadual para a educação escolar no estado do RJ.

### 3.1. A construção política do Programa Elos de Cidadania<sup>33</sup>

A construção da política estadual de EA no RJ, de onde partiram as formulações para a constituição do programa Elos de Cidadania, se iniciaram em 1995, quando foi encaminhado o primeiro texto para o projeto de lei que quatro anos mais tarde se tornou a lei 3325/99 que instituiu a política estadual de EA e criou o programa estadual de EA em 17 de dezembro de 1999. A construção do texto estadual teve como fonte principal o movimento nacional de construção da política nacional de EA, onde o deputado estadual Carlos Minc, autor da lei, tomou o texto que vinha sendo elaborado para a política nacional e recomenda algumas alterações no sentido de adaptá-lo às especificidades do estado do RJ. Apesar de acompanhar os primeiros movimentos nacionais de construção do campo da EA no Brasil (1992), a assessoria técnica de Carlos Minc não acompanhou o grupo constituído na DEA-MMA. Segundo Lara Moutinho da Costa, assessora de Carlos Minc e no período citado coordenadora do mandato do deputado, o grupo político ligado ao deputado era pautado pelos movimentos sociais à época. Movimentos ligados à emancipação da escola pública, às pautas do Sindicato de Profissionais da Educação do Estado do RJ (SEPE-RJ)<sup>34</sup> e, portanto, tendencialmente acompanharam as formulações e os movimentos realizados por grupos de ONGs, como o Ibase e todos os que estavam naquele tempo envolvidos com a construção do *Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*.

Foram realizadas 3 (três) audiências públicas para a construção do texto final da lei 3325/99. Lara Moutinho relata que as primeiras audiências eram bastante esvaziadas, e interpretou esse esvaziamento como sendo fruto de um entendimento sobre o lugar da EA no campo da educação. Segundo a Superintendente de EA, a EA na época era entendida como um movimento exclusivamente escolar, e por isso havia muito preconceito em relação à EA não-formal. Além disso, segundo Lara, o movimento em defesa

---

<sup>33</sup> Grande parte deste capítulo é resultante de uma primeira entrevista com a Superintendente de EA Prof<sup>a</sup> Lara Moutinho da Costa, no momento de saída do dep. Carlos Minc da Secretaria de Estado de Ambiente (SEA)

<sup>34</sup> É de autoria do Deputado Carlos Minc a lei para eleição de diretores das escolas públicas do RJ, aprovada em 2016 pela ALERJ.

da educação pública encontrava-se muito dividido, onde cada corrente defendia um caminho para a escola pública e isto criou confusão no momento de formulação da PROEEA. Apesar de a EA ser entendida neste momento como algo de quase exclusividade da escola, o movimento organizado de luta em defesa da educação pública, principalmente o SEPE, não protagonizou e nem mesmo entendeu a construção da política estadual de EA como prioritária e como espaço de disputas importante para a educação.

O PROEEA foi recebendo diversas emendas nas diversas comissões da Alerj e o grupo político vinculado à Carlos Minc se viu com a responsabilidade de realizar os enfrentamentos praticamente sozinhos, para que o projeto não perdesse características importantes que imprimiam uma perspectiva mais crítica à política.

A partir da segunda audiência pública notou-se uma maior aproximação do movimento ambientalista do RJ. Muitos dos participantes se identificando como ONGs e movimentos ecológicos, e ainda com poucas representações da educação, o que nos levou a entender que a constituição da política estadual de EA estava muito mais influenciada pelo movimento ambientalista do que pelas pautas de luta do campo da educação pública. Esta questão é percebida por Bernal (2012) e também por Kaplan (2011). Os autores, particularmente Kaplan identificam como explicações possíveis para o déficit de aprofundamento teórico-político nos debates de EA nas escolas, a não identificação das origens desses debates no campo das lutas educacionais.

O autor [Kaplan] apresenta em sua pesquisa dois elementos que nos ajudam a explicar esse déficit de reflexões mais aprofundadas. Primeiramente, ancorado em diversos autores, Kaplan afirma que a EA, embora constituída como campo próprio pela convergência de questões relacionadas ao meio ambiente e à educação, tem traços identitários distintivos advindos do ambientalismo que emerge na década de 1960 e não das lutas educacionais (BERNAL, 2012, p. 53)

Os caminhos da instituição de um processo como a implementação da Política Estadual de EA nem sempre tiveram o tempo necessário para o seu amadurecimento no interior das diversas frentes de luta dos trabalhadores. E imbricado a esse processo acelerado, neste caso com o intuito de garantir mais um ponto de resistência a partir da promulgação da lei 3325/99, houve diversos interesses em disputa que se apresentaram e se organizaram

conforme a força política que cada movimento e classe social possuía para influir mais diretamente no que foi escrito na referida lei. Por isso, o protagonismo de parte do movimento ambientalista e ecológico do RJ deu o tom no documento. No entanto é preciso atentar que:

Atrelado a essa configuração, outro aspecto que merece atenção é a inexistência do movimento ambientalista, mas sim de distintos movimentos sociais que, referenciados em tradições teórico-políticas muito diversas, trouxeram para a esfera pública o debate sobre a temática ambiental. Portanto, acabaram homogeneizados e agrupados como pertencentes a um único movimento ambientalista, apesar de apresentarem interesses e propostas por vezes antagônicas. (BERNAL, 2012, p. 53)

Isto nos trouxe a constatação de que a EA ainda carecia de um movimento que pudesse colocá-la na pauta das principais lutas, principalmente no campo da educação pública.

Cabe aqui uma breve inserção sobre a constituição do Grupo Interdisciplinar de EA (GIEA). A lei estadual 3325/99 criou o GIEA e normatizou suas funções e finalidades, que são posteriormente detalhadas pelo decreto 40.889/2007 que alterou a redação do decreto anterior (27.599/2000). Neste conjunto de documentos os fins do GIEA se constituíram em acompanhar a política estadual de EA, numa espécie de supervisão da política, bem como definir diretrizes para a implementação da política, aprovar e propor projetos e programas de EA no estado do RJ, dentre outras funções. Em síntese, o GIEA é a instância executora da política estadual, onde a coordenação está estipulada como sendo a cargo da SEA. No entanto sua constituição e organização, por diversos motivos, não acompanharam a necessidade de implementação dos programas de EA, ficando por mais de 3 (três) anos discutindo regimento interno do grupo, segundo Lara Moutinho da Costa. Em virtude disto, em 2001 foi criada pelo grupo político ligado ao deputado Carlos Minc, autor da lei 3325/99, uma cartilha<sup>35</sup> voltada para diretores e professores de escolas públicas, explicando a lei e de como a escola poderia escrever projetos de EA, como inserir a EA como um eixo fundamental nos projetos político-pedagógicos das escolas, como conseguir recursos e formar parcerias para a execução dos projetos,

---

<sup>35</sup> A cartilha não será objeto de análise desta pesquisa

dentre outras abordagens. Este material e iniciativa são, segundo Lara, a origem do Elos de Cidadania na íntegra, sem nenhuma alteração.

Em novembro de 2006, Minc foi chamado pelo governo de Sérgio Cabral para assumir a Secretaria de Estado do Ambiente do RJ, e tempos depois criou a Superintendência de EA. Prof. Carlos Frederico Loureiro escreveu um pequeno artigo que serviria de orientação para a constituição da superintendência, já citado no capítulo 2 deste trabalho. Até o aceite da prof<sup>a</sup> Lara Moutinho da Costa, que se deu em 13 de dezembro de 2006, não existia nenhuma estrutura na SEA para a EA. Ou seja, a primeira estrutura estadual para tratar exclusivamente da EA se iniciou na gestão de Carlos Minc à frente da SEA. Em janeiro de 2007, a então superintendente da recente SEAM já iniciou o processo de solicitação de recursos para dar início às atividades da SEAM, baseada no documento produzido Loureiro e também na experiência das Agendas 21 escolares do Paraná<sup>36</sup> que criou entre 400 a 600 agendas 21 escolares, como o início de todo processo. Ainda em janeiro o então Secretário de Estado de Ambiente decide iniciar as ações de EA da SEA pelo denominado “eixo formal”, baseado na lei que já existia a 9 anos. Assim surgia o programa *Agenda 21 escolar: formando Elos<sup>37</sup> de Cidadania*. Já em março de 2007 foram criadas 3 (três) coordenadorias: eixo formal, não-formal e educomunicação. Em abril foi realizada a primeira grande reunião pública, sendo convocados os diretores e professores de escolas públicas para

---

<sup>36</sup> “Em 2003, após o processo da I Conferência Infância Juvenil pelo Meio Ambiente, tendo o Estado do Paraná adotado a metodologia de realizar conferências nas escolas, nos 32 Núcleos Regionais de Educação e uma conferência estadual, observou-se que os alunos, delegados eleitos durante as conferências nas escolas, estavam preocupados com o cuidado que se deve dispensar à água. Preocupação representada por mais de 60% das propostas elaboradas durante a conferência na escola. A partir desta constatação, iniciou a cooperação SEED (Secretaria de Estado da Educação)/SANEPAR (Companhia de Saneamento Básico do Paraná), com objetivo de ampliar as discussões sobre as questões ambientais na escola. Em 5 de novembro de 2004, foi publicado o Termo de Cooperação Técnica-Financeira entre SEED/SANEPAR e com apoio do MEC (Ministério da Educação) foi implantada a Construção da Agenda 21 Escolar no Estado do Paraná.” (PARANÁ, 2006) A partir da realização do Fórum Agenda 21 Paraná, em 2004, inicia-se a elaboração a partir do planejamento de encontros regionais nas principais bacias hidrográficas do Estado. Tiveram como principais eixos norteadores os seguintes temas: 1) agricultura sustentável; 2) segurança nutricional; 3) gestão social e terceiro setor; 4) biodiversidade; 5) diversidade espacial e integração regional; 6) direitos humanos; 7) produção científica e tecnológica; 8) padrões de produção e consumo. (PARANÁ, 2006)

<sup>37</sup> A sigla ELOS que dá nome ao programa significa “Espaço Livre de Organização de Ações Socioambientais Locais” e tem como motivador a ideia de que cada escola participante do programa é o elo de uma grande corrente de apoio mútuo e enfrentamento das questões ambientais. Refere-se também a uma autoproclamada forma de organização coletiva, que entendia como dispensáveis determinadas estruturas para que pudessem se organizar, dentre elas o próprio espaço físico. Servia como uma espécie de símbolo que, onde o mesmo estivesse fixado, lá estariam reunidos os participantes do Elos.

apresentação do programa. Entraram para o programa 150 escolas, com a participação de 300 professores e 300 estudantes. O projeto iniciou sem previsão de recursos, pois ainda estava sob regime de contrato e não de descentralização de créditos<sup>38</sup>, ficando o projeto 9 meses sem recursos para ser executado.

Um dos grandes desafios para a realização do recém-criado programa de EA nas escolas era entender as formas de financiamento do mesmo utilizando-se dos fundos existentes na ocasião. Encontrou-se um modelo de requisição através do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM) e se iniciou o diálogo entre o Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (IBRAG) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde o Prof Israel Felzenszwalb e a Prof<sup>a</sup> Marilene de Sá Cadei se interessaram em executar o programa através da universidade.

O programa Agenda 21 escolar: formando Elos de Cidadania tinha como objetivo final o projeto de EA, ou seja, a constituição da agenda 21 seria também o projeto político-pedagógico da escola, aproveitando que seria aberto um grande processo de discussão na escola, sobre a escola e com a participação da comunidade do entorno da mesma. Foi nesta ocasião que Cadei, que já conhecia a cartilha da SEAM/SEA lançada inicialmente, relaborou metodologicamente o mesmo material e sedimentou o que seria o programa Elos de Cidadania até o seu encerramento.

### 3.2. A Educação no processo de gestão ambiental pública e o programa Elos de Cidadania: histórico e metodologia

Porém, este [Elos de Cidadania], em sua indispensável, salutar e sedutora ambição, mostrando coerência com os pressupostos e diretrizes de uma EA crítica, agrega outro componente aos projetos e programas públicos escolares: a relação destas instituições com os espaços públicos da gestão ambiental e com suas exigências metodológicas de organização coletiva, mobilização e intervenção social qualificada, como meio para a garantia da dignidade da vida

---

<sup>38</sup> Descentralização de Crédito: transferência de uma unidade orçamentária ou administrativa para outra, do Poder de utilizar créditos orçamentários ou adicionais que estejam sob a sua supervisão, ou lhe tenham sido dotados ou transferidos. São operações descentralizadoras de crédito: o destaque e a provisão. (MONTAGNA, 2003)

humana e o respeito e convivência com o outro-eu (natureza). (LOUREIRO, 2013, p. 11)

Pelo exposto até aqui, podemos notar o imenso desafio que permeia não somente este caso em si – o Elos de Cidadania – mas toda e qualquer estruturação de uma política pública que anseie em se posicionar como EA crítica (seja esta marxista ou não). Como já dito anteriormente, a competência da SEARJ, e em consequência da própria SEAM/SEA esteve vinculada aos processos sociais relativos ao ambiente em relação com grupos sociais diversos, vulneráveis aos problemas e conflitos socioambientais. Uma iniciativa para a escola de uma estrutura como a da SEAM/SEA somente ganharia sentido se seu foco estivesse na relação da comunidade escolar com o seu entorno e todo o complexo que esta relação produziu. Neste sentido se estabeleceu a partir deste ponto, um processo de participação democrática na gestão ambiental pública mais consolidada e com potencialidades para superação das injustiças ambientais, que são também sociais.

Ao instituir um componente escolar associado à gestão ambiental em uma política pública de educação, o Elos de Cidadania dá concretude ao fazer educativo, superando as recorrentes práticas de prescrição de soluções idealizadas, de transmissão linear e unidirecional de conhecimento e de receitas comportamentais “ecologicamente corretas” que desconsideram as condições objetivas de vida. Ao dar materialidade a uma EA cujas ações são coletivamente produzidas, que se inscreve em uma perspectiva crítica das relações sociais vigentes, e que visa à emancipação humana como condição para uma nova forma de nos relacionarmos com/na natureza, o Elos de Cidadania assume o desafio de dar consequência a outra premissa freireana: mudar a si mesmo é parte indissociável do movimento de mudança da sociedade. (LOUREIRO, 2013, p. 11-12)

Loureiro quando expõem sobre os desafios do Elos de Cidadania enquanto uma política pública para a EA nos remete a um segundo entendimento. Se pensarmos que a base pedagógica, que é a educação no processo de gestão ambiental pública e que estruturou as ações da SEAM/SEA, percebemos que a mesma acompanha um processo que aqui estamos considerando, em certa medida, proponente de uma outra hegemonia, uma espécie de ponto de resistência nos processos executivos do Estado.

Analisando as estruturas fundamentais da educação na gestão ambiental pública, entendemos que se tratou então da formação de um novo consenso, alternativo, de uma “nova pedagogia da contra-hegemonia”.

Para que isto se torne mais claro, conceituamos brevemente o que significa a educação no processo de gestão ambiental pública.

Os princípios da educação no processo de gestão ambiental pública partem do princípio da não neutralidade da gestão pública na mediação dos interesses e conflitos socioambientais. Este conjunto de práticas pedagógicas surgiu no interior da Coordenação Geral de EA (CGEAM) do Ibama, extinto durante a gestão da senadora Marina Silva no Ministério do Meio Ambiente (MMA). Ao entender a não neutralidade da prática da gestão ambiental pública, a CGEAM assumiu um posicionamento político crítico, como balizador das conduções e mediações realizadas pelo Ibama.

Portanto, a prática da gestão ambiental não é neutra. O Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico, natural ou construído (QUINTAS & GUALDA apud QUINTAS, 2009, p. 53)

Outro entendimento desta prática político-pedagógica é a constatação das denominadas por este modelo pedagógico como assimetrias sociais, onde o custo e o benefício são distribuídos com altas doses de injustiça ambiental.

A perspectiva da educação no processo de gestão ambiental pública assumida pela CGEAM tem toda sua referência teórica e metodológica na pedagogia de Paulo Freire, bem como em vários autores ligados tanto ao campo da EA crítico, transformadora e emancipatória, quanto das teorias críticas. Isto imprimiu nesta perspectiva uma marcante característica que, em muitos momentos, irá se contrapor a determinados direcionamentos do Estado, particularmente no campo da EA, caracterizando-se – assim entendemos – como mais um locus de resistência por uma outra hegemonia que, em se tratando de um lugar educativo-pedagógico, tem o potencial de promover e construir um processo distinto da EA conservadora, com a construção de espaços de participação para o controle social. Neste sentido:



Cabe ao Estado criar condições para transformar o espaço “técnico” da “gestão ambiental” em espaço público. E, desta forma, evitar que os consensos sejam construídos apenas entre atores sociais com grande visibilidade e influência na sociedade, à margem de outros, em muitos casos, os mais impactados negativamente pelo ato do Poder Público. Esses atores, em geral, por não possuírem meios materiais e capacidades necessárias, no campo cognitivo e organizativo, para intervirem de modo qualificado no processo de gestão ambiental, *não* conseguem defender seus interesses e necessidades. (QUINTAS, 2009, p. 55)

Assumiu-se, portanto, a partir desta perspectiva pedagógica que a atuação da EA deveria estar à serviço do controle social da gestão pública. No entanto sabe-se que a cidadania plena está longe de ser uma realidade para a maioria da população brasileira. Ao contrário, grande parte dos trabalhadores do país não sabem sequer que possuem determinados direitos, conquistados através das lutas históricas da classe trabalhadora do Brasil e do mundo. Isto afetou diretamente as formas e as possibilidades de participação e controle social.

Por assumir um posicionamento político claro diante das classes sociais mais vulneráveis aos problemas e impactos ambientais, o caminho metodológico da educação no processo de gestão ambiental pública foi o de viabilizar uma intervenção organizada, qualificada e coletiva (QUINTAS, 2009), principalmente dos grupos sociais que historicamente ficaram à margem das instâncias decisórias do país no que tange aos usos sociais da natureza. Assim um processo educativo que se constituiu por este viés teve como base a realidade dos grupos sociais mais vulneráveis, executando uma EA comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente segura (QUINTAS, 2009).

A particularidade do processo educativo instalado a partir da perspectiva da educação no processo de gestão ambiental pública diferiu em grande parte da EA tradicionalmente realizada no interior da escola. A presença de uma perspectiva pedagógica como a da educação no processo de gestão ambiental pública no interior da escola produziu reflexões importantes que seguramente aprofundaram o entendimento sobre o papel da escola pública em um contexto mais amplo. Neste sentido o programa Elos de Cidadania trouxe o contraditório à escola, levando-a a olhar o seu entorno e pensa-la como parte integrante e atuante na comunidade a qual pertence.

### 3.3. O Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (FECAM) e os recursos para a execução do Programa Elos de Cidadania

Um importante diferencial do Programa Elos de Cidadania foram os recursos financeiros a ele destinados ao longo de todos os anos em que fora executado. Sem dúvida ter recursos destinados a realização de uma política é um avanço significativo, quando se trata de políticas públicas.

Conforme já mencionado anteriormente, o programa Elos de Cidadania foi financiado por recursos vindos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano, o FECAM.

O FECAM é um fundo contábil destinado a implementação e controle de programas de recuperação e preservação de recursos ambientais, bem como de desenvolvimento urbano. Sua criação se dá em 1986, através da promulgação da lei 1060/86 e sua operação iniciou-se em 1988 através do decreto 10.973/88 que regulamenta a lei 1060 e autorizado pela constituição estadual do RJ, em seu artigo 263. Neste artigo foi definido a forma de composição do fundo, indicando as fontes das suas receitas:

Art. 263 – Fica autorizada a criação, na forma da lei, do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano – FECAM, destinado à implementação de programas e projetos de recuperação e preservação do meio ambiente, bem como de desenvolvimento urbano, vedada sua utilização para pagamento de pessoal da administração pública direta e indireta ou de despesas de custeio diversas de sua finalidade.

§ 1º - Constituirão recursos para o fundo de que trata o caput deste artigo, entre outros:

I - 5% (cinco por cento) da compensação financeira a que se refere o art. 20, § 1º, da Constituição da República e a que faz jus o Estado do Rio de Janeiro.

II - O produto das multas administrativas e de condenações judiciais por atos lesivos ao meio ambiente;

III - dotações e créditos adicionais que lhe forem atribuídos;

IV - empréstimos, repasses, doações, subvenções, auxílios, contribuições, legados ou quaisquer transferências de recursos;

V - rendimentos provenientes de suas operações ou aplicações financeiras.

§ 2º - O disciplinamento da utilização dos recursos do Fundo de que trata este artigo caberá a um Conselho de que participarão, necessariamente, o Ministério Público e representantes da comunidade, na forma a ser estabelecida em lei.

Ficou estabelecido, portanto que o FECAM será gerenciado por um Conselho Superior, que segundo a legislação específica é composto pelos seguintes representantes:

- a) Secretário de Estado do Ambiente
- b) Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG)
- c) Secretaria da Fazenda (SEFAZ);
- d) Instituto Estadual do Ambiente (INEA);
- e) Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN);
- f) Assembleia Permanente de Entidades em Defesa do Meio Ambiente (APEDEMA)

A primeira constatação que podemos aferir sobre a composição são os representantes da sociedade civil. Um dos representantes que gerencia o fundo, aprovando recursos para a implantação de projetos, está ligado ao setor industrial. O setor, no RJ, responsável pelos maiores impactos socioambientais conhecidos, participa da gestão dos recursos para o meio ambiente e delibera sobre os mesmos, ratificando o caráter da ordem estabelecida através da sociedade política.

Outra representação que nos chama a atenção é a APEDEMA, que se coloca como representante legitimada dos ambientalistas do estado, única representante da sociedade civil não vinculada diretamente ao setor produtivo e de serviços.

As entidades da sociedade política que compõem o conselho também são dignas de uma observação pormenorizada. A primeira, obviamente, é a própria secretaria responsável pela gestão ambiental, cujo representante, inclusive, é o presidente do conselho do FECAM. No entanto as outras duas secretarias estão ligas ao setor financeiro e gerencial do estado, o que nos levou a interpretar que, do ponto de vista do estado do RJ, a boa e justa gestão dos recursos é apenas uma questão de eficácia gerencial. Não há representação de movimentos sociais, ou mesmo de outras secretarias que deveriam estar envolvidas na gestão ambiental pública, Secretaria de

Assistência Social e mesmo a Secretaria de Educação do Estado, já que são previstos recursos para ações de EA.

Ainda na constituição estadual são elencados os projetos onde são cabíveis a utilização dos recursos oriundos do FECAM. No mesmo artigo 263, em seu parágrafo terceiro e seus itens correlatos, estão dispostos todos os tipos de projetos passíveis do uso dos recursos do fundo. O item IV<sup>39</sup> é o específico para projetos e programas de EA nas escolas. A EA só aparece novamente no mesmo artigo, quando se relatam os projetos para unidades de conservação onde dentre eles inclui-se projetos de EA.

Diante do exposto na constituição estadual do RJ, consideramos que, em relação aos recursos do FECAM destinados para projetos de EA, a lei determina certa priorização para as práticas destinadas as escolas.

Segundo levantamento realizado por Dodde (2007), o FECAM, a partir de sua Deliberação normativa nº 14/2004 (DN 14/04), que aprova o manual de operações do fundo, estabeleceu normas e critérios para uso dos recursos do fundo. Dentre as ações passíveis de receberem aplicações provenientes do fundo, a autora destacou 9 (nove) relacionadas a EA. Com isso pudemos estabelecer que, segundo as normatizações relativas ao FECAM, a instauração de políticas públicas de EA no estado do RJ possuíam (e ainda possuem) recursos previstos à sua realização.

A Deliberação 14/04, em 2007, sofre modificação e a EA ganha previsão específica para a implementação de projetos.

2.1 - Os projetos/programas deverão incluir investimentos em ações de EA de no mínimo 1% (um por cento) até 5% (cinco por cento) do total de recursos aprovados. A Superintendência de EA da Secretaria de Estado do Ambiente participará, juntamente com o proponente, da definição e proposição dessas ações de EA, assim como, do acompanhamento de sua execução e da sua prestação de conta. **(Nova redação dada pela Deliberação Normativa nº 22, de 15/02/2007)** (RIO DE JANEIRO, 2004)

Este foi o ano de início do programa Elos de Cidadania e o primeiro ano, do mandato de Carlos Minc à frente da SEA. Isto nos levou a concluir que há grande possibilidade de que este dispositivo tenha sido alterado por influência da equipe técnica de EA que estruturou a SEAM/SEA.

---

<sup>39</sup> 3º [...] IV - programas e projetos de EA na rede pública estadual, incluindo intervenção desta na preservação das áreas do entorno das escolas, na forma da lei (Rio de Janeiro, 2012)

Vale ressaltar que a EA entendida pela legislação que regulamentou a operacionalização do fundo, assume uma característica bastante diversa daquela desenvolvida no campo acadêmico e de pesquisa. Contemplou em grande parte uma abordagem informativa de EA, voltada para a construção de campanhas, produção de manuais, capacitação e treinamento.

Caracteriza-se por EA:

- Capacitação de agentes multiplicadores nas comunidades;
  - Campanha de informação e conscientização sobre problemas ambientais específicos (limpeza urbana, reciclagem de lixo, redução de contaminação ambiental, do uso de agroquímicos, etc.);
  - Realização de eventos, tais como, cursos, seminários, conferências, manifestações e festejos de cultura popular, além de outras reuniões que tenham pertinência a um contexto socioambiental específico;
  - Capacitação e treinamento da comunidade em manejo sustentado, conservação e uso racional dos recursos naturais;
  - Campanha de difusão de resultados positivos de ações ambientais, em particular dos projetos financiados com o apoio do FECAM;
  - Elaboração e produção de manuais, audiovisuais e outros materiais de divulgação referentes à proteção de fauna, flora e ecossistemas e à solução de problemas ambientais;
  - Turismo conservacionista do qual participe a comunidade em sua organização e execução;
  - Implantação de trilhas educativas e sinalização de patrimônio natural e cultural relevante;
  - Programas de cunho cultural ligados à problemática ambiental.
- (RIO DE JANEIRO, 2004)

Outro item que mereceu destaque foi o conjunto de entidades que podem recorrer aos recursos do fundo:

3.1 - Proponente - Entidade responsável pela execução do projeto e que prestará contas ao FECAM:

Órgãos e Entidades da Administração Pública Estadual; Federal; Prefeituras Municipais; Consórcios de Prefeituras Municipais; Universidades; Institutos; Associações; Cooperativas; Centros de Pesquisa; Organizações Não Governamentais (ONGs); **Sociedades Civas de notória idoneidade e outras afins**, com, no mínimo, 03 (três) anos de existência legal comprovada. (RIO DE JANEIRO, 2004, grifo nosso)

Notamos que, para além das entidades públicas que são credenciadas para recorrerem ao fundo, a DN 14/04 abre a possibilidade da participação de ONGs e outras instituições da “sociedade civil”. Ou seja, os recursos públicos do FECAM têm autorização legal para serem disponibilizados para projetos oriundos da iniciativa privada.

Sendo assim, vimos como avanço a opção escolhida pela SEAM, em estabelecer convênios e cooperações técnicas com instituições públicas, no que tange ao alinhamento da superintendência a perspectiva crítica de EA – no caso do Programa Elos de Cidadania, a opção foi a UERJ.

Para uma breve análise dos recursos operados pelo FECAM nesta pesquisa, foram consultados os relatórios anuais realizados pela SEA, bem como os relatórios de contas consolidadas do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ). Entendemos esta análise importante para o entendimento do panorama econômico do estado do RJ durante a vigência do programa Elos de Cidadania, a partir de uma avaliação da receita disponível para a EA no estado.

Uma análise deste tipo tem sentido no interior da abordagem que se pretendeu estabelecer nesta pesquisa, fundamentada nos conceitos de Estado integral ou ampliado gramsciano, que surgiu como crítica à ideologia liberal de Estado como “sustentáculo da ordem”, identificado com governo e na fundamentação de sua materialidade institucional baseada na separação relativa entre Estado e modo de produção no capitalismo. Em Poulantzas temos que:

[...] a separação entre Estado e economia ‘é a forma precisa que encobre, sob o capitalismo, a presença constitutiva do político nas relações de produção [da existência] e, dessa maneira, em sua produção’ (POULANTZAS apud NEVES e PRONKO, 2010, p. 98-99)

Neste sentido, o entendimento das operações no campo econômico, entendendo-o como parte integrante do movimento de relações que constituem o Estado ampliado foi vital para a compreensão de como se deram as condições para que as correlações de forças fossem favoráveis a implantação de uma estrutura como a SEAM e a manutenção de um programa como o Elos de Cidadania.

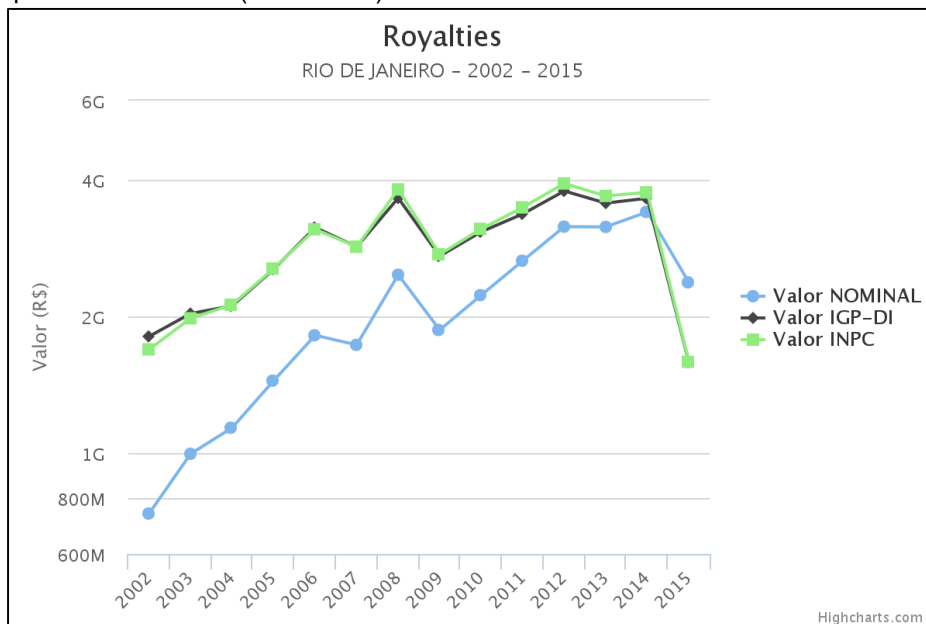
Para Poulantzas, o processo de organização do Estado capitalista não é o resultado da existência prévia de uma burguesia já consolidada como classe dominante que o criaria ou utilizaria como “simples apêndice” do exercício da sua dominação (visão instrumental do Estado). O próprio processo de organização do Estado é parte constitutiva do estabelecimento de relações de produção capitalistas como processo histórico específico que constitui as classes em luta. Nesse sentido, o Estado deve ser entendido como uma relação, “mais exatamente como a

condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS apud NEVES e PRONKO, 2010, p. 99)

Conforme versa a constituição do estado do RJ, o FECAM é composto por diversas fontes desde multas administrativas até recursos oriundos de movimentação e rendimentos no mercado financeiro. Dentre outras fontes, faz jus a 5% da receita oriunda dos royalties<sup>40</sup> dos quais o RJ tem direito, de acordo com o artigo 20, § 1º da Constituição Federal.

O período sobre o qual analisamos os recursos do FECAM foi marcado por um grande volume de receita oriunda da alta no valor dos royalties do petróleo. Segundo dados do site Inforoyalties, grupo de pesquisa que acompanha esta variação ao longo de vários anos, temos que o RJ, no período entre 2002 a 2015 recebeu como subsídios dos royalties o valor total de R\$ 29.234.306.611,12. A variação anual desses valores se deu conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Gráfico da variação do valor dos Royalties de petróleo arrecadados pelo Estado do RJ (2002-2015)



Fonte: Inforoyalties (<http://inforoyalties.ucam-campos.br/>)

<sup>40</sup> Royalties - Royalty é uma palavra de origem inglesa que se refere a uma importância cobrada pelo proprietário de uma patente de produto, processo de produção, marca, entre outros, ou pelo autor de uma obra, para permitir seu uso ou comercialização. No caso do petróleo, os royalties são cobrados das concessionárias que exploram a matéria-prima, de acordo com sua quantidade. O valor arrecadado fica com o poder público. Segundo a atual legislação brasileira, estados e municípios produtores – além da União – têm direito à maioria absoluta dos royalties do petróleo. (Senado, 2016)

A observação que fizemos desta variação foi a de que o período compreendido entre 2007 a 2014 são os de maiores altas nos recursos dos royalties para o RJ, favorecendo uma certa disponibilidade de recursos para os projetos que se utilizaram do FECAM para sua execução.

Para se ter uma ideia, em 2007, o valor de royalties para o RJ (sem o acréscimo das participações especiais) calculado sobre o IGP-DI<sup>41</sup> foi da ordem de R\$ 2.855.063.972,56. Nos anos de 2013 a 2014 atingiram os valores de R\$ 3.565.108.080,08 e R\$ 3.653.603.436,94 respectivamente.

O mesmo não ocorre para o ano de 2015, onde há uma queda de aproximadamente 2/3 dos recursos oriundos dos royalties (R\$ 1.588.172.140,93). Neste mesmo ano de 2015 o programa Elos de Cidadania foi cancelado pela SEA e até mesmo a própria SEAM extinta dos quadros organizativos da secretaria.

Importante expor como são definidos e distribuídos os recursos do FECAM. Basicamente o que vem demonstrado nos relatórios anuais do FECAM são os valores autorizados para a operacionalização do fundo a cada ano de exercício. Os recursos são distribuídos em 3 (três) fontes distintas: a) Fonte 01, proveniente de recursos hídricos e minerais (também classificadas como “ordinários não provenientes de impostos”); b) Fonte 04, proveniente dos royalties do petróleo (também classificadas como “indenização pela extração do petróleo; e c) Fonte 97, proveniente das multas administrativas relacionadas a conservação ambiental.

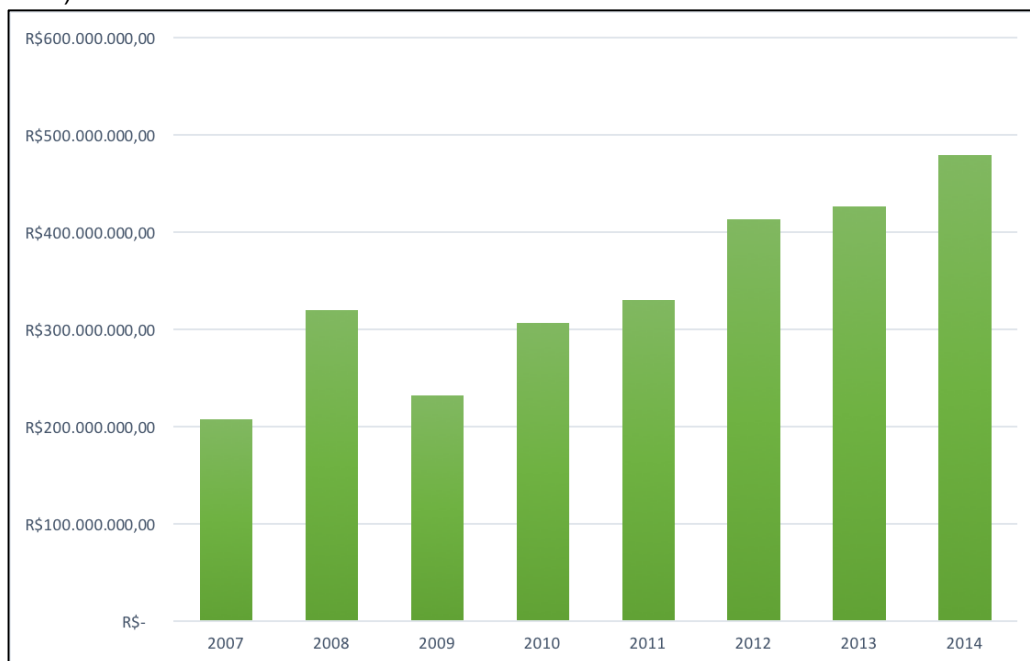
O gráfico abaixo demonstra a variação dos recursos autorizados para uso do FECAM entre os anos de 2007 a 2014:

---

<sup>41</sup> Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna



Gráfico 4: Variação dos recursos para o FECAM provenientes dos royalties (2007-2014)



Fonte: Relatório Anual FECAM e Relatório da Auditoria Geral do Estado Sobre as Contas Consolidadas do Governo do Estado do Rio de Janeiro

O programa Elos de Cidadania possuía a receita orçamentária para sua execução vinculada a denominada fonte 04 e, portanto, submetidas à variação dos royalties do petróleo.

Isto nos levou a interpretação de que os recursos para ações e execução de programas de EA ficaram submetidas à variação mercantil do petróleo, não se tratando, portanto, de uma receita baseada em fontes fixas de arrecadação, podendo em determinado momento de queda dos royalties, serem facilmente retiradas ou realocadas para outras áreas da gestão ambiental consideradas mais prioritárias.

Em certa medida, isto demonstra uma fragilidade no que tange aos recursos destinados para políticas públicas de EA no estado, ficando os mesmos a mercê de uma situação favorável do mercado de petróleo e gás.

Do ponto de vista de uma perspectiva crítico-transformadora de EA, é no mínimo contraditório que uma ação que realize a crítica radical ao capitalismo dependa da “boa saúde” do mercado mundial de petróleo para continuar a ser operada enquanto política pública.

Os dados orçamentários do programa de 2007 até 2014, quando comparados aos de variação dos recursos dos royalties encaminhados ao RJ demonstram que o programa foi viabilizado muito por conta da existência de um momento de alta nos recursos disponíveis, sendo imediatamente extinto quando esses recursos sofreram queda significativa.

**Tabela 1: Recursos do FECAM para o Programa Elos de Cidadania (2007-2014)**

<b>ANO</b>	<b>VALOR EM R\$</b>
2007/2008	503.182,68
2009	753.692,40
2010	1.700.000,00
2011	1.360.000,00
2012	2.484.000,00
2013/2014	6.800.906,00

Fonte: Relatórios Pedagógico-administrativos

A partir do exposto pudemos aferir que há uma razão direta entre as possibilidades conquistadas, a partir da correlação de forças exercidas entre as frações dominadas e dominantes e a dimensão econômica, que é parte constituinte do Estado, no interior da sociedade política.

Dessa forma, pois, estabelece-se uma nova dialética entre economia e política. Doravante, não só as funções político-ideológicas do Estado se subordinam à sua intervenção econômica, mas o ideário mercantil passa a se constituir no substrato ideológico que direciona o conjunto das relações sociais. Esta metamorfose contribui decisivamente para a materialização do fenômeno, tão claramente percebido nos anos de novo imperialismo (HARVEY, 2005), denominado de mercantilização da vida. (NEVES e PRONKO, 2010, p. 102)

Entendida a sociedade política como um espaço em disputa pelas frações burguesas e dominadas que o compõem, o limite de ação desta segunda se apresenta quando os recursos econômicos, que possuem suas destinações operadas pela fração dominante no interior da sociedade

política, são retirados das ações e políticas públicas propostas pelas frações dominadas que ainda mantinham focos de resistência nas disputas no interior da sociedade política.

Nesse quadro, as práticas do Estado, desenvolvidas particularmente através das leis e das políticas, detêm um papel importante na constituição do Estado capitalista. Elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso) porque expressam, de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na própria materialidade do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que oprimem as classes dominadas, buscam sua adesão ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais. Nesse sentido, o Estado capitalista assume um papel fundamental de educador<sup>14</sup> das classes desenvolvendo, através das suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação, exercitando uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta. (NEVES e PRONKO, 2010, p. 100-101)

Portanto, conduzimos nossas elaborações na constatação de um limite colocado pelo Estado capitalista a ser analisado pelas frações dominadas que optam pela guerra de posição e disputam espaços para a construção de uma outra hegemonia no interior da sociedade política.

## **CAPÍTULO 4 O PROGRAMA ELOS DE CIDADANIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EA CRÍTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RJ<sup>42</sup>**

Tendo passado por várias fases distintas – nesta pesquisa organizamos em 3 fases – e tendo seus instrumentos pedagógicos de execução se modificado ao longo dessas fases, breve explicação do funcionamento do programa em suas linhas gerais.

O programa Elos de Cidadania teve seu enfoque na formação de docentes, estudantes, comunitários e profissionais das secretarias estaduais e municipais, para qualificar a participação da comunidade escolar na gestão ambiental do entorno da escola. Visou a apreensão de modos participativos e coletivos de atuação para interferência nos instrumentos de gestão ambiental. Para esta finalidade, focou os conteúdos de seus processos de ensino-aprendizagem na elaboração e execução de uma Agenda 21 escolar, onde estariam registrados os compromissos de todos os participantes envolvidos no programa diante das ações necessárias ao enfrentamento dos problemas socioambientais de suas localidades.

Para que essa formação pudesse abordar o maior número de escolas e participantes possível, investiu esforços na construção de um curso de formação na modalidade semipresencial, contando com o apoio e *expertise* da Fundação CECIERJ para a construção de materiais pedagógicos próprios para este tipo de linguagem educacional, bem como do uso da plataforma virtual já utilizada pela fundação para a realização dos cursos de bacharelados e licenciaturas à distância.

Na operação deste curso foram criadas funções docentes, que foram ocupadas por professores, com ampla maioria de formação universitária ligada à licenciatura em Ciências Biológicas / Biologia e alguns com especializações, mestrados e doutorados tanto na área de Ciências/ Biologia, quanto na área de ensino de ciências/educação. Esta função foi nomeada inicialmente de “tutores”, à semelhança dos cargos exercidos pelos docentes em cursos de ensino à distância. Em outro momento do programa Elos de

---

<sup>42</sup> Relembramos neste capítulo a implicação do pesquisador que também se coloca como objeto da pesquisa, visto que atuou de setembro de 2012 a janeiro de 2014 como coordenador geral do eixo-formal na SEAM/SEA, tendo portando coordenado a partir da secretaria o Programa Elos de Cidadania, objeto empírico deste trabalho.

Cidadania – que relataremos mais adiante – esses tutores foram renomeados como “orientadores de elos”<sup>43</sup>.

Outra função importante de ser mencionada são os “tutores jovens” (posteriormente “orientadores jovens”), responsáveis pelo contato com os estudantes, na perspectiva idealizada pelos programas do MEC – “Jovem educa Jovem”<sup>44</sup>.

A partir de 2013 foi criada a figura do “Mobilizador Escolar” e “Mobilizador Jovem”, que denominação criada para os cursistas docentes e estudantes das escolas públicas, nas fases anteriores. Na reformulação sofrida pelo programa em 2013, os docentes e estudantes cursistas passam a ter uma função mais organizadora e mobilizadora da comunidade escolar, dinamizando o processo na ausência dos “orientadores de elos”, nova denominação dada aos tutores.

Nas primeiras fases, por se tratar de uma formação no modelo semipresencial, havia uma estrutura de atendimento à distância, no sentido de dirimir dúvidas em relação a execução das atividades solicitadas no processo formativo, inicialmente apenas por telefone – com uma linha 0800 – e posteriormente através de uma plataforma especialmente desenvolvida para o ensino à distância.

A atuação da equipe que operava o programa nos diversos bairros e municípios do estado do RJ, se dava na forma de acompanhamento das atividades pedagógicas na condução do processo de construção da Agenda 21 Escolar. As atividades específicas de formação ficavam a cargo de profissionais convidados como palestrantes/docentes dentro dos diversos temas distribuídos entre os conteúdos previstos para a formação. Havia também o uso de oficinas, onde os cursistas poderiam praticar determinados conteúdos, sempre voltados para a construção primeiramente das agendas

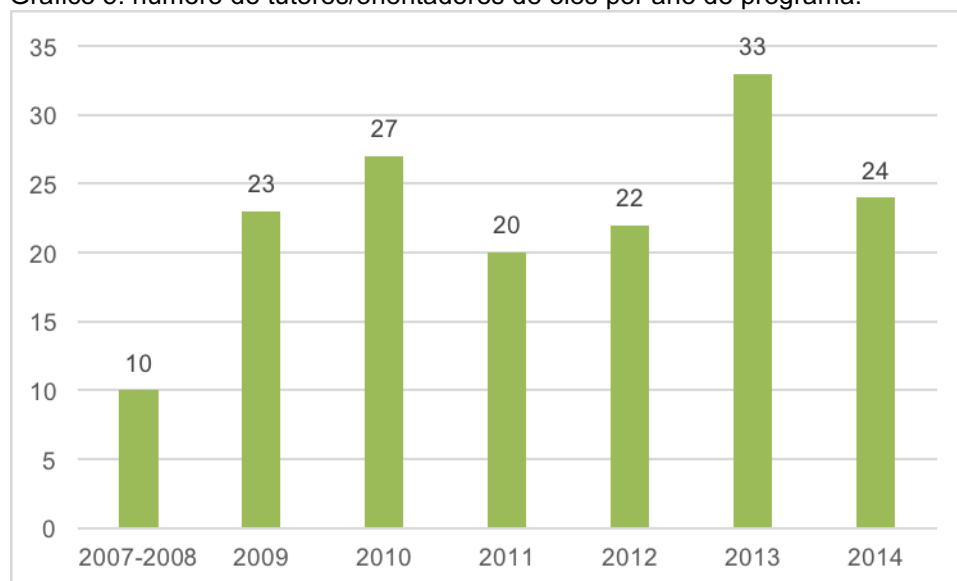
---

<sup>43</sup> Com a reestruturação do programa em 2013, os tutores passaram a ser nomeados como orientadores de elos. A etapa a distancia foi reduzida, de maneira que a maior parte da carga horária do curso de form-Ação foi realizado presencialmente.

<sup>44</sup> O princípio “Jovem educa jovem” é parte de um dos 3 princípios fundamentais que orientam a atuação dos chamados **Coletivos Jovens educadores**, que são “grupos informais que reúnem jovens representantes, que podem ser ou não de organizações e movimentos de juventude e que tenham como objetivo, o envolvimento com a questão ambiental e o desenvolvimento de atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e à qualidade de vida.” Consiste em um grupo assumindo a tarefa de atuar aprendendo e aprender atuando, sem a necessidade da interferência de agentes externos nos seus processos de formação. Seus formuladores – vinculados ao Órgão gestor da Política Nacional de EA, compreende que esta abordagem favorece um maior protagonismo juvenil. Os outros dois fundamentos orientadores da atuação dos coletivos jovens são: “Jovem escolhe jovem” e “uma geração aprende com a outro”. (BRASIL, 2006, p.24-25)

21 escolares, e a partir destas, dos projetos de intervenção na gestão ambiental local.

Gráfico 5: número de tutores/orientadores de elos por ano de programa.



Fonte: Relatórios Pedagógicos do Programa Elos de Cidadania

Haviam ainda as ações chamadas de “Ativ-Ação”. As “ativ-ações” eram atividades relacionadas aos conteúdos apresentados nas atividades de formação teórico-metodológica e visavam promover a mobilização da comunidade escolar, “oportunizando a participação cidadã” da comunidade escolar envolvida com o programa na construção da Agenda 21 Escolar.

Posteriormente essa abordagem foi abandonada e em seu lugar foram inseridas as “Ações Elos de Cidadania”, que apresentavam caráter diferente das “Ativ-ações”.

As Ações Elos eram ações pontuais sobre temas de interesse da SEA, que dialogavam com alguns dos conteúdos trabalhados durante o curso de formação, para serem trabalhados junto às escolas do estado. Um exemplo dessas atividades foram as “Ações Elos Contra a Dengue”, que tiveram como objetivo unir ações de EA nas escolas públicas envolvidas no programa Elos de Cidadania, as ações de combate e prevenção a dengue promovidas pela secretaria.

#### 4.1. Análise dos Relatórios Pedagógicos do Programa Elos de Cidadania (2008 – 2014)

Iniciamos a análise do programa Elos de Cidadania, objeto empírico desta pesquisa, a partir do principal documento produzido pela instituição executora, a UERJ, para informar oficialmente os resultados do programa. Trata-se dos “Relatórios pedagógico-administrativos” que foram produzidos em cada ano de execução do projeto, exceto no ano de 2007. Esses relatórios foram disponibilizados tanto pela coordenação pedagógica do programa, sediada na UERJ, quanto pela SEAM/SEA.

Esses documentos tiveram grande relevância para o entendimento sobre a execução do programa, visto que estavam ali registrados os objetivos, metas, os processos formativos implementados e os resultados do programa ao longo dos anos.

A partir desses documentos pudemos ter um conjunto de informações que nos auxiliaram a investigar e averiguar nossa questão de pesquisa, qual seja, a análise sobre a possibilidade de o programa Elos de Cidadania ter estabelecido uma contradição entre suas proposições de uma EA transformadora, em relação às orientações dadas pela gestão ambiental pública no mesmo período.

Para que pudéssemos traçar análises relativas ao Programa Elos de Cidadania, fizemos uma caracterização sintética de sua história, a partir de uma linha do tempo dos vários momentos de sua execução. Esta caracterização foi importante diante do fato que o programa não foi executado da mesma maneira ao longo dos 7 anos analisados nesta pesquisa. O mesmo possuía mudanças ao longo do tempo que foram importantes de serem de alguma forma descritas, para posteriormente sofrerem as análises necessárias para os objetivos deste trabalho.

Importante frisar que o Programa Elos de Cidadania foi entendido como objeto de investigação para uma proposta de análise mais ampla, qual seja a análise da realização de uma política pública de EA com viés crítico pelo interior da sociedade política de um Estado capitalista.

Incluimos aqui também o uso das entrevistas, complementando as análises realizadas e, assim, auxiliando a dar concretude as argumentações.

Destacamos que a política pública de EA para as escolas públicas do RJ, principalmente estaduais, iniciaram como um curso de formação: o “Curso de Form-Ação em EA e Agenda 21 Escolar: Elos de Cidadania”. Em uma segunda fase, que descrevemos mais adiante é que o mesmo assumiu o nome de Programa Elos de Cidadania, alterando também sua proposta de abordagem teórico-metodológica.

Os documentos que foram utilizados para a realização desta síntese eram anualmente enviados a SEAM/SEA e ao Conselho Superior do FECAM para a comprovação da realização do programa junto à secretaria e ao fundo de financiamento, respectivamente.

A partir da análise dos relatórios já se podem notar uma distinção na forma de execução do programa de 2007 até 2010, nos anos de 2011/2012 e nos anos de 2013/2014. Trabalhamos, portanto, a descrição histórica considerando essas 3 fases. Esta distinção foi observada pela mudança principalmente, no enfoque das formações propostas, base fundamental do programa como um todo. Na primeira fase o foco foi maior em uma formação que instrumentalizasse os sujeitos da ação educativa, no caso professores, estudantes e outros da comunidade escolar, no uso e aplicação da metodologia da Agenda 21 escolar. A metodologia da Agenda 21 escolar foi entendida pelo programa como um instrumento participativo de atuação, onde a comunidade escolar podia registrar os compromissos assumidos pelo grupo que se reunia em torno das atividades propostas pelo programa, objetivando a busca coletiva de soluções para as questões socioambientais do território intra e extramuros da escola. Ela foi entendida também como um instrumento capaz de realizar um exercício cidadão por incentivar a participação e o desenvolvimento de ações coletivas pela comunidade escolar. Segundo o relatório de 2011:

Entende-se por Agenda 21 Escolar o documento produzido de forma participativa pela comunidade escolar (professores, estudantes, diretores, responsáveis, membros da comunidade local etc.) e que registra os compromissos assumidos pelos integrantes na busca por soluções coletivas para algumas questões socioambientais existentes dentro e no entorno das unidades escolares.

A implantação de Agendas 21 Escolares é uma excelente estratégia para o exercício da cidadania, uma vez que incentiva a participação ativa e o desenvolvimento de ações coletivas para



além dos muros escolares. Para que isso ocorra, é necessário enfrentar muitos desafios, entre eles o de propiciar aos professores, profissionais da educação, estudantes, profissionais/técnicos da área ambiental, da saúde, turismo e demais áreas e membros da comunidade em geral uma formação que realmente os capacite para o desenvolvimento dessas agendas e de planos de ação (projetos de intervenção) em EA. (UERJ, 2011, p. 2-3)

Portanto, a construção da Agenda 21 escolar teve caráter central na ação pedagógica desenvolvida e foi encarada como uma ferramenta capaz de colaborar na construção da “Nova Cultura Ambiental” preconizada pelos formuladores do programa.

Nesse programa, a metodologia de construção da agenda 21 escolar é usada como instrumento pedagógico para o exercício de se pensar e elaborar planos de ação e projetos de intervenção ambientais. A partir da análise crítica e historicizada da ocupação do território, em que são analisadas as relações de poder que historicamente se estabeleceram ali, a forma de acesso e o uso dos recursos ambientais, são mapeados os principais problemas (que se transformarão em desafios) e potencialidades, e planejadas as ações a curto, médio e longo prazo, focando as vulnerabilidades socioambientais presentes. (COSTA, 2011, p. 5)

A proposta era que cada escola tivesse sua agenda 21 e que a partir deste documento elege-se um dos compromissos elencados, para a construção de um projeto de intervenção. Este compromisso da escola com o programa estava estabelecido nas metas do programa, que se repetiam de 2007 a 2012. Sobre o uso da Agenda 21 como abordagem metodológica principal para o programa fizemos uma análise mais extensa adiante.

A partir de 2008 os esforços para a utilização da EaD, como estratégia para uma maior abrangência do curso de formação, ganharam centralidade no processo pedagógico do programa Elos. A inserção de parte significativa da formação, para a modalidade de ensino à distância foi justificada pela capacidade que esta possui de universalizar o ensino para um maior número de participantes, no caso docentes e estudantes de escolas públicas, fundamentalmente. Além desta vantagem, também foi apontado pelos executores do programa a vantagem de conseguirem envolver municípios mais distantes da capital do estado, onde há escassez de universidades e cursos de formação com as características do programa Elos de Cidadania. Segundo os executores do programa, esta ação amplia a área de

abrangência do programa, sendo possível envolver grande números de unidades escolares a um só tempo.

No entanto, o elevado número de unidades escolares da rede pública estadual (aproximadamente 2000) e das redes municipais, a grande quantidade de professores e profissionais da educação que necessitam de uma formação inicial e continuada em Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar e a distância existente entre alguns municípios do interior e a capital do Estado do Rio de Janeiro, onde estão localizadas as maiores universidades públicas do estado, dificultam o desenvolvimento de cursos presenciais de Educação Ambiental.

Diante disso, a adoção da educação à distância – EAD – apresenta-se como uma alternativa capaz de possibilitar aos estudantes, professores e demais profissionais da Educação a participação em cursos de formação inicial e continuada sem terem que se deslocar de suas localidades. (UERJ, 2009, p. 3)

A centralidade da modalidade semipresencial foi atestada pelo fato da mesma permanecer sob a organização do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Ciências, Biologia e Ambiente a Distância (NEBAD) até o ano de 2012, tendo sofrido algumas adaptações para o processo de reestruturação ocorrido a partir de 2013<sup>45</sup>. Funcionou sob a organização empregada no ensino a distância da Fundação Centro de Ciências em Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), responsável pela formulação e impressão do material didático – na forma de apostilas – adequados à modalidade de ensino à distância, bem como da veiculação do curso em sua plataforma virtual. A centralidade desta modalidade de ensino foi tão forte no programa como um todo, que em um dos relatórios aparece como um dos resultados positivos do programa a transformação do curso do Programa Elos de Cidadania (Agenda 21 Escolar) em disciplina opcional no curso à distância de licenciatura em Biologia, conduzido pela UERJ.

Então, quando a Teresa Porto resolve distribuir laptop, a gente diz: “Bom, agora vai ficar tecnologicamente mais fácil pra esses professores entrarem nessa plataforma”. E a gente investe na plataforma ainda no tempo do Maculan, porque ele adorou isso. E o Cederj-Cecierj também, até hoje, Fábio, é disciplina deles o nosso curso. Virou uma disciplina deles efetiva, né, que chama? Até hoje

---

<sup>45</sup> O ano de 2013, conforme demonstraremos mais adiante, é apontado tanto pelos relatórios (de maneira implícita), como pelas entrevistas realizadas, como um ponto de inflexão do programa, com a realização de mudanças significativas que alteram sobremaneira o caráter e principalmente a intencionalidade político-pedagógica proposta pelo programa e proclamada pelos documentos que estruturam a SEAM já relatados e analisados em capítulo anterior.

está lá a mesma metodologia está lá formando a galera em gestão ambiental. (trecho de entrevista com Carla<sup>46</sup>)

Cabe aqui informar que a equipe que conduzia pedagogicamente e executava o programa estava totalmente envolvida com o curso de licenciatura à distância em Biologia e de disciplinas ligadas a área, a partir da UERJ através do CEDERJ. Na própria UERJ o curso foi categorizado como curso de extensão e registrado na Sub-reitoria de Extensão e Cultura, no que entendemos como um avanço no sentido das parcerias estabelecidas para a execução do programa Elos de Cidadania<sup>47</sup>.

A partir do ano de 2009<sup>48</sup> surgiu um segundo componente no programa, denominado "Curso de Form-Ação Continuada em EA e Agenda 21 Escolar: Fortalecendo Elos ("Curso de Acompanhamento")". Segundo o relatório de 2010 este componente se destinava a:

Teve como proposta desenvolver atividades de formação continuada voltadas para o acompanhamento e o fortalecimento das ações realizadas pelos participantes do Curso de Formação em EA e Agenda 21 Escolar: Elos de Cidadania (2007/ 2008) e também do Curso de EA e Agenda 21 Escolar: Formando Elos de Cidadania a Distância (2009.2/2010.1).

A formação continuada de profissionais da educação está prevista em lei e no caso dos participantes dos cursos citados anteriormente, além de ser um direito é uma grande necessidade uma vez que ao desenvolverem projetos que buscam interferir na realidade local acabam deparando-se o tempo todo com situações e questões que devido às suas especificidades exigem a orientação constante de diferentes profissionais especializados. (UERJ e IBRAG, 2010, p. 47)

Este segundo componente do programa também foi executado de forma semipresencial, tendo uma maior carga-horária em sua etapa à distância. Na etapa presencial, segundo o relatório de 2010, as temáticas abordadas foram desenvolvidas por meio de palestras, oficinas, debates, reuniões, dentre outros instrumentos. Chamou a atenção o conjunto de temáticas muito vinculado a uma abordagem sobre a ecoeficiência e tecnologias alternativas, um enfoque típico de uma EA convencional/conservadora.

<sup>46</sup> Para preservar o anonimato dos entrevistados para esta pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

<sup>47</sup> O programa Elos de Cidadania sempre esteve vinculado a sub-reitoria de extensão e cultura da UERJ. Tanto que, até hoje, a toda metodologia baseada na construção das Agenda 21 escolares, e agora também, após 2013, na metodologia de educação no processo de gestão ambiental, é ensinada e desenvolvida junto a algumas escolas.

<sup>48</sup> O ano de 2009 é o primeiro ano em que são inseridas escolas municipais no programa. Até este ano participavam apenas escolas da rede estadual e FAETEC

Figura 4: fac-símile de parte da tabela de temas das palestras realizadas no primeiro semestre de 2010

Palestras / Oficinas 2010.1				
PÓLO	MÊS	DATA	PALESTRA	PALESTRANTE
Angra dos Reis	Março	22/03/2010	Atividades Interdisciplinares em Educação Ambiental	Prof. Rondon Mamede Fatá
	Abril	28/04/2010	Reaproveitamento de Resíduos Sólidos	Profª Cristina Silva
	Maio	25/05/2010	Energias Alternativas	Prof. Dr. Carlos Eduardo Leal
	Junho	14/06/2010	Museu Comunitário	Profª Helena Catão
	Agosto	18/08/2010	Uso e Ocupação do Solo no Rio de Janeiro	Profª Drª Sonia Gama
Campos dos Goytacazes	Março	18/03/2010	Atividades Interdisciplinares em Educação Ambiental	Profª Márcia Gianfaldoni
	Abril	30/04/2010	Energias Alternativas	Prof. MSc. José Carlos Xavier
	Maio	20/05/2010	Energias Alternativas	Prof. MSc. José Carlos Xavier
	Junho	23/06/2010	Biopirataria	Capitão Veterinário Fabiola Ribeiro
	Agosto	24/08/2010	Desafios da Educação Ambiental na Atualidade	Profª Drª Elza Neffa
Itaperuna	Março	16/03/2010	Atividades Interdisciplinares em Educação Ambiental	Prof. Rondon Mamede Fatá
	Abril	29/04/2010	Energias Alternativas	Prof. MSc. José Carlos Xavier
	Maio	19/05/2010	Energias Alternativas	Prof. MSc. José Carlos Xavier
	Junho	22/06/2010	Biopirataria	Capitão Veterinário Fabiola Ribeiro

Supomos que esta abordagem se deu em decorrência da origem e formação de grande parte da equipe docente e intelectuais envolvidos na formulação e principalmente execução do programa, proporcionando uma hipertrofia na abordagem de conceitos ligados à ecologia e a aspectos da biologia da conservação o que muitas vezes vem a contribuir, de certa maneira, com uma certa ausência de politização dos discursos e ações de EA.

O programa sofreu uma primeira grande reformulação em 2011. Segundo o relatório do programa para aquele ano:

Em 2011, em função das necessidades dos municípios da região serrana do Estado do Rio de Janeiro que sofreram com as enchentes e deslizamentos ocorridos no mês de janeiro e das deliberações da reunião geral de avaliação e de replanejamento ocorrida no mês de fevereiro, o curso sofreu uma nova reformulação:

- inclusão de um curso presencial de formação estruturante em cada município participante;
- ampliação da carga horária da etapa presencial;
- acompanhamento quinzenal dos professores-tutores;
- inclusão de instrutores da Defesa Civil e de comunidades atingidas pelas enchentes e desmoronamentos;
- inserção de conteúdos e de metodologias adequadas aos temas e questões relativos à Defesa Civil. (UERJ, 2011, p. 4)

A primeira delas foi a inserção do terceiro componente do programa, denominado posteriormente como “Elos enfrentamento – EA na prevenção e enfrentamento de acidentes e desastres naturais”. Este componente tinha caráter transversal nos programas de EA que foram desenvolvidos pela SEAM/SEA, sendo executados dentro da estrutura da SEAM/SEA também no eixo não-formal de EA. Ele surge da necessidade de enfrentamento dos desastres ocorridos com as chuvas na região serrana naquele ano (2011) por parte da SEA e coube ao programa Elos de Cidadania desenvolvê-lo para

uma abordagem no contexto escolar, como um curso de formação denominado “Curso EA no Enfrentamento de Acidentes e Desastres”. Para a realização da formação constante no terceiro componente do programa Elos de Cidadania houve a inserção de agentes da defesa civil para conduzirem os conteúdos ligados aos procedimentos de segurança e enfrentamento de acidentes e desastres.

Apesar do componente ter sido desenvolvido no interior do programa Elos de Cidadania, o mesmo não foi conduzido pela coordenação pedagógica do programa, tendo outra coordenação executando o trabalho pedagógico, vinculada mais fortemente ao eixo não-formal e com participação ativa de agentes da Secretaria de Defesa Civil do Estado do RJ. Em virtude disto, a mesma somente apareceu nos relatórios como citações, não apresentando os resultados dos processos formativos conduzidos no interior deste componente, que foram relatados em um documento a parte.

Uma segunda modificação no programa foi a inserção de um curso denominado “estruturante” que fora implementado de modo presencial. Segundo o relatório de 2011 este curso teria a finalidade de:

[...] proporcionar aos professores e demais profissionais inscritos uma formação teórico-metodológica básica voltada para o entendimento mais amplo dos diferentes fatores (geográficos, históricos, culturais etc.) responsáveis pelas vulnerabilidades locais e globais; a elaboração e a aplicação de diagnósticos socioambientais e a construção coletiva de Planos de Intervenção em EA que contemplem as questões socioambientais que mais afetam a comunidade escolar e a Região Hidrográfica em que estão inseridos. (UERJ, 2011, p. 22)

Nota-se que já havia em 2011 uma constatação de que o programa não estava sendo conduzido exatamente sob um viés de uma EA crítica, o que despertou a preocupação por parte das coordenações em reconduzir o mesmo e alinhá-lo com a perspectiva de EA adotada pela SEAM/SEA (pelo menos em seus documentos estruturantes).

Vamos fazer uma análise de por que só está saindo isso. Tem algum problema, entende? Aí eu comecei a entrar mais na ponta, entendeu, para ver como é que estava sendo executado o programa. E aí é que a gente repensa o programa, e repensa fazer uma formação então de novo com os tutores tudo de novo. E uma formação aí em cima da metodologia criada pelo Quintas, usando ali tudo direitinho, eu falei: “Ah, ou vai ou racha agora”. E é quando você entra, e a gente faz uma mudança ali, porque eu estava a

ponto de terminar o programa. Eu não acreditava mais. (trecho de entrevista com Carla)

A inserção de um curso presencial de caráter estruturante, cujo foco era a investigação das vulnerabilidades locais e sua relação com as vulnerabilidades globais procurou conduzir a execução para uma abordagem crítica, ampliando a possibilidade de uma formação mais politizada em torno das questões eleitas como prioritárias pela comunidade escolar.

Aqui precisamos abrir um parêntese. Ao longo de toda execução do programa durante os anos em que esteve vigente, houve na sua forma de condução um enfoque marcadamente gerencial, no sentido de uma gestão por resultados pretendidos, através de metas numéricas a serem atingidas ao preço de correrem o risco de perda do financiamento para o ano seguinte. Este enfoque, de certa maneira, dialogava com certo conforto principalmente com o Conselho superior do fundo de financiamento, o FECAM, responsável por aprovar os recursos para o programa. No entanto, esta abordagem tornava a execução pedagógica do programa mais próxima de uma perspectiva convencional/conservadora de EA, vinculada a uma educação por resultados. Este modelo gerencial foi percebido pelos orientadores de elos que chegaram em 2012 ao programa:

Agora, o projeto, ele inicialmente nasce fora dessa EA que a gente tá chamando de crítica. Ele nasceu fora dessa perspectiva, então eu acredito que um bom tempo ele caminhou pela lógica funcional, pela lógica quantitativa no sentido de colocar apenas números de quantos tinham sido atendidos, quantas ações tinham sido desenvolvidas, quantos materiais tinham sido publicados... Entendo também que ele caminhou um bom tempo com uma lógica voltada para ações passageiras, ações não continuadas, que isso não é próprio da EA. (trecho da entrevista com Renato)

Esta forma de conduzir o programa era compartilhada pela equipe de coordenação do programa. Tanto que, em 2010, foram introduzidas ferramentas e técnicas administrativas de gerenciamento de projetos na análise de processos pedagógicos, como por exemplo a matriz SWOT<sup>49</sup>. A partir deste ano até mesmo os relatórios passaram a divulgar um léxico técnico típico da área gerencial. O discurso do relatório de 2011 ilustrou sua

---

<sup>49</sup> Swot é a sigla de *strengths* (forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças). É também conhecida pelas siglas Pfoa (potencialidades, fragilidades (na empresa) e oportunidades e ameaças (fora da empresa)) ou Fofa (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças). A avaliação estratégica realizada a partir desta matriz é uma das ferramentas clássicas mais utilizadas no planejamento estratégico, principalmente pela facilidade de entendimento e aplicação. (DECOURT, NEVES e BALDNER, 2012, p. 95-96)

adesão aos processos gerenciais para a condução pedagógica do programa, passando a figurar no texto oficial onde foram apresentados seus resultados:

Com base nos dados da matriz<sup>50</sup> e em discussões anteriores foram realizados trabalhos em grupo e debates visando o replanejamento do curso para os próximos anos. Resultaram desse replanejamento:

a) Missão do Curso

Contribuir para a construção, o desenvolvimento e o fortalecimento de processos coletivos que promovam a gestão participativa do ambiente, a partir da escola.

b) Valores

- Probidade
- Afetividade
- Respeito
- Tolerância
- Pluralidade
- Compartilhamento
- Justiça social
- Transparência
- Alteridade
- Solidariedade
- Dialogicidade

c) Visão

Ser um programa de referência nacional em EA para a gestão participativa do ambiente.

d) Objetivos Estratégicos

- adequar continuamente a metodologia, o conteúdo, as atividades, o material didático e a divulgação às demandas de grupos específicos, visando à abrangência estadual.
- construir e/ou consolidar a interlocução entre as secretarias e demais atores envolvidos.
- criar estratégias de planejamento e ação que agilizem os trâmites burocráticos em conformidade com a legislação.
- aprimorar o planejamento acadêmico e operacional para reduzir a evasão dos cursistas. (UERJ e IBRAG, 2010, p. 81)

Embora figure no texto a proposta de uma construção de outra hegemonia, com características de participação na gestão ambiental pública, o uso do léxico e da discursividade são típicos do modelo gerencial. Ao analisarmos a abordagem para a criação do Inea, percebemos a mesma lógica permeando sua constituição, com um único afastamento identificado na intencionalidade discursiva, onde no caso do Inea, se volta para atividades atribuídas ao desenvolvimento sustentável do estado.

Missão

---

<sup>50</sup> Matriz de avaliação estratégica (Matriz SWOT)

O Inea surge com a missão de proteger, conservar e recuperar o patrimônio ambiental do Estado do Rio de Janeiro para promover a agenda do desenvolvimento sustentável, sendo um órgão gestor ambiental de referência, exercendo um papel estratégico no desenvolvimento do Estado.

#### Visão

Ser um órgão gestor ambiental de referência, exercendo um papel estratégico na agenda de desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro, com quadro funcional qualificado e valorizado, credibilidade e atuação descentralizada. (INEA, 2012)

Apesar do esforço empenhado para um realinhamento entre a forma de execução com a intencionalidade declarada da SEAM/SEA na condução do programa, o processo de mediação sobre as questões selecionadas pela comunidade escolar não aconteceu. Na maioria dos casos aceitou-se, sem questionamento, o que emergia da comunidade escolar, o que pode de certa forma favorecer a um discurso vinculado ao senso comum sobre os impactos socioambientais da comunidade, ou mais grave ainda, o discurso do capital e da classe dominante (que dirige a sociedade política e mantêm a hegemonia burguesa), responsável pelo impacto socioambiental sofrido pelas comunidades mais vulneráveis (que em sua grande maioria são as que formam as comunidades escolares das escolas públicas do estado). Sendo assim, correram o risco de amplificar os consensos construídos em torno das possíveis soluções para os problemas, tornando mais difícil um aprofundamento de caráter crítico do debate sobre esses impactos e sua vinculação ao modo de produção capitalista.

Esta questão apareceu como um limite nas entrevistas realizadas, destacando-se a importância de um processo de formação política para os docentes que atuariam no programa Elos de Cidadania como tutores / orientadores de elos.

A gente precisa fazer formação política do povo, formação em massa, entende? E você vê que, de 2007 a 2012, eu investi muitos recursos na formação interna da nossa equipe, e isso era uma das coisas que o Quintas sempre me falou muito, disse assim: “Carla, a questão que é o seu tesouro é a sua equipe formativa, assim, que vai formar os professores, que vai formar os alunos.” Então, eles faziam a formação com professores do campo crítico, mas, quando você ia ver ou fazia aquela pergunta fundamental às vezes numa reunião, saía uma pérola que você via que o bendito do sujeito não tinha entendido era coisa nenhuma. (trecho de entrevista com Carla)



A partir de Marx, Saviani nos apresenta a necessidade da mediação para que não tomemos a aparência pela essência ao encararmos o trabalho pedagógico:

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx apud SAVIANI, 2012, p. 61-62)

Acreditamos que o problema da ausência de uma mediação que proporcionasse uma crítica radical às questões levantadas pela comunidade escolar, se refletiria nos resultados constantes das Agendas 21 escolares publicadas, que veremos mais adiante.

A partir de 2011 os projetos de intervenção começaram a ganhar maior destaque do que as Agendas 21 escolares. Foi o ano em que foram publicadas as primeiras agendas 21 escolares, de forma sistematizadas<sup>51</sup> e selecionados os primeiros temas para os projetos de intervenção. Esse maior destaque para os projetos de intervenção iria perdurar até o ano de encerramento do programa sob a condução e responsabilidade da SEAM/SEA.

No ano de 2012 permaneceram os três componentes ligados a coordenação do eixo-formal da SEAM/SEA, quais sejam:

1. Curso EA e Agenda 21 Escolar: Formando Elos de Cidadania
2. Curso de Formação Continuada EA e Agenda 21 Escolar: Fortalecendo Elos de Cidadania
3. Curso EA no Enfrentamento de Acidentes e Desastres

Um quarto componente estava previsto para o eixo-formal, mas por não ter conseguido financiamento e, segundo relatório, por “questões

---

<sup>51</sup> 109 agendas 21 escolares foram publicadas em 3 volumes. Não há uma avaliação ou registro sobre o nível de enraizamento das temáticas dessas agendas nos planos político-pedagógicos das escolas participantes, tampouco se os projetos de intervenção que se originaram de algumas das agendas foram realizados de alguma forma e se obtiveram algum resultado alinhado ou não a perspectiva crítica de EA.

administrativas internas” (UERJ, 2012, p. 3) não chegou a ser desenvolvido. Tratava-se do “Curso Gestão Ambiental na Administração da Escola Pública”. Foi neste ano que o autor desta pesquisa assumiu, em setembro, o cargo de coordenador do eixo-formal da SEAM/SEA.

Sobre as ações do programa no ano de 2012 cabe frisar um ponto importante. A posição da SEAM/SEA e também da UERJ, expressa em vários momentos, sempre foi de inscrição nos programas por livre demanda, dentro dos municípios selecionados para participar da área de abrangência do curso. Mas este tipo de abordagem – livre demanda – só foi conseguido nos dois primeiros anos do programa. Desde 2009, a secretaria de educação do estado do RJ e também as secretarias municipais de educação passaram a indicar as escolas que participariam do programa. Conseqüentemente, nas escolas escolhidas também eram indicados os professores que seriam cursistas do programa, principalmente nos anos em que a Seeduc autorizou o regime de Gratificação Por Lotação Prioritária – GLP, para esses cursistas, como forma de ampliação de sua carga horária, para a participação do docente nas atividades do programa.

A gente sempre foi favorável à demanda espontânea: se inscreve quem quer. Porque no início, tem isso também. Você tem que analisar o programa. No início, quem indicava o professor e o aluno era o diretor. Durante os quatro primeiros anos, ou os três primeiros anos, era indicação política do diretor. Aí, quando tinha evasão, porque que tinha evasão? O cara que foi indicado só tinha interesse porque ganhava um adicional no salário. Mas não tinha compromisso nenhum. Isso também tem que ser analisado. Quem é o professor que entra ao longo dos sete anos? (trecho da entrevista com Carla)

No ano de 2012 houve um impasse onde as escolas, durante um determinado período do ano, foram desautorizadas a receber os programas de EA conduzidos pela SEAM/SEA (no caso das escolas o Programa Elos de Cidadania e Nas Ondas do Ambiente), enquanto não fosse formalizado um Termo de Cooperação Técnica entre as duas secretarias (SEA e SEEDUC). Isto fez com que o programa tivesse atrasos no seu início nas escolas, dificultando a participação dos professores devido a intensa carga de formação e atividades do programa Elos de Cidadania e o cotidiano intenso de trabalho docente nas escolas públicas.

A dinâmica do programa neste ano foi muito semelhante ao ano anterior (2011), permanecendo o curso de formação estruturante em regime presencial. As outras formas de execução do programa também permaneceram as mesmas, com a realização de oficinas, palestras, reuniões locais e mostras finais, onde as escolas apresentavam os resultados do trabalho realizado ao longo do ano.

No ano de 2012 foram introduzidas nos programas as atividades de caráter pontual denominadas “Ações Elos”, em atendimento a uma solicitação da SEA para aproximar programas de outras superintendências com as atividades pedagógicas realizadas nas escolas.

Atendendo à uma solicitação da Superintendência de EA (SEAM/SEA) foi pedido aos cursistas pelos tutores que realizassem nas unidades escolares uma ação em apoio às campanhas da Superintendência de Biodiversidade e Florestas. A ação proposta foi a Ação Elos Espécies Ameaçadas. As Ações Elos são atividades que visam estimular o debate, a reflexão crítica e a participação dos diferentes atores sociais das unidades escolares que integram o Programa Elos de Cidadania nas questões socioambientais locais. (UERJ, 2012, p. 54)

As atividades inerentes à SEA permearam as atividades do programa Elos de Cidadania, na forma de ações informacionais e de sensibilização pontuais, como por exemplo as “Ações Elos espécies ameaçadas”, “Ação Elos contra a dengue”, “Ação Elos feira de trocas”, dentre outras, onde as escolas produziram trabalhos relacionados a pesquisa e informações sobre as espécies ameaçadas de extinção do estado do RJ, quais as causas dessa ameaça e o modo de combater-las, por exemplo. Essas ações tinham a intencionalidade de trazer movimento e auxiliar as comunidades escolares no processo de mobilização. Apesar do discurso voltado para a reflexão crítica em que se justificou a atividade, tal abordagem se aproxima de uma ação própria de uma EA mais convencional e com uma maior vinculação aos debates oriundos da ecologia, com características tecnicistas e desenvolvimento sustentável através da ressignificação do consumo, muito comuns neste tipo de abordagem em EA.

Muitos perguntam o que há de errado com a proposta de transmissão de conhecimentos ecológicos. Afinal, sejam de origem científica ou fruto de saberes populares ou tradicionais, conhecimentos relativos à dinâmica ecológica são sempre fundamentais para nossa inserção consciente no mundo e

devemos assumir que este, de fato, pode ser um importante objetivo da EA. Então, onde está o problema? Na convicção de que a transmissão de informações e conceitos é capaz de gerar, em si, uma nova atitude perante a natureza. Por sinal, essa é uma convicção tipicamente positivista, paradigma científico tão condenado pelos ambientalistas. O problema está em se acreditar que as pessoas agem de modo inadequado apenas porque desconhecem (se conhecerem passarão a fazer o que é certo de modo imediato), esquecendo-se que somos constituídos por múltiplas mediações que condicionam nossas ações no mundo para além do que se conhece ou acredita. (LOUREIRO, 2012, p. 86-87)

Há, portanto, que se levar em conta qual o impacto dessas atividades pontuais na execução do programa, visto que ao mesmo tempo em que não podemos banalizar o potencial mobilizador deste tipo de atividade, também não podemos desprezar sua tendência a um processo de despolitização da ação pedagógica de EA.

Apesar dos projetos de intervenção começarem a ganhar maior centralidade como resultado final das ações de EA, ainda não são disponibilizados como resultados do programa na relatoria do mesmo, um fato que dificultou muito uma análise sobre a efetividade do processo emancipatório, do ponto de vista do grau de criticidade que cada projeto conseguiu alcançar. Só foi possível uma aferição aproximada a partir de uma análise sobre as Agendas 21 escolares que foram publicadas apenas em 2011, onde em cada uma delas foram elencadas alguns temas/problemas prioritários, que seriam abordados em projetos de intervenção.

Segundo o relatório os temas, abrangência e aprofundamento foram variáveis e essa variação tinha relação direta com as características de cada unidade escolar, sem mencionar exatamente quais são essas características.

De forma geral, o relatório diz que muitas escolas resolveram focar suas intervenções em questões e problemáticas internas, onde àquelas relacionadas ao lixo ganharam destaque. Algumas, no entanto, buscaram intervir em questões mais complexas como o uso de agrotóxicos pela agricultura local e a conservação de rios e áreas naturais no entorno escolar. Não foi mencionado neste relatório a forma como essas questões foram abordadas pelas comunidades escolares, se houve uma politização do debate em torno do uso dos agrotóxicos e uma identificação dos agentes da sociedade civil e política envolvidos com esses usos (quem usa, por quê usa

e a quem interessa o uso dos agrotóxicos nessas regiões). Também não ficou clara a abordagem em torno das questões ligadas a conservação das áreas naturais e suas políticas locais (municipais ou estaduais) de conservação, das operações de licenciamento dos múltiplos usos desses espaços que estariam provocando o impacto.

Aqui também não estava claro se a comunidade escolar conseguiu, através do processo formativo realizado pelo programa Elos de Cidadania, politizar o debate em torno da conservação, com a devida identificação dos agentes da sociedade civil envolvidos no problema e as propostas de intervenção. Um debate como esse, quando não se estabelece claramente as múltiplas determinações do problema identificado, corre-se o risco de ser realizado através de seus aspectos técnicos, como propostas de reflorestamento a ser realizada pela escola, por exemplo.

Em 2013 o programa sofreu a sua segunda grande reformulação. A elaboração das Agendas 21 escolares perdeu a centralidade no processo formativo e o programa deixa de ter referência na ferramenta, passando a ser nomeado definitivamente como “Programa Elos de Cidadania: Educação Ambiental para a Gestão Participativa e Integrada de Águas e Florestas da Mata Atlântica”. Neste novo replanejamento, ainda no sentido de realinhar as intencionalidades de sua condução com a fundamentação teórico-metodológica de uma EA crítico-transformadora, a centralidade do processo formativo se voltou para categorias importantes dentro de uma educação no processo de gestão ambiental pública. A abordagem e os conteúdos também foram alterados. Os cursos de formação estruturantes passam a ser fundamentados a partir das metodologias e instrumentos de uma educação no processo de gestão ambiental pública, conforme Loureiro:

A educação no processo de gestão ambiental pública significa fundamentalmente estabelecer processos sociais, político-institucionais e práticas educativas que fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais, tendo por referência os marcos regulatórios da política ambiental brasileira. (LOUREIRO, 2012, p. 89)

Neste período, portanto, o enfoque maior nos processos pedagógicos foi o de politização dos debates em torno das questões que eram

apresentadas pelas comunidades escolares, a qualificação em instrumentos técnicos importantes para a historicização e mapeamento dos conflitos socioambientais e a construção de um projeto de intervenção, viável para a execução a partir da comunidade escolar, que fosse coletivo e permitisse de fato a experiência do exercício do controle social sobre a gestão ambiental pública.

Para que essa reformulação acontecesse, buscou-se aprovação de recursos para a execução de dois anos seguidos de programa. No que concerne aos processos formativos foram realizados cursos de imersão (2013 e 2014) sobre os fundamentos teórico-metodológicos da EA crítico-transformadora e os princípios fundamentais da educação no processo de gestão ambiental pública. Essa formação foi realizada primeiramente com os orientadores de elos e replicada, com as devidas adaptações, com os orientadores jovens, mobilizadores escolares (que eram os docentes cursistas das escolas participantes) e os mobilizadores jovens (que eram os estudantes cursistas das escolas participantes).

A formação inicial da equipe do Programa Elos de Cidadania foi realizada em 2013. Buscando um alinhamento político, metodológico e de conteúdo da equipe em relação aos princípios da EA crítico-transformadora, às metodologias participativas de gestão ambiental, aos espaços de participação de gestão ambiental, à Mata Atlântica, às bacias hidrográficas, à mediação de conflitos, às legislações ambientais, às unidades de conservação e vários outros temas relacionados ao Programa, foi propiciada aos seus principais integrantes do Programa uma formação que além de qualificá-los para o trabalho também visou possibilitar que ampliassem e multiplicassem essa formação para outros atores sociais dos seus territórios de atuação. (UERJ, 2014, p. 42)

Importante registrar que neste ano particularmente houve grande alteração no quadro de profissionais da equipe executora do programa. A mudança ocorreu com a entrada de um grande grupo de educadores ambientais que possuíam em seu histórico de atuação no campo de EA, vinculação com o posicionamento político-ideológico da EA crítico-transformadora, ou pelo viés da produção acadêmica, pela vinculação a movimentos sociais e sindicais, como também ligados a EA no licenciamento de petróleo e gás, *loci* principal da metodologia de educação no processo de gestão ambiental pública.

Todos os novos profissionais que vieram compor o novo quadro da equipe executora do programa estavam, de alguma forma, vinculados, ao campo da EA crítico-transformadora, através de grupos de pesquisas.

A entrada desses profissionais, bem como a mudança na coordenação do eixo-formal da SEAM/SEA – com a constituição de uma assessoria especial de EA – alteraram significativamente a condução na execução do programa nas escolas. Isto foi percebido por toda a equipe que participou do programa em anos anteriores e coordenação, como nos apontam as entrevistas

Eu definiria que... como tendente à educação ambiental crítica, quer dizer, ela se esforça para executar daquela maneira. Toda a formação da equipe tende a trabalhar a ideia da educação ambiental crítica, a conhecer a teoria e tentar executar na prática, e aí executar já são outros 500, porque existe uma série de limites que a gente ainda não consegue ultrapassar pra executar, mas pelo menos, principalmente de 2012 até 2014, eu acho que foi o ponto, o período mais importante, digamos assim. O período com maior transformação da própria equipe pra essa ideia, uma metodologia mais adaptada à ideia da educação ambiental crítica que no início propriamente dito, mas que se buscou realmente transformar tanto a equipe quanto as pessoas que a gente estava atingindo. (trecho de entrevista com Isadora)

Só no final, nos dois últimos anos, que as escolas aceitavam um desafio maior de mexer em grandes vespeiros, em temas incômodos que tirariam eles da zona, eles da escola, da zona de conforto. Mas no mais, trabalhar com o tema lixo, botar os coletores coloridos, aí eu proibi de botar... (trecho de entrevista com Carla.)

O processo formativo implementado a partir de 2013 foi fundamentado sob 3 (três) eixos, que segundo o relatório, foram o fio-condutor da proposta teórico-metodológica de execução do programa Elos de Cidadania: a) Eixo de formação política, onde foram trabalhados os pressupostos teórico-metodológicos da EA crítico-transformadora; b) Eixo de formação metodológica, onde foram adotadas metodologias participativas, identificação de vulnerabilidades socioambientais, através da caracterização de problemas, conflitos e potencialidades, além da identificação também dos atores sociais envolvidos e seus graus de responsabilidade sobre os conflitos socioambientais identificados. É sob este eixo que foram discutidos os princípios de mediação pedagógica e de conflitos; c) Eixo de formação e conteúdo, onde foram trabalhados os diversos temas e conteúdos

considerados essenciais para o trabalho de identificação, reflexão e atuação sobre os conflitos socioambientais identificados, além de conteúdos relacionados a ecologia, conservação e meio ambiente.

Um dos pontos a ser destacado nesta proposta foi a adoção do conflito socioambiental como unidade pedagógica de trabalho. Todo o processo de formação e atuação, dos orientadores de elos até os mobilizadores jovens, foi centrado na identificação, análise e propostas de atuação/intervenção sobre os conflitos socioambientais identificados. Esta mudança no processo educativo foi realizada no sentido de alinhar a proposta do programa ao método de educação no processo de gestão ambiental pública.

Segundo as avaliações analisadas por uma das assessoras da SEAM/SEA sobre a condução do programa ao longo de 2013, muitos dos resultados foram satisfatórios, do ponto de vista de entender a perspectiva da EA crítico-transformadora de uma maneira mais aprofundada.

Foi relatado que o curso ofereceu uma boa preparação conceitual e política e que o tempo de discussão e aprendizado foi muito importante para o processo de formação, embora alguns tenham considerado que foi insuficiente. (SEAM, 2014, p. 5)

No entanto, de modo geral, houve a percepção desses educadores de que ainda não são claros os instrumentos a serem utilizados nos processos formativos realizados junto as escolas.

Apontaram que os desafios e as dificuldades, encontradas no real, são imprevisíveis e o trabalho desenvolvido não deu conta de prepará-los para adequá-la de forma coesa nas unidades escolares. (SEAM, 2014, p. 5)

Segundo nossa análise, esta insegurança se deu, dentre outros fatores, pela dificuldade e o pouco tempo para a transposição dos pressupostos e práticas da educação no processo de gestão ambiental para as escolas públicas, a manutenção de metas numéricas e resultados quantitativos – o gerencialismo na execução do programa, também contribuiu para distanciar a realização do programa nas escolas, de uma prática vinculada a uma pedagogia crítica<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Neste relatório de avaliação, muitos orientadores de elos expuseram que o grande número de atividades que tinham que realizar, em virtude dos resultados que tinham que atingir, não permitiam tempo em equipe para amadurecer determinadas visões e perspectivas sobre a EA crítica, tampouco elaborar melhores caminhos para as mediações necessárias em um processo participativo de caráter político.



Então era realmente o controle, a gestão, o resultado, as metas... O controle sobre a equipe era muito forte, e ao mesmo tempo muito fraco, porque tivemos questões com orientadores de elos que a coordenadora não pegou, não captou, porque, é claro, uma pessoa só não consegue dar conta de motorista, planilha de custo... (Risos.) Ela é quase uma gestora de uma grande multinacional. (trecho da entrevista com Simone)

Além disso, o total descaso do governo perante a educação pública do RJ, fez com que os problemas estruturais da escola pública, aliados a precarização do trabalho docente ganhassem destaque em relação as questões abordadas nos debates promovidos pelo programa junto as comunidades escolares.

Algumas questões relacionadas às dificuldades dos professores das escolas públicas para participar de um programa como o Elos de Cidadania, apesar de já estarem presentes nas avaliações constantes nos relatórios de 2008, não se constituíram em preocupações centrais para os replanejamentos realizados anualmente no programa. Problemas como: a) a não destinação de carga horária do docente para a execução do programa na escola; b) a não-remuneração pelas horas extras de trabalho; c) a inexistência de recursos diretos na escola, para a realização das atividades junto aos alunos, foram alguns fatores limitantes apresentados pelos professores ainda nos anos iniciais do programa, no sentido de potencializar sua plena realização nas escolas.

Neste sentido, uma iniciativa importante executada em 2012 foi a realização de 3 (três) fóruns de debates sobre a educação pública das escolas públicas do RJ: os Fóruns Elos de Cidadania. A realização desses fóruns culminaram na construção da “Carta Elos de Cidadania: a Escola Pública na Gestão Ambiental no Estado do Rio De Janeiro”<sup>53</sup> (anexo A).

Inicialmente os fóruns foram formulados para atuarem como encontros de reflexão e análise sobre os conflitos identificados e as diversas maneiras de atuar sobre eles. Foram formulados para ocorrerem periodicamente como um espaço coletivo que pudesse reunir todos os mobilizadores escolares e juntos discutirem as convergências e especificidades dos conflitos identificados por cada comunidade escolar. No entanto esta alternativa de

---

<sup>53</sup> A Carta Elos, como ficou conhecida no programa Elos de Cidadania, serviu de base para a criação do Projeto de Lei PL 2886/2014, que regulamenta o art. 25 da lei 3325/99, que dispõe sobre a destinação de recursos do fundo estadual de conservação ambiental e desenvolvimento urbano – fecam, para programas e projetos de educação ambiental (anexo B).

trabalho se mostrou inviável pelo grande volume de trabalho dos docentes em suas unidades escolares, além das tarefas assumidas por eles diante da execução do programa Elos de Cidadania.

A proposta foi modificada e os fóruns se tornaram um espaço para debates sobre as condições objetivas da escola para a realização da EA proposta pelo programa. Esses debates foram realizados a partir de um texto-base, elaborado pela equipe técnica da SEAM/SEA, e continha como pauta principal as reivindicações dos professores das escolas públicas do RJ, tendo sido sistematizada a partir de compromissos propostos para os professores e para o governo do estado do RJ, no intuito de viabilizar não somente a realização dos programas da SEA nas escolas, mas sobretudo de qualquer outro programa ou projeto a ser realizado pela escola.

Neste sentido, os fóruns foram construídos não somente para a discussão do texto-base da Carta Elos, como também para o debate sobre questões fundamentais para a condução democrática da escola pública no estado.

O primeiro fórum foi realizado como atividade do Programa Elos de Cidadania na IV Conferência Estadual de Meio Ambiente do Rio de Janeiro, realizada no dia 13 de setembro de 2013. O II Fórum Elos de Cidadania, realizado no dia primeiro de novembro do mesmo ano, teve como tema “O Público, o Privado e a Democracia na Escola Pública - Reflexões para a Construção da Carta Elos de Cidadania” e surgiu da necessidade de aprofundamento de alguns debates realizados no primeiro fórum. O pressuposto fundamental das discussões ocorridas no segundo fórum foi a contradição observada pelos docentes, onde tinham por parte do programa Elos de Cidadania uma formação voltada para a realização da democracia e, no entanto, não havia eleições diretas para diretores de escolas, por exemplo. O III Fórum Elos de Cidadania, realizado em 29 (vinte e nove) de novembro, teve um caráter de plenária final, onde foi realizada a votação do texto definitivo da Carta.

Entendemos que este documento se constituiu como uma carta política, com as principais reivindicações dos professores das escolas públicas do RJ, onde os mesmos expuseram suas condições e assumiram compromissos para a realização de um programa como o Elos de Cidadania.

As considerações retratadas na carta dialogaram diretamente com o exposto na avaliação realizada pelo programa, constante no relatório de 2008. Compreendemos ter sido este um importante movimento político proposto pelo programa.

No entanto o protagonismo dos professores envolvidos pelo programa Elos de Cidadania não foi significativo, nem mesmo os que se envolveram diretamente com a confecção da carta. Portanto a carta elos pode ser considerada um movimento importante de politização dos debates centrais sobre a realização de uma EA crítico-transformadora, posto que, em certa medida, colaborou na construção de um movimento emancipatório dos agentes envolvidos no programa.

Contudo, apesar do valor pedagógico do movimento gerado pela construção da carta, a mesma não foi incorporada nem mesmo pelo conjunto de docentes envolvidos diretamente com o programa Elos de Cidadania. Neste sentido a carta não alcançou o status de documento político a ser utilizado pelos professores para outras ocasiões. Tanto que, com a saída da equipe que conduzia a SEAM, devido a mudança de secretário do ambiente, não houve qualquer movimento de consternação ou reivindicação pela retomada do programa e disputas sobre as condições expostas no documento. Ao contrário: as escolas, os docentes e toda condução do programa prosseguiu praticamente inalterada, mesmo com a evidente mudança político-ideológica entre os que conduziam a SEAM até 2014 e os que assumiram a mesma junto ao novo secretário. Isto implicou em algumas análises que faremos mais adiante neste trabalho.

[...] as possibilidades que o Elos poderia ter tido, poderia ter gerado, poderia ter sido muito maior do que o que de fato foi. Aí o Elos acabou e o que ficou? Um projeto de lei, ficou na gaveta? Tá na gaveta? Virou um projeto de lei? Ele não foi debatido também com os professores. Os professores só fizeram uma carta. Eles não fizeram um projeto de lei. Eles elaboraram uma carta, mas depois parou, então a gente pegou isso e transformou em projeto de lei? E aí a gente vai dizer que eles referendam? Eles não referendaram isso. É, então é complicado. (trecho da entrevista com Simone)

Assim como nos outros anos, os resultados apresentados pelos relatórios são numéricos, não oferecendo suporte para análises mais amplas sobre o resultado efetivo da execução do programa nas escolas do RJ. As

linhas do tempo e histórias ambientais produzidas no sentido de historicizar as questões ambientais vividas pelos bairros/municípios envolvidos no programa foram apresentadas em eventos de encerramento denominados “mostras finais”. Eram eventos solenes, onde os grupos reunidos por escola (os Elos) apresentavam seus resultados diante de autoridades municipais. No entanto não há qualquer registro sobre o conteúdo, objetivos e propostas dos projetos de intervenção. As informações sobre os mesmos se resume a enumeração de quantos produtos foram realizados, quantos estão em desenvolvimento ou nem sequer foram sistematizados. No que pudemos apreender sobre o retorno e acompanhamento da realização desses projetos é que eles seriam retomados caso o programa retornasse àquela escola no ano seguinte.

Não há, portanto, indícios, que pudessem conduzir nossas interpretações para a existência de uma contradição entre o modo de execução do programa e o proposto pelos modelos de gestão existentes, tanto da Seeduc, quanto da SEA. Esta contradição fica então restrita a intencionalidade na ação de formulação da política, que no caso da SEAM é notoriamente voltada para a intencionalidade de instauração de uma EA crítico-transformadora.

A gente via de forma muito clara que havia duas, havia uma certa cisão. Não uma cisão irremediável ou incontornável, mas havia uma cisão ideológica entre a Seam/SEA, o pessoal que representava a Sea/SEA, e o pessoal da Uerj. Notadamente, as pessoas que representavam a SEA ali elas tinham uma visão, uma ideologia muito mais questionadora, muito mais, vamos botar aí, problematizadora, elas eram muito mais engajadas, eram... tinham uma visão muito mais... perdi a palavra aqui, mas era uma visão muito mais progressista, se é que se pode dizer isso, em relação à EA. (trecho da entrevista com Cláudio)

O ano de 2014 foi o primeiro sob a condução de uma outra equipe, formada a partir dos quadros do partido que assume a pasta no lugar do PT: o Partido Social Democrático (PSD). Neste sentido houve uma notória mudança quanto ao aspecto político-ideológico que iria conduzir as ações da SEA daquele ano em diante.

Devido à aprovação no ano anterior de recursos orçamentários para o biênio 2013/2014, o programa não sofreu grandes perdas de recursos para

sua execução e permaneceu o mesmo conforme o planejamento do ano anterior.

Uma primeira questão que nos chamou particularmente atenção fora o grande número de reuniões, denominadas pelo relatório de “reuniões para alinhamento político-pedagógico”. Essas reuniões foram definidas pelos executores do programa da seguinte forma:

Durante o ano de 2014 ocorreram várias reuniões com os diferentes integrantes da equipe do Programa Elos de Cidadania visando planejar ações, debater as ações desenvolvidas e realinhar pedagógica e politicamente o Programa. (UERJ, 2014, p. 58)

Podendo não exatamente significar uma mudança no que tange ao posicionamento político antes adotado, coube-nos destacar este fato, visto que não apareceu este tipo de reunião em nenhum outro relatório.

É preciso lembrar que este foi o primeiro ano da nova gestão da SEA. A correlação de forças fora alterada significativamente, sendo menos favorável ao grupo que permaneceu como equipe executora do trabalho. Em contrapartida, um realinhamento político e conseqüentemente pedagógico, poderia significar flexibilização das posições políticas para manutenção dos recursos para a execução do programa.

No que tange a qualquer conjectura sobre esse realinhamento, não alterou o fato do programa continuar mantendo seu aspecto gerencial, estabelecendo metas numéricas de alcance e considerando como resultados satisfatórios o número de ações ou de produtos oriundos das ações executadas pelo programa.

Nitidamente o programa ganhou um caráter diferenciado do ano anterior, retornando em parte a processos formativos das primeiras fases do mesmo. O que pode ser notado de forma geral, a partir da análise foi que o programa avançou em alguns entendimentos da perspectiva de EA crítico-transformadora, mas manteve ainda algumas ações fortemente ligadas a uma forma de EA baseada nos conhecimentos ecológicos e da conservação. Um exemplo desta tendência são as ações elos. A primeira ação elos realizada teve como objetivo principal debater com a comunidade escolar, os problemas e conflitos identificados nos diagnósticos realizados.

Como no dia 05 de junho é comemorado o DIA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE, a 1ª Ação Elos proposta foi a “Ação Elos”. O principal objetivo dessa Ação Elos foi divulgar e debater junto às comunidades escolares as questões (problemas, conflitos e potencialidades) socioambientais locais registradas nos diagnósticos realizados.

Como o Estado do Rio de Janeiro está inserido no bioma Mata Atlântica, vale ressaltar que todos os problemas, conflitos e potencialidades detectados nos diagnósticos realizados pelas comunidades escolares estão ocorrendo neste bioma e por isso foi também incentivado que, se possível, fosse de alguma forma ressaltado nas atividades a importância da conservação da Mata Atlântica que é comemorada no dia 27 de maio (Dia Nacional da Mata Atlântica). (UERJ, 2014, p. 64)

Segundo o trecho acima destacado, foi possível observar que, apesar da proposta de participação e de compartilhamento dos resultados realizados pela execução de uma política pública de EA para as escolas públicas, que se configurou como um retorno a um público mais ampliado da execução do programa, notou-se ainda no mesmo trecho a relevância dada a outros aspectos ligados aos conteúdos e abordagens de uma EA vinculada aos conteúdos de ecologia e conservação.

Novamente devemos salientar que não estamos com isso desprezando a potencialidade dos conteúdos de ecologia e conservação, como importantes também para uma abordagem crítica de EA. No entanto, a discussão e debates sobre os mesmos precisaria ser politizada e politizar este debate, sob a perspectiva crítica de EA significaria relacioná-lo ao modo de produção do capital, estabelecendo, através da dialética, os nexos das suas múltiplas determinações.

Logo, se desejamos uma EA que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada. Sem que as condições sejam alteradas ou, pelo menos, problematizadas no processo de adoção de novos comportamentos, é difícil que novas atitudes aconteçam. (LOUREIRO, 2012, p. 86)

Portanto, não se tratou apenas de estabelecer uma relevância do bioma, mas todo o conjunto de múltiplas determinações que estabeleçam esse mesmo bioma como parte do ambiente de vida de muitas culturas e modos vida, muitas vezes silenciados pela desigual correlação de forças

diante das disputas territoriais ou pelo uso e apropriação privada dos recursos naturais.

Por isso entendemos que permaneceu ausente a dimensão do conflito e da não conciliação de interesses, quando se trata de uso e ocupação de um bioma como o de Mata Atlântica. Assim sendo, apareceram as perspectivas prescritivas de EA.

Podemos ainda perceber novamente a abordagem gerencial quando vimos como a inserção das rádios *web* nas escolas foram entendidas. Não houve qualquer menção nos relatórios sobre os assuntos debatidos nos programas realizados pelas escolas, ou mesmo o impacto que essa iniciativa obteve no que concerne a organização das comunidades escolares para o enfrentamento dos problemas identificados. Houve, na verdade, a exposição do número de “produtos de rádio” que cada escola conseguiu gravar.

Tabela 2: Exemplo de tabela contendo os resultados da ação sobre rádio *web* nas escolas

ELO	UNIDADE ESCOLAR	PRODUTOS RADIOFÔNICOS					
		EN	ES	NJ	S	V	Outros
Belford Roxo	Escola Municipal São Francisco de Assis	0	0	0	0	0	1
	Escola Municipal José Pinto Teixeira	3	0	0	0	8	0
	CIEP 316 General Ladário Pereira Telles	0	0	0	0	15	1
	CIEP 210 Mario Alves de Souza Vieira	1	0	0	0	10	1
Cachoeiras de Macacu	Colégio Municipal Professor Carlos Brandão	0	1	2	4	2	0
	CIEP 479 Doutor Mario Simão Assaf	1	1	3	4	4	0
	Colégio Estadual Baccoparó Martins	1	1	2	5	6	0
Duque de Caxias	CIEP118 Vereador Vilson Campos de Macedo	0	1	0	1	4	0
	Escola Técnica Estadual Imbariê	0	1	0	1	4	0
	Escola Municipal Solano Trindade	0	1		2	4	0

Fonte: Relatório Pedagógico 2014 – Programa Elos de Cidadania

Uma dimensão nova e que, ao que pareceu, recebeu bastante incentivo após o realinhamento político-pedagógico, foi o destaque ao aspecto acadêmico do programa. Significa dizer, por exemplo, que os fóruns, que antes eram instâncias políticas do programa, para a organização da

comunidade escolar para o enfrentamento dos conflitos de dentro e de fora das escolas, ganharam características de evento acadêmico de EA, com exposição de trabalhos, palestras, mesas-redondas, dentre outros (UERJ, 2014).

Ressaltamos aqui, novamente, que o programa retomou seu caráter de “curso de formação”. E isto não é um “mal em si”, posto que formação (inicial e continuada) é uma das principais demandas elencadas pela pesquisa MEC sobre EA no Brasil (LOUREIRO e COSSÍO, 2007). No entanto, por se tratar de um programa, cuja intencionalidade, ao menos na sua formulação, era a participação da comunidade escolar no controle social através da gestão participativa do ambiente no território, ficou subsumida, prevalecendo a generalidade nos temas e questões abordadas. Apesar disso percebemos nas escolhas feitas por cada comunidade escolar, a partir dos resultados dos diagnósticos, que houve avanços, no sentido da criticidade, sobre os temas/questões a serem abordados nos projetos de intervenção, se comparados aos resultados anteriores, especialmente os relacionados as agendas 21 escolares

Tabela 3: exemplos de temas escolhidos pelas escolas para o projeto de intervenção no entorno.

Mesquita	Escola Municipal Presidente Castelo Branco	Projeto de Intervenção Eco ponto do Castelo: Educação ambiental formando Elos de Cidadania.
	Colégio Municipal Ernesto Che Guevara	Águas da Chatuba: Caminhos e descaminhos da Educação Ambiental.
Nilópolis	Escola Municipal Companheiros de Maryland	Jornal Companheiros do Elos.
	Colégio Estadual Poeta Mario Quintana	Carta Poeta Mário Quintana: os jovens como protagonistas na Gestão Ambiental participativa do Rio Sarapuí.
	Instituto de Educação Carlos Pasquale	Produção do vídeo educativo “O Homem e a Sacola”.
	Escola Municipal Margarida Fernandes Sabino	O rio que temos, o rio que queremos e o rio que podemos ter. Rio Pavuna-Meriti.
Niterói	Colégio Estadual Fernando Magalhães	Poluição das praias de Jurujuba e o preconceito com a prática da maricultura.
	Colégio Estadual Hilário Ribeiro	Horto Botânico de Niterói.
	Escola Municipal Maestro	Poluição das praias da Ilha da Conceição que



	Heitor Villa Lobos	acomete a prática tradicional da pesca.
Niterói (Tiririca)	Escola Municipal Honorina de Carvalho	Lixo na Escola.
	CIEP 448 Ruy Frazão Soares	Poluição do Rio João Mendes.
	Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima	Trilhas Interpretativas como ferramenta de educação ambiental.
Nova Friburgo	Colégio Estadual Doutor Feliciano Costa (turno da manhã)	Deslizamento de encostas na região.
	Colégio Estadual Doutor Feliciano Costa (turno da manhã)	Poluição e ocupação das margens do Rio Bengalas.
	Colégio Municipal Rui Barbosa	Consumo: Produção e destino do lixo.
	Colégio Municipal Dermeval Barbosa Moreira	Espaço comunitário para debates e ações socioambientais.

Fonte: Relatório Pedagógico 2014 – Programa Elos de Cidadania

Diante da descrição do programa Elos de Cidadania ao longo do tempo, compreendemos algumas condições fundamentais para o entendimento sobre relações estabelecidas no interior da sociedade política para a realização do programa Elos de Cidadania.

O Programa Elos de Cidadania possuiu dimensões grandiosas quanto ao número de escolas atendidas, número de agendas 21 escolares produzidas, de projetos de intervenção declaradamente desenvolvidos ou em desenvolvimento, número de alunos e professores envolvidos no programa. Este é um mérito do programa, pois procurou dar acesso a uma política pública no campo da EA, disputando no interior da sociedade política os recursos para isso.

Tabela 4: número de municípios e escolas que participaram do Programa Elos de Cidadania e alguns resultados do programa entre 2008 e 2012

ANO	Resultados alcançados				
	Municípios	Escolas	Nº total de participantes (professores+alunos)	Agendas 21 elaboradas	Público Indireto
2007/2008	14	150	293	122	1.465
2009	76	430	1.549	411	7.745
2010	86	2.513	5.475	371	27.375
2011	18	63	1.728	-	8.640
2012	20	125	3.507	80	17.535

Fonte: Relatórios pedagógicos de 2008 a 2012 – Programa Elos de Cidadania

No entanto, para além dos resultados numéricos de abrangência, não houve registro das intervenções e posicionamentos diante dos conflitos ambientais dos territórios em quem foi executado.

Em que pese a imensa dificuldade em se estabelecer movimentos de ruptura para a construção de novas hegemonias, a história nos mostra que é possível, através de ações politicamente posicionadas das escolas públicas, colocar em pauta e intervir na sociedade de maneira efetiva. Tal ilustração se dá quando analisamos o movimento recente de ocupação das escolas públicas de vários estados do Brasil. Foi o momento em que os estudantes estabeleceram a condução dos debates e interviram de maneira vitoriosa em muitas das reivindicações, além de terem exposto, de forma contundente a escola que queriam e onde pautas históricas da educação pública brasileira foram restabelecidas.

Por isso entendemos ser de cunho político o posicionamento diante da escolha de algumas estratégias adotadas, e que resultaram em um distanciamento entre o que foi executado e os pressupostos da EA crítico-transformadora declarados pelos documentos da SEAM/SEA que fundamentaram a construção do Programa Elos de Cidadania.

Um primeiro entendimento que se formou foi o de que o programa não podia ser analisado como um todo homogêneo. Constituído no movimento da correlação de forças para sua manutenção no interior da ossatura do Estado, as reformulações e reestruturações por que passou o programa nos levou a analisa-lo por 3 fases distintas entre si, sendo uma primeira fase de implantação da própria estrutura de EA no interior da sociedade política, e como política pública estadual, inexistente até então. Para isso recorreu-se a modelos já sistematizados, como a metodologia das agendas 21 escolares e os COM-VIDAS, expressos inclusive nos apontamentos que fundamentaram a estruturação da SEAM/SEA. Por isso entendemos que o programa Elos de Cidadania guardava muitas semelhanças com os programas federais de EA propostos para a escola.

Um segundo entendimento que se formou a partir da análise histórica de execução do programa está relacionado à sua forma gerencialista de execução. Esta forma de execução demonstrou um limite para a execução de um programa de EA crítico-transformador, na medida em que os resultados esperados pelos órgãos executores e financiadores são os números e estatísticas, muito mais que as intervenções que a escola venha a realizar. O discurso gerencial, oriundo do setor empresarial, estão geralmente vinculados à ideologia da eficiência e eficácia de determinada ação. Esta forma gerencial de gestão educacional, inaugurada com a promulgação da lei 9394/96, instituiu o modelo gerencialista de Estado, com a intencionalidade de por fim ao modelo burocrático e instalar um novo modelo de gestão, pautado pela lógica do Estado de caráter público-não estatal (LAMOSA e DE MACEDO, 2015). Sob este modelo, ocorreram uma série de mudanças na gestão do trabalho e da produção escolar que guardam uma relação de causalidade com a proletarização e precarização do trabalho docente.

Como uma das múltiplas determinações deste movimento de instalação de uma nova sociabilidade do capital, onde o modelo gerencial é uma parte fundamental, para que seja estabelecido o consenso diante das reformas para a permanência do capitalismo, a educação ganha destaque nos movimentos necessários para o estabelecimento hegemônico desenhado pelo Estado, em atendimento à lógica do capital (GUIMARAES e PLACIDO, 2015). A escola pública tornou-se, portanto, um espaço estratégico para

formações e consolidação de consensos em torno dos discursos que fundamentam a manutenção do sistema capitalista, ainda mais sob a perspectiva de uma nova sociabilidade do capital, que resignifica conceitos e práticas historicamente originárias das lutas por emancipação da classe trabalhadora, em uma nova forma de ofensiva do capital.

Neste contexto, a construção de uma nova sociabilidade, pautada na participação como colaboração de todos em prol de uma harmonia social, ocorre sob a batuta do Estado educador, em duas frentes fundamentais: a educação política, difundida pela crescente atuação social empresarial no país, e a educação escolar das novas gerações de trabalhadores e cidadãos brasileiros. (GUIMARAES e PLACIDO, 2015, p. 150)

Ao dar centralidade a esta forma de execução do programa, mesmo que sob esta escolha pese a intencionalidade de construir uma determinada “estratégia de sobrevivência”, como forma de resistência através da ocupação dos espaços em disputa no interior da sociedade política, houve, indubitavelmente, o risco de se operar uma EA alinhada a uma perspectiva com discursos progressistas e críticos, mas com práticas convencionais/conservadoras.

A educação é um lugar de disputas de sentidos e interesses. Ou ela está a serviço da transformação e da emancipação dos sujeitos ou corrobora para com a alienação e para com a perpetuação da ordem vigente. (GUIMARAES e PLACIDO, 2015, p. 150)

Destacamos neste momento que a concordância com uma forma gerencialista de condução do programa foi um posicionamento político que gerou impactos na execução pedagógica, atribuída a todas as instâncias que concordaram na realização do programa sob esta forma e não outra.

Em síntese, não foi apenas uma escolha da coordenação pedagógica da instituição executora, mas uma concordância tácita da estrutura estatal formuladora do programa, a SEAM/SEA. Entendemos que uma condução deste tipo afasta a perspectiva da crítica no processo pedagógico, visto que sob o modelo gerencial, a gestão do trabalho educativo precariza a ação docente, levando-a a se tornar mecânica e prescritiva.

Analisando o posicionamento das instituições que executaram o programa, ponderamos que, dado que a sociedade brasileira se constituiu enquanto sociedade capitalista e esta tem como característica fundamental a

divisão de classes com interesses antagônicos e inconciliáveis. Concordamos com Savani (2009), quando diz que:

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI, 2009, p. 261)

A partir dessa constatação, fomos levados a entender que, apesar da intencionalidade estar voltada para a crítica ao sistema capitalista – um dos princípios fundamentais de uma EA crítico-transformadora, o programa se posicionou em sentido oposto na sua forma de realização nas escolas do RJ.

Como já o dissemos anteriormente, entendemos o gerencialismo adotado, mesmo que de forma não intencional e, no entanto, marcante na condução do programa, a limitação imposta pela correlação de forças no interior da sociedade política e que foi aceita por todos os grupos participantes da execução do programa. Este entendimento é expresso também nas entrevistas realizadas

A formação política foi o grande limite, digamos assim. Se eu tivesse que botar uma ordem de grandeza e dizer qual foi o maior limite que você esbarrar, não tenha dúvida, foi o limite ideológico. (trecho da entrevista com Carla)

São as contradições internas do programa, né, porque o fato de a gente estar num governo Sergio Cabral, o fato de estar numa secretaria do Minc, o fato de já estar dentro de uma estrutura desfavorável já era um desafio grande. E, dentro do programa, não ter a unidade, não ter a coerência, isso impossibilitava o trabalho. Então eu acho que o principal limite era a questão interna do programa, porque, se tivesse uma coerência, uma unidade de objetivos, eu acho que a gente teria conseguido resultados mais de acordo com o objetivo da educação ambiental crítica. Então eu acho que o maior limite foi interno mesmo do programa. (trecho da entrevista com Simone)

Sobre os pressupostos que delinearam toda a composição e estruturação da SEAM e sua abordagem na execução de políticas públicas de EA no estado do RJ, é importante destacarmos a formulação de parcerias público-público, principalmente no que concerne a parceria para a execução do projeto a partir da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a UERJ. Este movimento é vital para que as políticas públicas de EA para o estado se

constituíssem como críticas, visto que a parceria público-privado tem sido a tônica do processo de empresariamento, sobretudo da educação pública, no âmbito estadual e nacional. Um outro ponto de destaque que emergiu dessa opção política foi a aproximação entre as escolas públicas e a universidade, promovendo um processo de formação e produção de saberes de alto nível, com um debate atualizado na área e uma dinâmica importante e que deu suporte aos docentes e toda a comunidade escolar na execução de uma educação pública de qualidade, aliando a tríade docência-pesquisa-extensão.

Não ficou evidente que a proposta inicial do programa estivesse vinculada a uma proposta intervencionista ou transformadora. Nos relatórios o que encontramos como proposta executada foi de formação a partir da construção de conceitos e metodologias ligadas a construção das Agendas 21 escolares e aos processos pedagógicos envolvidos pela prática de uma EA, a nosso ver, com maior vínculo a uma vertente convencional/conservadora. Não se tratou aqui de fazer juízo de valor sobre a importância ou não de um processo formativo deste tipo, no entanto foi preciso estabelecer que a proposta de uma EA crítico-transformadora se baseia dentre outros fundamentos em uma ação intencional de transformação e de contraposição ao modelo societário capitalista.

- crítica – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis;

- emancipatória – ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material;

- transformadora – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (Loureiro 2008; 2004) (LOUREIRO, 2012, p. 89)

Sendo assim, o processo pedagógico pautado apenas na oferta de formação, na forma de cursos, não necessariamente iria estabelecer os processos contraditórios de explicitação e enfrentamento dos conflitos, proclamados como fundamentais, na política estadual de EA executada pela SEAM/SEA e autoproclamada em vários de seus documentos.

A instituição de uma “Nova Cultura Ambiental”, entendida nesta pesquisa como a instauração de uma outra hegemonia, passa pela tarefa de formação, mas não tem esta tarefa como fim em si mesma, mas sim como meio de enfrentamento dos conflitos socioambientais.

Os objetivos, metas e resultados apresentados nos relatórios do Programa Elos de Cidadania também foram objetos de nossa análise. Pudemos observar um enfoque sobre a oportunidade, para o docente, de uma formação continuada de alto nível, o que de fato o é.

O curso tem como objetivo oportunizar aos professores, profissionais da educação e estudantes de diferentes localidades do Estado do Rio de Janeiro uma form-Ação em EA que propicie o incentivo ao protagonismo dos estudantes e à participação dos diferentes atores comunitários em relação à busca de soluções para as questões sócio-ambientais cotidianas. Tem como meta a elaboração e a implantação de Agendas 21 Escolares que atendam às especificidades de cada unidade escolar envolvida e do seu entorno. (UERJ, 2008, p. 2)

Havia, no entanto, expresso principalmente nas metas, a adoção de uma abordagem que se alinhava ao modelo gerencialista de condução do processo. Embora em vários momentos nos relatórios foi citada a existência de resultados importantes que não poderiam ser expressos pelas avaliações quantitativas, o que ficaram foram os números, inclusive enquanto metas a serem alcançadas pelo programa. Esta percepção também foi encontrada nas entrevistas.

Olha, a gente tinha que fazer murais, vários murais em várias épocas, que eram murais que lembravam o dia da árvore, o dia da água, enfim... Eram murais temáticos que induziam os alunos que estavam ali a uma postura e uma visão muito, vamos dizer assim, conservadora, limitada, de EA. Eu percebi que isso, no grupo com o qual eu trabalhei – eu trabalhei com um grupo de quase 30 alunos quase o tempo inteiro –, havia muito, em alguns alunos, havia muito forte essa coisa de eles estarem muito ligados a essa visão mais restrita de EA, e a gente não conseguia questionar muito isso porque basicamente muitas vezes a gente tinha que dar conta de um calendário, de uma agenda, que era uma agenda muito massificante. Muitas coisas feitas em pouco tempo, que faziam com que as coisas ficassem um pouco artificiais. Isso, dos nossos objetivos iniciais ali. (trecho da entrevista com Cláudio)

Ficaram registrados, portanto, que a formação política da equipe executora, a condução pedagógica a partir de um modelo de gestão de resultados e a preferência por conteúdos vinculados a ecologia e a

conservação, foram as três categorias principais notadas como os principais limites nas análises realizadas dos relatórios e entrevistas.

#### 4.2. As agendas 21 escolares do Programa Elos de Cidadania

A Agenda 21 é um dos principais resultados da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente de 1992, a Rio-92 (ou Eco-92). Trata-se de um documento onde as nações envolvidas na conferência estabeleceram ações com as quais se comprometeram para o estabelecimento de um paradigma de desenvolvimento sustentável. Entendida como um procedimento metodológico de “simples aplicação” e resultados satisfatórios foi incorporada como política pública em diversos estados e municípios do Brasil.

A EA é expressa no capítulo 36 da Agenda 21 brasileira, intitulado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”, com a proposta de fortalecimento de atitudes, valores e ações consideradas positivas em relação ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável (CRUZ, 2015, p. 252).

No ano de 2004 a Coordenação Geral de EA do MEC (CGEA-MEC) criou o programa “Vamos cuidar do Brasil com as Escolas: Sistema de EA no Ensino Formal”, através do qual pretendia implantar políticas públicas para o fortalecimento da EA nas escolas dos estados e municípios (Cruz, 2015, pg 255). Sem dúvida alguma o Programa Elos de Cidadania se apoiou fortemente nesta iniciativa apresentando, no entanto, algumas particularidades importantes.

Há, porém, a crítica a essa metodologia de organização das ações da sociedade para o enfrentamento dos conflitos socioambientais. A principal delas é que a Agenda 21 traz em seu contexto discursivo um processo de despolitização da problemática socioambiental, procurando conformar um caminho para um “capitalismo sustentável” como alternativa única. Neste sentido o conflito é uma categoria a se evitar no diálogo racional, estabelecendo-se uma democracia baseada nos consensos a partir das concordâncias entre as classes em litígio.

As apropriações dominantes de instrumentos como a Agenda 21 têm se revelado exemplo do que Ranciere denomina de “pós-



democracia consensual”, em que o agir democrático é sistematicamente apagado em nome da produção de práticas consensuais. O litígio – motor da política – é abortado antes mesmo de adentrar no debate público, uma vez que a “concordância racional” dos indivíduos e grupos sociais prefere suprimi-lo, por entender-se o conflito como elemento potencialmente desagregador da parceria, dispositivo fictício que une. (MELLO, 2006, p. 86)

Por isso, o que se estabeleceu sobre o uso da Agenda 21 como principal instrumento de ação emancipatória a ser utilizado pela escola foi o da consolidação do consenso em torno da incorporação de práticas aparentemente participativas e democráticas, produzindo uma espécie de justificação do capitalismo ao incorporar parte dos valores advindos das críticas dirigidas a ele. Esse movimento produziu uma espécie de apaziguamento das formas de luta da classe trabalhadora e dos movimentos sociais.

Este movimento produz um efeito dinâmico sobre o “espírito do capitalismo”, reforçando seus dispositivos de dominação, impedindo que o princípio da acumulação seja colocado em causa e satisfazendo parcialmente seus detratores. (MELLO, 2006, p. 87)

As Agendas 21 escolares foram os principais resultados apresentados pelos relatórios do Programa Elos de Cidadania<sup>54</sup> e possuíam centralidade pedagógica em sua execução enquanto política pública para as escolas públicas do Rio de Janeiro.

Conforme já descrevemos desde 2007 até o ano de 2012 a construção das agendas 21 foi a proposta central do programa, sofrendo mudanças apenas no final do ano de 2012 e nos anos seguintes, por conta da reorientação sofrida pelo programa a partir de mudanças na composição e formação das equipes tanto da SEAM/SEA quanto da equipe executora de tutores/orientadores de ELOS.

A problematização da Agenda 21 como instrumento transformador e politicamente capaz de organizar as ações dos sujeitos para o enfrentamento dos conflitos socioambientais é necessária quando temos uma política pública de EA que aposta todas os esforços neste instrumento, praticamente único.

---

<sup>54</sup> Foram analisadas as publicadas 45 Agendas 21 escolares em 2011, organizadas em 3 (três) volumes.

Portanto, apostar todos os esforços na construção de um instrumento que não produziu diretamente a crítica ao capitalismo, cerne fundamental de uma EA de viés crítico pode ser encarado como uma contradição interna do programa, visto que todas as intencionalidades declaradas estão fundadas em pressupostos críticos de EA. Por outro lado, entendemos, a partir do exposto, que a prática de uma EA baseada em um instrumento como a Agenda 21 tendia a diluir o conflito socioambiental, despolitizando a ação pedagógica. Na verdade, esta forma de abordar a questão se aproximava muito mais da construção de uma nova sociabilidade do capital, do que propriamente da constituição de uma nova hegemonia, preconizada nos documentos que fundam a SEAM/SEA.

Há sinais de que a dinâmica da Agenda 21 apresentada pelo discurso do consenso refletiria uma espécie de combinação dessas duas formas do capitalismo de lidar com a crítica: por um lado, teríamos, num certo plano discursivo, a proposta de incorporação de dispositivos sociais tidos como mais justos. Por outro, ao analisarmos este mesmo discurso, encontraremos a evidência dessa segunda forma, “menos otimista”, de o capitalismo responder a seus opositores: criam-se novas formas de realização do lucro e novos mecanismos de regulação política através de uma pedagogia do consenso voltada para a preservação, de forma perene (“sustentável”), dos princípios da acumulação. (MELLO, 2006, p. 87)

Segundo os relatórios analisados para esta pesquisa, foram elaboradas mais de uma centena de Agendas 21 escolares de 2007 (primeiro ano de execução do programa) até 2011, ano da primeira publicação organizada das Agendas 21 escolares de 45 escolas participantes do programa.

As Agendas 21 publicadas possuíam uma estrutura comum, provavelmente oriunda de um modelo desenvolvido pela equipe pedagógica executora do programa e disponibilizada para as escolas, no sentido de uniformizar a publicação das mesmas. Cada Agenda foi iniciada com uma contextualização onde era brevemente registrada a história da localidade onde a escola se encontra e a história da própria escola. Um segundo item que retratava o processo de mobilização do grupo da comunidade escolar para a participação na construção da Agenda 21 e que

formava o chamado “Elo 21”<sup>55</sup> na comunidade escolar. Havia um terceiro item narrando como se procedeu a escolha do nome do “Elo” de sua escola e os dois últimos itens da agenda 21 escolar relatavam o trabalho de diagnóstico e estabelecimento de metas e prioridades de atuação de cada unidade escolar.

O “Elo 21 Escolar” era muito semelhante à criação dos COM-VIDA nas escolas e ambas possuíam uma peculiaridade que coube uma análise no sentido em que as duas propostas não consideravam, ou consideravam pouco, os espaços coletivos já existentes nas escolas e que por isso poderiam ser dinamizados com uma proposta de EA. Nas duas propostas, e ambas possuíam na Agenda 21 escolar a centralidade de suas ações, havia o estímulo da criação de um espaço coletivo novo, específico para a elaboração e execução da Agenda 21 escolar, onde os outros “comitês” existentes nas escolas, como os conselhos escolares e os grêmios estudantis eram apenas convidados à participarem e se representarem.

Havia ainda uma outra ressalva importante de se colocar, relacionada ao sentido dado à participação democrática. Nos moldes apresentados tanto pela Agenda 21 escolar do programa Elos de Cidadania, quanto para o programa federal COM-VIDA, tratava-se de uma democracia de caráter representativo. Partindo das análises de Souza (2011), podemos posicionar este processo como o de uma democracia de caráter burguês, posto que é circunscrita no limite do sufrágio universal e da soberania de um determinado grupo de representantes para os quais é outorgado o direito e a liberdade política de decidirem pelos demais membros da comunidade escolar, no caso sobre as questões relacionadas à condução dos processos de EA. Este é, portanto, um limite que deve ser compreendido para processos pedagógicos posicionados sob o viés crítico-emancipatório.

Neste sentido, deveria haver a preocupação da radicalização democrática no processo de construção da Agenda 21. Visto como um documento de “compromissos assumidos”, o mesmo partia apenas de um determinado grupo, no caso o “Elos” de cada unidade escolar, para ser assumido por toda a comunidade escolar, tratando-se portanto de uma democracia e participação por representatividade típica burguesa, mesmo

---

<sup>55</sup> “Elo 21” era o nome dado aos grupos formados na comunidade escolar de participantes do programa Elos de Cidadania.

existindo na comunidade escolar espaços e “comitês” que poderiam assumir a dimensão ambiental, como os conselhos escolares e os grêmios, dando a essas instâncias inclusive, maior prestígio político na organização da comunidade.

Na análise realizada a partir dos relatórios do programa Elos de Cidadania, entendemos que a Agenda 21 escolar por ele produzida estava fortemente vinculada a um conjunto de compromissos sistematizados em um formato historicizado na busca de compreensões sobre a realidade socioambiental do ambiente no qual a escola está inserida. Nesse aspecto o documento produzido se diferenciava da proposta federal, posto que dava um sentido mais amplo do que apenas um conjunto de ações que fatalmente poderiam desembocar em um ativismo sem reflexão.

Um dos focos centrais nesses documentos eram os diagnósticos socioambientais. Era deles que deveriam emergir os problemas/conflitos a serem enfrentados pelos posteriores projetos de intervenção.

Em grande parte das agendas analisadas havia ausência de uma reflexão mais pormenorizada e crítica dos resultados obtidos nos diagnósticos socioambientais. Conforme dito anteriormente, havia certa ausência de um processo de mediação que permitisse um desdobramento das múltiplas determinações de cada observação e constatação feita a partir da diagnose. Deu a impressão de uma aceitação tácita do que emerge dos questionários, entrevistas e pesquisas documentais, que são os principais instrumentos utilizados pelos “Elos” para a realização do diagnóstico. Neste sentido, havia uma forte tendência a que assuntos relacionados ao senso comum das percepções sociais e ambientais, ganhassem centralidade temática nos resultados encontrados pelos diagnósticos. Por isso ganharam destaque questões como lixo, problemas estruturais de má-conservação do patrimônio público, culpabilização da população, de modo homogêneo, sobre os impactos mais diretamente percebidos, dentre outras questões.

<b>Tabela 1: Diagnóstico Socioambiental</b>		
<b>Potencialidade</b>	<b>Nível de potencialidade</b>	<b>Observação</b>
Campanha de conscientização de respeito ao horário de coleta de lixo e combate as queimadas.	Alto.	
Incentivar o uso do posto de coleta seletiva da escola.	Alto.	
Criar um posto de coleta de óleo de cozinha usado, pilhas e baterias de celulares.	Alto.	Preservar os recursos hídricos e dar destinação ao lixo eletrônico.
Plantio de árvores e criação de um mini horto para incentivar o reflorestamento do entorno.	Alto.	Melhorar o micro clima e arborizar melhorando o visual.
Mobilizar a comunidade através de abaixo assinado para pedir melhorias no entorno.	Alto.	Canalização da parte dos fundos das escolas, asfaltamento da rua em frente: Travessa Olímpio Mariano, colocação de ponto de ônibus, varrição e capina das ruas pela Prefeitura.
Palestras sobre DSTs.	Alto.	
Criação de horta na escola.	Baixo.	Resistência, falta de interesse e colaboração dos funcionários.

Figura 5: Tabela de diagnóstico da realidade

Fonte: Educação ambiental e agenda 21 escolar – Livro I: formando elos de cidadania

Coube-nos aqui a ponderação, longe de realizar juízo de valor sobre a importância dessas questões no debate sobre os problemas e conflitos socioambientais, mas sem uma problematização que permitisse estabelecer a relação dos mesmos com o modo de produção capitalista; sem a devida caracterização dos agentes sociais responsáveis e seus devidos graus de responsabilidade sobre os impactos diagnosticados; sem a devida complexificação, através de processos de mediação, sobre os resultados levantados pelos diagnósticos, não havia a realização de um processo posicionado como crítico. Assim, o que se apresenta, apesar de representar um avanço no sentido de introdução dos debates socioambientais nas comunidades escolares, foram questões onde as intervenções pedagógicas se estabeleciam no ativismo pontual – coleta seletiva de lixo, ações de informação e “conscientização” sobre questões de saúde e cuidados com resíduos, estabelecimento de processos de empreendedorismo sustentável – que eram também importantes, mas não estabeleciam necessariamente um

caminho para a crítica radical ao modo de produção capitalista, princípio fundamental para uma EA crítico-transformadora.

Além disso, à semelhança dos COM-VIDAS, havia um discurso subjacente de consenso entre classes e frações de classes. Tratava-se de uma proposta que despolitizava o debate e trazia em sua formulação a ideia de consenso com classes que possuem interesses inconciliáveis, e que por isso se estabeleceram como a contradição fundamental que estrutura o modo de produção capitalista: a luta de classes. Em uma abordagem crítico-transformadora este princípio é basilar para a compreensão e os desvelamentos necessários na construção da emancipação e transformação societária.

Estudantes são os principais articuladores da Com-vida, podendo ser:

- O delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola;
- Grupos de estudantes que já realizam ações na área;
- Grêmios estudantis preocupados com o tema. **Pensando bem, Com-vidas podem ser criadas também em outros espaços e juntando gente de empresas, organizações da comunidade, Associações (de bairro, de moradores), em Organizações Não-Governamentais (ONGs), igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas.** (BRASIL., 2012., p. 13, grifo nosso)

A última atividade da fase preparatória, a ser realizada pela equipe técnica, é o trabalho de identificação, motivação, mobilização e sensibilização dos atores sociais. Neste momento, a equipe estará reconhecendo que grupos sociais (atores sociais) têm ligação com o espaço escolar – alunos, responsáveis, funcionários, comerciantes do entorno, etc. É nesse momento que estaremos criando o Espaço Livre de Organização de Ações Socioambientais – ELO 21.

Esse reconhecimento é fundamental **para garantir parceiros no planejamento da Agenda 21 Escolar.** A partir da resposta à pergunta “quem pode nos ajudar?”, a equipe pode desenvolver estratégias de motivação, que sensibilizem e propiciem a mobilização desses atores na construção da Agenda. (CADEI, 2010, p. 46, grifo nosso)

De antemão colocamos que a busca por pares que possam potencializar as formas de enfrentamento das questões socioambientais identificadas pela comunidade escolar não é em si ruim. O que chamamos a atenção é sobre como ambos os programas encaram os diversos agentes sociais (no caso denominado atores sociais, conceito utilizado na educação no processo de gestão ambiental pública) de uma forma homogênea, como se não houvesse conflitos de interesses entre eles. Particularmente em

relação a abordagem feita pelo programa Elos de Cidadania, havia ainda uma busca de identificação de grupos sociais que tivessem “ligação com o espaço escolar” e não ligação com o conflito analisado. Neste sentido a análise sobre os interesses de cada grupo identificado seria sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento das ações na escola, tendo menor importância as relações que alguns desses grupos sociais possuía com o problema identificado e seu grau de responsabilidade sobre o mesmo. Com isso a escola estaria sujeita a distorções, como em uma situação hipotética de uma indústria, que possuísse grande influência na política do município, e também fosse grande poluidora de mananciais de rios da região, se envolver com a escola a partir das ações ambientais desta e se tornar, por exemplo, uma doadora de material para as ações relacionadas aos problemas identificados pela escola (lixo, por exemplo). Este é um dos principais caminhos por onde a EA, ao invés de servir para a construção da crítica radical e promover a emancipação do sujeito através de uma leitura de mundo que o permita exercer plenamente o controle social da gestão do ambiente, serve para criar o consenso em torno do discurso verde do capital.

A EA crítica deve ser entendida como um ato intencional e democrático, devendo servir ao propósito da emancipação humana. Na atualidade, a tarefa mais importante aos educadores críticos, particularmente no que se refere à questão ambiental, é apreender as formas de operação ideológica do capital na educação e como estas estabelecem hegemonias que fazem da prática educativa um instrumento central de reprodução de um capitalismo visto como verde, fundado na naturalização das relações de mercado. (LAMOSA e LOUREIRO, 2011, p. 290)

Uma última constatação a partir da análise das Agendas 21 escolares produzidas no âmbito do programa foi a completa ausência da identificação dos agentes sociais. Não são estabelecidos na agenda os principais responsáveis e seus níveis de responsabilidade perante ao que foi constatado pelos diagnósticos. Nas agendas analisadas partiu-se da constatação do problema ambiental (na grande maioria dos casos não se chegou aos conflitos socioambientais), para a proposta de ações no sentido de solucionar o mesmo, o que para uma abordagem crítica não faz sentido algum, posto que a questão ambiental, entendida do ponto de vista crítico-transformador, parte da constatação de que a solução é a mudança radical

no modo de produção vigente nas sociedades. Para a EA crítico-transformadora, a crise no modelo civilizatório que se estabeleceu como hegemônico, e portanto, as ações no seu interior se limitam a mitigar os problemas e conflitos ambientais, sem contudo ter qualquer possibilidade de solução definitiva para a questão.

Importante destacar ainda que algumas das unidades escolares que participaram do programa Elos de Cidadania estão localizadas no que se convencionou denominar de “zonas de sacrifício”. Alguns desses municípios/bairros participaram mais de uma vez do programa.

Apesar disto, os conflitos socioambientais relacionados aos grandes empreendimentos poluidores instalados nesses territórios não sofreram qualquer tipo de problematização. Na maior parte das vezes eles sequer foram citados.

Concluindo, temos que as Agendas 21 escolares do programa Elos de Cidadania avançaram em relação ao uso do diagnóstico socioambiental e do estabelecimento de um conjunto de prioridades a ser enfrentado pela comunidade escolar. No entanto esbarrou em uma abordagem convencional/conservadora na abordagem das questões resultantes desse processo de diagnose, não realizando a problematização necessária para o estabelecimento da totalidade, onde se definiriam as múltiplas relações que envolveram cada problema constatado pela comunidade escolar.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EA CRÍTICO-TRANSFORMADORA NAS DISPUTAS NO INTERIOR DA SOCIEDADE POLÍTICA**

A presente pesquisa procurou contribuir com a avaliação dos espaços de disputas, no campo da EA crítica, para a construção de uma nova hegemonia, alternativa à imposta pelo capital. Para isso tomamos o Programa Elos de Cidadania, executado pela já extinta Superintendência de Educação Ambiental da Secretaria Estadual do Ambiente (SEAM/SEA), como objeto empírico das análises aqui realizadas, visto que o mesmo esteve durante 7 (sete) anos ininterruptos e autodeclarado como um programa de EA crítico-transformadora.

A partir dessa análise procuramos investigar como se realizou um programa de EA crítica, a partir do Estado e de sua sociedade política, visto que este responde prioritariamente aos interesses impostos pelo capital. Com isso construímos nossa questão de trabalho, indagando se havia contradição entre a realização de uma EA crítica, fundamentada em pressupostos contra-hegemônicos de crítica radical ao capitalismo, e o modo de o estado do RJ conduzir sua política ambiental. Para isso procuramos construir o cenário da gestão ambiental, caracterizando particularmente dois casos de destaque no estado do RJ, no que tange aos processos de licenciamento ambiental de empreendimentos de grande impacto poluidor: O Comperj e a TKCSA.

Feita esta caracterização, apontando basicamente para os aspectos do licenciamento e de como o Estado opera em favor do capital, sendo, portanto, dirigido pela classe dominante.

Sob este cenário procuramos entender como um programa de EA crítico, construído para as escolas públicas do estado do RJ pode construir, a partir de um processo de organização da comunidade escolar em torno do debate ambiental, instrumentalizou esta comunidade para o enfrentamento dos conflitos socioambientais, a partir do exercício de entendimento da realidade e elaboração de Agendas 21 escolares e projetos de intervenção na realidade.

Ao analisarmos o programa Elos de Cidadania, procuramos entendê-lo como uma estratégia proposta de construção de uma outra hegemonia, a

partir das estruturas do Estado, configurando-se por isso em uma estratégia de guerra de posição. Neste sentido, analisamos os relatórios pedagógicos gerados ao longo dos anos de atividades do programa enquanto política pública de EA para as escolas públicas do RJ. Complementando esta análise, realizamos algumas entrevistas, no sentido de dar maior robustez às conclusões extraídas dos documentos consultados.

Importante destacar que, para a realização desta análise, fundamentamos nossa argumentação em 3 (três) categorias fundamentais, a saber: a) Estado Integral ou ampliado; b) hegemonia/guerra de posição e c) contradição.

A partir desta análise concluímos que o programa Elos de Cidadania avançou em alguns aspectos importantes para a implantação de políticas públicas de EA para as escolas públicas. Havia, a partir de posicionamento político, uma opção por se trabalhar através das parcerias público-público, valorizando o espaço público como loci da ação política.

A UERJ, executora do programa nas escolas, ofereceu uma formação de alta qualidade nos conteúdos propostos pelo programa, utilizando-se de um especializado corpo docente para a execução da tarefa. No entanto, os conteúdos selecionados e as estratégias pedagógicas escolhidas não contribuíram de maneira efetiva para um processo de politização dos debates e formulações inerentes a uma EA crítico-transformadora. O conflito socioambiental, unidade pedagógica que se tornou fundamental, no sentido de explicitar os litígios típicos de uma sociedade cindida em classes, não ganhou destaque nas abordagens pedagógicas, estabelecendo-se fortemente um debate mais centrado nos conteúdos e metodologias vinculadas às ciências e a ecologia e conservação.

Constatamos também a existência de uma contradição interna ao programa, que afastou a execução da formulação. A UERJ, particularmente a coordenação do Programa Elos na universidade, ao optar por metodologias que dialogavam mais com uma proposta apaziguadora e consensualista, se distanciou do objeto principal da EA crítico-transformadora que é estabelecer a crítica ao sistema capitalista, buscando nesta crítica formas de superá-lo. Assim, julgamos que os anos de permanência do programa, sem interrupções se deu por diversos fatores. O primeiro deles foram as

condições favoráveis de recursos financeiros vindos do petróleo. O FECAM, fundo que financiava o programa, era alimentado com 5% dos royalties que vinham para o estado do RJ e 10% dos royalties do pré-sal, a partir de 2012. A partir da alteração da deliberação normativa número 14, de 19 de julho de 2004, fruto da atuação do grupo político que assume a SEA em 2007, o fundo tem como obrigação a destinação de 1 a até 5% de seus recursos para projetos de EA no estado. Com isto estavam, de certa forma, assegurados os recursos para a realização do programa, mesmo que estes estivessem atrelado apenas a chamada “fonte 04”, vinculada exclusivamente aos royalties do petróleo sendo, portanto, um recurso impregnado de sazonalidade.

Um outro ponto importante que manteve o programa em execução foi o fato de não terem causado tantos desconfortos diretos para a gestão ambiental, no sentido de formação de massa crítica para o enfrentamento do debate central sob a perspectiva da EA crítica. Não podemos afirmar o mesmo em relação à Seeduc. De acordo com o constatado pelas entrevistas, houve nitidamente um conflito entre a forma de organização que o Programa Elos de Cidadania propunha para a comunidade escolar e a ausência, ou baixa incidência, de práticas democráticas nas escolas públicas.

Porque os alunos, eles, a prática democrática que o programa favorecia, as discussões coletivas, a tomada de decisão coletiva, isso ia empoderando os alunos, que eles iam ganhando força, sabe? Então eles tiravam o processo decisório, que era a escolha do tema e tal, e muitas vezes a direção chegava lá, depois de toda a agenda feita, o plano de ação da escola feito... você vê, era um desafio, né? Criar um plano de ação que a escola se compromete a executar. A diretora chegava e dizia não. Então ficava muito claro o autoritarismo da direção das escolas. Porque vamos lembrar também o contexto onde esse programa se realiza, onde não há democracia. (trecho da entrevista com Carla)

É a possibilidade de entrar e começar a fazer um processo de formação política do pequenininho. E, a partir dessas contradições que vão ficando evidentes num processo de formação política... Porque... por que que a diretora dizia que incomodava muito? E o programa Elos de Cidadania pra mim é vitoriosos exatamente quando as escolas e a Seeduc ficam muito incomodados com a gente. Então, se a gente incomodou, meu querido, a gente está fazendo a diferença. (trecho da entrevista com Carla)

Tanto nos relatórios quanto nas entrevistas realizadas pode-se notar um forte viés gerencialista no modo de executar o programa. A preocupação central com os números de atividades e metas, que na maioria dos casos, suplantava a importância da atuação pedagógica, aproximava este modelo, do modo de operar da secretaria. Esta forma de execução, apesar de ser usada como estratégia para a manutenção de outras ações de caráter estruturantes, também contribuiu para um enfoque maior para uma gestão de resultados na abordagem pedagógica, o que aproximou da prática da Gide, nas escolas públicas do RJ

[...] ficar cobrando essas pequenas burocracias de planilha, de e-mail, de documento, de isso aquilo, bem ao estilo gerencial, no tempo do capitalismo, né? Então é um resultado no tempo do o quanto antes. É um modelo mesmo gerencial, o tempo é tudo, né? Então é um processo educativo, ele tem que ter uma flexibilidade pra lidar com a realidade concreta. A realidade concreta era uma greve. Qual a flexibilidade que a gente tinha pra lidar com isso? (trecho da entrevista com Simone)

Mas eles tiveram uma experiência de participação na vida pública dentro da escola. Pra isso que criamos esse programa, né? Então, se tinha bonitinho a agenda executada no final, bom, os números são importantes sim, claro. Você faz janeiro, fevereiro, março, abril nas escolas, você vai fazer uma prova, você quer o diploma no final do ano. Então a gente queria os resultados bonitinhos lá, porque esses números, a gente divulgava os números. Esses números eram importantes para nós. (trecho da entrevista com Carla)

Um dos limites encontrados, a partir da análise das entrevistas, mas não visto na análise dos documentos, diz respeito a formação política da equipe executora. É provável que nos relatórios este fator tenha aparecido sob a forma de “dificuldades para mediação”, visto que eram aceitos os temas escolhidos pela escola sem uma mediação sobre o sentido político daquele tema.

Este limite, o da formação política, apareceu também nas falas que versavam sobre uma certa ausência de coerência interna no campo ideológico. A limitante “formação política” é importante de ser destacada, pois se relaciona diretamente a necessidade de formação de consenso, para que uma classe se torne dirigente e estabeleça a hegemonia. No caso Elos, a nova hegemonia pretendida, a da “nova cultural ambiental”, que visava a atuação na gestão pública para o exercício do controle social, não se

estabeleceu dentro da própria equipe executora, o que fez com que a condução pedagógica tenha convergido para uma gestão de resultados.

Porque fazer a compreensão das contradições da sociedade capitalista não é um processo fácil. Então, se quem está propondo não tem um entendimento, não tem uma coerência, não tem uma unidade de objetivos, aumenta a dificuldade. Então, é... dizer que a Seam fazia uma educação ambiental crítica tipo é uma vontade, é uma vontade porque eu tentei, eu fiz um esforço para que fosse, mas não tenho, não posso afirmar que era... É muito difícil afirmar. (trecho da entrevista com Simone)

Portanto, apesar do alto nível dos intelectuais que participaram da formulação e execução do programa, a metodologia e condução gerencialista empregada nos processos pedagógicos não se compatibilizavam com uma abordagem de viés crítico, despolitizando o debate em torno dos conflitos socioambientais.

O que podemos concluir até aqui é que, não houve contradição entre a forma de operar do programa Elos de Cidadania, em relação a gestão ambiental pública executada pela SEA.

Portanto, o consenso diante dos aspectos centrais da intervenção pedagógica desejada pela SEAM/SEA, na construção de uma outra hegemonia, não ocorreu.

São as contradições internas do programa, né, porque o fato de a gente estar num governo Sergio Cabral, o fato de estar numa secretaria do Minc, o fato de já estar dentro de uma estrutura desfavorável já era um desafio grande. E, dentro do programa, não ter a unidade, não ter a coerência, isso impossibilitava o trabalho. Então eu acho que o principal limite era a questão interna do programa, porque, se tivesse uma coerência, uma unidade de objetivos, eu acho que a gente teria conseguido resultados mais de acordo com o objetivo da educação ambiental crítica. Então eu acho que o maior limite foi interno mesmo do programa. (trechos da entrevista com Simone)

Neste sentido a guerra de posição não tornou consistente sua estratégia, visto que tomou a sociedade política antes de ser classe dirigente. E, a partir disso, procurou construir o consenso a partir da posição de comando no interior da sociedade política. Para além disso, havia um consenso inicial entre os formuladores e executores. A partir da execução do programa, os distanciamentos entre o que se pretendia nas formulações, não dialogavam com as metodologias e abordagens utilizadas na prática com as escolas. Assim, o enfrentamento concreto diante dos grandes impactos

sofridos pelos grupos que compunham as comunidades escolares não pode ser realizado, nem mesmo onde ele era mais evidente, como é o caso do Comperj e da TKCSA.

Com relação ao GIEA, ele foi citado algumas vezes, mas nas entrevistas apareceu como um grande desconhecido da equipe executora, particularmente os orientadores de elos, que atuavam diretamente com as escolas.

O que fica claro é que nenhum dos programas realizados pela SEAM/SEA passou pela análise e deliberação do GIEA, conforme recomendam os documentos legais. Seu papel ficou restrito a consolidação do Programa Estadual de Educação Ambiental, que não aconteceu plenamente.

Conforme analisado anteriormente, a implantação dos programas de EA através da SEAM/SEA, apontam alguns avanços. No programa Elos de Cidadania, além dos já mencionados, podemos elencar ainda a entrada de um grupo grande de educadores críticos, que a partir de determinado momento do programa, puderam apontar mudanças que de alguma forma ficaram ao menos como possibilidades em disputa.

Especificamente no programa Elos de Cidadania, a busca de formas de remuneração ao docente que participa do programa, além da liberação de carga horária para garantir sua participação no programa, também foi um caminho aberto pelo programa, mas ainda não totalmente conquistado pela classe de professores das escolas públicas.

Apesar de não ter ido adiante, o financiamento específico pleiteado junto a FAPERJ, de projetos oriundos da escola, como apoio a pesquisa, entendemos também como avanço o início do diálogo para a construção desta possibilidade.

A ocupação da sociedade política, por intelectuais do campo crítico da EA, apesar de se configurar mais como “pontos de resistência” do que efetivamente uma estratégia de guerra de posição, também pode ser considerado um avanço. A exclusividade da parceria público-público na realização de projetos voltados para as escolas públicas do estado está diretamente vinculada a esse avanço.

Um outro ponto importante a ser destacado foi a capacidade do programa de proporcionar um maior fortalecimento da escola pública e da universidade, a partir de uma maior vinculação entre as duas instituições, favorecendo a troca de saberes e conhecimentos para o enfrentamento dos conflitos ambientais e também estruturais da educação pública.

Em relação ao estabelecimento de uma estratégia de guerra de posição, é preciso considerar que, a partir das concepções gramscianas, não houve por parte dos agentes sociais que ocupavam as estruturas do Estado, uma avaliação radical da correlação de forças. Entendemos ser um caso típico em que uma classe (ou fração de classe) assume a direção antes de ser classe dirigente, ou seja, antes de obter o consenso em torno de suas concepções político-ideológicas. Isso explicaria a divergência entre a formulação da política estadual de EA para as escolas públicas e sua execução nessas mesmas escolas. Prevaleceu, em termos políticos e ideológicos, a execução de uma concepção de EA mais próxima de uma EA convencional/conservadora, do que de uma perspectiva crítica, em muitos aspectos.

A ocupação da sociedade política para implementação de políticas públicas de caráter crítico e popular, necessita de uma melhor e mais apurada avaliação das correlações de forças, tanto para os grupos que já disputam historicamente este lugar, quanto para os grupos de esquerda e populares, que por diversas motivações desconsideram esta disputa como válida para a luta de classes.

Em síntese, a realização do programa Elos de Cidadania, a partir da SEAM/SEA, não se constituiu exatamente como uma contradição em relação ao modelo de gestão ambiental implementada pela mesma secretaria. Os documentos analisados nos apontaram para a existência de uma contradição interna entre os posicionamentos ideológicos da SEAM com os da executora do programa, a UERJ. Esta contradição aponta para um limite na formação política da equipe executora, que apesar de alto padrão de formação, não estabeleceu a crítica radical ao modelo capitalista, aderindo a formatos gerenciais de gestão pedagógicas. Neste sentido não houve consenso interno com relação aos fundamentos críticos da EA que se pretendeu

implementar, não permitindo que existisse, exatamente, uma guerra de posição instaurada no interior da sociedade política.

Podemos concluir, a partir do que foi analisado nesta pesquisa, que a inserção da EA crítico-transformadora como política pública, a partir da sociedade política, necessita de um maior esforço na construção do consenso em torno dos seus pressupostos político-ideológicos não somente entre os que participam da formulação da política, mas também dos que a executarão.

No programa Elos de Cidadania, particularmente, foram alcançados alguns bons avanços, no interior do que hoje temos estabelecido: uma democracia burguesa e representativa, que possui, obviamente, inúmeros limites para uma atuação de caráter crítico.

Neste sentido, justifica-se a necessidade de uma avaliação pormenorizada de estratégias já realizadas e que se pretendiam contrapor a hegemonia estabelecida, no sentido que, ao mesmo tempo em que a classe dominada acesse a sociedade política, se torne também dirigente.

Para além disso, são as disputas na sociedade civil ou tomar o Estado de assalto, uma questão complexa para uma sociedade de tipo ocidental, que não coube a esta pesquisa buscar alternativas ou concluir questão.

Procuramos, através da análise do “já feito”, entender as tramas complexas de múltiplas determinações e condições que permitem uma entrada na sociedade política de grupos de intelectuais vinculados as lutas populares e o que esta entrada guarda de possibilidades e o que possui de limites para a atuação desses grupos.

Assim, a partir desse entendimento, construir estratégias que nos forme politicamente, no sentido de construirmos a transição para uma outra sociedade possível, mais justa socioambientalmente, que cremos ser de caráter socialista.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, I.; COSTA, C. A. A Categoria marxista da totalidade na formação em Educação Ambiental Crítica. **mimeo**, Rio de Janeiro, 20 janeiro 2015. 13.

ACSELRAD, H. **Conflito Social e Meio Ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004.

ACSELRAD, H. De "bota-foras" e "zonas de sacrifício" - um panorama dos conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro. In: ALCELRAD, H.(Org.). **Conflito Social e Meio Ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004.

ACSELRAD, HENRY. **Conflitos Ambientais no Brasil**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Heinrich Böll, 2004.

ALGEBAIL, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: uma ampliação para menos**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

BERNAL, A. B. **A Construção do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro: disputas pela agenda pública em tempos de hegemonia neoliberal**. Dissertação de Mestrado. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 5ª A 8ª SÉRIES. **portal.mec.gov.br**, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17456-comissao-de-meio-ambiente-e-qualidade-de-vida-com-vida-novo>>. Acesso em: 20 jan 2016.

BRASIL. Senado. **Royalties**, 08 julho 2016. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/infos/inforoyalties\\_.htm](http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/infos/inforoyalties_.htm)>.

BRASIL, A. **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2006.

BRASIL. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola**. 3. ed. Brasília: [s.n.], 2012.

BREDARIOL, C. Conflitos socioambientais urbanos: casos da cidade do Rio de Janeiro. In: SCOTTO, G.; LIMONCIC, F. (Orgs.). **Conflitos socioambientais no Brasil: o caso Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBASE / Fundação Heinrich-Böll, v. II, 1997.

CADEI, M. D. S. (Org.). **Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania - livro do professor**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CASTELO, R. **O Social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COELHO, B. H. D. S. et al. Conflitos entre o Comperj e a gestão de áreas protegidas: o Mosaico Central Fluminense como possibilidade de enfrentamento a impactos socioambientais de grandes empreendimentos industriais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, 35, Dez 2015. 259-273.

COSTA, L. M. D. **Educação Ambiental no Estado do Rio de Janeiro: Relatório de Gestão Resumido - 2007 à 1º semestre de 2009.** Governo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 10. 2009.

COSTA, L. M. D. O Processo da construção das Agendas 21 na escola. In: RIBEIRO, C. C.; BASTOS, G. C. D. M.; CADEI, M. D. S. (Orgs.) **Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, livro I, 2011. p. 199.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ, L. G. As políticas públicas de educação ambiental e sua inserção na escola pública: analisando a proposta da Agenda 21 Escolar. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. D. A. C. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015.

DECOURT, F.; NEVES, H. D. R.; BALDNER, P. R. **Planejamento e gestão estratégica.** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DODDE, P. A. M. **investimento em ea pelo estado do RJ desde que a lei federal que instituiu a política nacional de EA 9795/99 foi regulamentada pelo decreto 4281/02.** (Monografia). Universidade Cândido Mendes. [S.I.]. 2007.

DURIGUETTO, M. L.; MONTAÑO, C. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ENSP-FIOCRUZ / FASE. Acesso aos mapas. **Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil,** 2010. Disponível em: <<http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=117>>. Acesso em: 11 janeiro 2016.

ENSP-FIOCRUZ/FASE. Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil. Disponível em:

<<http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=117>>. Acesso em: 11 jan 2016.

FAUSTINO, C.; FURTADO, F. **Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o caso do Comperj - Relatório da Missão de Investigação e Incidência**. Plataforma Plataforma de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Dhesca Brasil). Rio de Janeiro, p. 85. 2013. (978-85-62884-09-2).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO, O. Notícias. **sepe.org.br**, 2013. Disponível em: <[http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=4498](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4498)>. Acesso em: 10 jul 2014.

GONÇALVES, R. **Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: AMBIENTE, M. D. M. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: [s.n.], 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M.; PLÁCIDO, P. D. O. A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. D. A. C. (Orgs.) **Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2ª edição. ed. São Paulo: Annablume, 2006. 252 p.

INEA. O que é o Inea? **inea.rj.gov.br**, 2012. Disponível em: <<http://www.inea.rj.gov.br/Portal/MegaDropDown/Institucional/OqueeoINEA/index.htm&lang=>>. Acesso em: 12 nov 2015.

KAPLAN, L. **Análise Crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. Dissertação de Mestrado. ed. Rio de Janeiro, 2011.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C. F. B. Análise Crítica do Discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – PROFEA: pela não desescolarização da Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 27, agosto 2011. 177-196.

KATO, K.; QUINTELA, S. **Companhia Siderúrgica do Atlântico: TKCSA Impactos e Irregularidades na Zona Oeste do Rio de Janeiro**. Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul - PACS. Rio de Janeiro, p. 76. 2009. (2ª edição).

LAMOSA, R. A.; DE MACEDO, J. M. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, 10, n. 20, 2015.

LAMOSA, R. D. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, 37, n. 2, 2011. 279-292.

LAURIANO, C. Rio de Janeiro. **g1.globo.com**, 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em: 10 jul 2014.

LINHARES, G. Notícias. **sepe.org.br**, 2013. Disponível em: <[http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=4498](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4498)>. Acesso em: 10 jul 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande do Sul, 8, 2003. 37-54.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: AMBIENTE, M. D. M. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. 1ª edição. ed. Brasília: Edições MMA, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Apontamentos iniciais para uma Política Estadual de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: mimeo. 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: interfaces escola e gestão ambiental pública**. Rio de Janeiro: mimeo, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANÇA, N. **Educação Ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação**. Rio de Janeiro: IBASE/IBAMA, 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. 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: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

MELLO, C. C. D. A. Agenda 21 local - um glossário analítico para o debate. In: ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. D. A.; BEZERRA, G. D. N. **Cidade, Ambiente e Política: problematizando a Agenda 21 local**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

MELLO, C. C. D. A. Agenda 21 local - um glossário analítico para o debate. In: ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. D. A.; BEZERRA, G. D. N. **Cidade, Ambiente e Política: problematizando a Agenda 21 local**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MILANEZ, B. et al. Injustiça ambiental, mineração e siderurgia. In: PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

MONTAGNA, V. Â. A descentralização de créditos na administração pública. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 140, março/abril 2003.

NEVES, L. M. W. (Org.) **A Nova pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. 1ª edição. ed. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, M. L. W.; PRONKO, M. A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 2, n. 1, 2010. 97-111.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.) **Educação e luta de classes**. 2ª edição. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 144.

PARANÁ. **Construindo a Agenda 21 Escolar (versão preliminar)**. Curitiba: Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

PETROBRÁS. Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro. **petrobras.com.br**, 2015. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro.htm>>. Acesso em: 8 jan 2015.

PORTO, M. F. Injustiça Ambiental no Campo e nas Cidades: do agronegócio químico-dependente às zonas de sacrifício urbanas. In: PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. (Org.) **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015. p. 306.

PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. **Injustiça Ambiental: o mapa de conflitos**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, v. -, 2013. ISBN 978-85-7541-434-7.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. D.(Orgs.) **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: [s.n.], 2009.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. D.(Orgs.) **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. 1ª edição. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 207.

RIO DE JANEIRO. Estabelece normas e critérios para aplicação dos recursos provenientes do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e

Desenvolvimento Urbano - FECAM. **Deliberação Normativa nº 14**, 19 julho 2004. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sea/exibeConteudo?article-id=170121>>.

SÁNCHEZ, F. R. R. Modo petista de governar—apontamentos para um debate sobre o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, n. 2, 2004. 101-110.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: DEMERVAL, S.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SEAM, S. **Relatório de Avaliação das Atividades do Programa Elos de Cidadania em 2013..** Secretaria de Estado do Ambiente. Rio de Janeiro. 2014.

SEEDUC. Informação pública. **http: //www.rj.gov.br**, 2016. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/informacaopublica/exibeconteudo?article-id=1041252>>. Acesso em: 19 jan 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SOUZA, S. A. D. É possível à escola básica se organizar de forma democrática e a distância? In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

THUSWOHL, M. Carlos Minc: “Marina não é uma santa que resolveu tudo”. **Site O Eco**, 24 setembro 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/reportagens/28671-carlos-minc-marina-nao-e-uma-santa-que-resolveu-tudo/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TKCSA, T. C. Institucional. **http: //www.thyssenkrupp-csa.com.br**, 2016. Disponível em: <<http://www.thyssenkrupp-csa.com.br/institucional>>. Acesso em: 14 jan 2016.

UERJ, I. **Curso de form-ação em educação ambiental e agenda 21 escolar: elos de cidadania**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008.

UERJ, I. **Curso de educação ambiental e agenda 21 escolar: formando Elos de Cidadania a distância I**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

UERJ, I. **Relatório 2011 - Curso Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar: Formando Elos de Cidadania**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

UERJ, I. **Programa Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar: Formando Elos de Cidadania - Relatório Pedagógico Final**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.

UERJ, I. **Programa Elos de Cidadania: educação ambiental para a gestão participativa e integrada de águas e florestas da Mata Atlântica (2014) - Relatório Final 2014**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

UERJ; IBRAG. **Agenda 21 escolar: formando Elos de Cidadania**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010.

VIVA RIO. Quem somos. **vivario.org.br**, 2016. Disponível em: <<http://vivario.org.br/quem-somos-2/>>. Acesso em: 21 jan 2016.

## APÊNDICE - ENTREVISTAS

**Entrevista Conceição (Orientador(a))**

Fabio Leite: Oi Conceição. Vamos começar?

**CONCEIÇÃO:** Se for só isso, vamos lá!

Fabio Leite: Ótimo. Perfeito.

Fabio Leite: Sua instituição e depois a sua formação.

**CONCEIÇÃO:** Minha instituição atual: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Minha formação: especialista em ensino de ciências e biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Fabio Leite: Desde quando você atua com EA?

**CONCEIÇÃO:** Desde 2000, atuando voluntariamente e não diretamente no programa. Desde 2007, no programa de EA na Uerj.

Fabio Leite: Beleza. E em qual período você atuou, ou, se você ainda atua, em programas de EA da Superintendência de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Ambiente. Eu sei que a superintendência foi extinta no passado se não me engano. Mas desde quando você atuou e até aonde você atuou em programas da Seam? E aí não precisa ser só o Elos, tá? Pode ser qualquer outro programa da Seam que você tenha participado.

**CONCEIÇÃO:** Bom, em programas da Secretaria de Meio Ambiente, da Seam, desde 2007, já em parceria com a Uerj no programa Agenda 21 Escolar. Desde então, eu fiquei de 2007 a 2014, quando a parceria com a Uerj terminou, e aí o programa finalizou e eu já não trabalho com EA desde então.

Fabio Leite: E quais os cargos ou funções que você ocupou nesse tempo? Aí a pergunta vai se você só ocupou o cargo de tutora e orientadora de elos ou se você ocupou outros cargos ao longo do período todo do Elos, desde 2007 até 2014. Você ficou desde o início do Elos, quando ainda era Agenda 21 Escola, até o final, né? Quais são os cargos e funções que você ocupou?

**CONCEIÇÃO:** Bem, na maioria do tempo, eu atuei como tutora e, depois, orientadora de elos, mas, em um dos programas, eu tive uma outra função, mas acho que não vem ao caso, porque foi no Mãos à Obra, então os dois



cargos... Até porque a função acabava sendo a mesma, era como tutoria mesmo e orientadora de elos depois.

**Fabio Leite:** No Mãos à Obra qual era a função? Também era uma função de tutoria, de orientação? Qual era o nome da função ou cargo? É importante porque, como eu estou tratando da política, eu preciso saber também qual é o envolvimento dos que trabalharam no Elos com outros programas da política de EA da secretaria, entendeu? O Elos é meu objeto empírico, mas eu estou na verdade avaliando a política estadual de EA a partir da SEA/Seam.

**CONCEIÇÃO:** Ao longo do programa, quando nós atuávamos em outros municípios, nós também tínhamos uma atuação direta ministrando oficinas e como palestrantes, até porque, pela carência de pessoas dentro de cada um desses municípios. Então, dentro do grupo do Elos, nós éramos divididos por temas e ministrávamos algumas palestras e oficinas.

**Fabio Leite:** Beleza. Você esteve envolvida com outros programas do Elos, né? Eu queria que você falasse quais... Do Elos, não. Desculpa. Da Seam. Eu queria que você descrevesse, listasse, quais programas você participou e como foi essa sua participação em outros programas da Seam. Eu sei que o Elos é um, Mãos à Obra, Nas Ondas do Ambiente. Confere? Vê se é só isso ou se teve outros programas que você participou e atuou também.

**CONCEIÇÃO:** Então, vamos lá. No Mãos à Obra, nós atuávamos como professores dos monitores ambientais na Maré. E, em determinado momento, numa outra edição do Mãos à Obra, eu trabalhei como coordenação, e aí eu fiquei como auxiliar na coordenação do programa, não atuando direto com os monitores. E, no Nas Ondas do Ambiente, eu atuei como professora de EA mesmo. Na verdade, era professora de ambiente, até por conta dessa questão de EA não ser uma disciplina, não ser tratada como uma disciplina. Então eles denominavam “professor de ambiente”. Isso no programa Nas Ondas do Ambiente.

**Fabio Leite:** Beleza, A.. Agora a gente vai para as questões que eu chamo de questões abertas, né, que aí são questões um pouco mais longas, de respostas um pouco mais longas, e que eu vou pedir algumas avaliações de você ao longo dessas questões, tá? Primeira questão que eu tô perguntando pra todos que eu entrevistei é como você definiria – você, Conceição, com a

sua experiência desde 2000 até 2014, com todas essas atuações que você teve – como você definiria EA crítica?

**CONCEIÇÃO:** Hummmm

**Fabio Leite:** (risos)

**CONCEIÇÃO:** Posso reler alguns autores? (risos)

**Fabio Leite:** Não. (risos)

**CONCEIÇÃO:** Ao longo desse tempo atuando com EA e, depois, um bom tempo com EA crítica, o que para mim define esse padrão de EA é a atuação direta dos envolvidos, onde todos os participantes podem perceber, ter uma percepção diferenciada do ambiente, e interferir no processo de construção coletiva de algumas situações que possam levar a minimizar ou não os processos que estão ocorrendo nesse ambiente e que, de algum modo, vão interferir na vida de qualquer ser.

**CONCEIÇÃO:** (risos)

**Fabio Leite:** Beleza. Você definiria a EA implementada pela Seam/SEA como uma EA crítica? Por quê? Fica tranquila que isso aqui não é prova do Saerj não, tá. É uma pesquisa para Conceição aliar a política pública. Fica super tranquila. Faz parte da avaliação da política também, tá bom?

**CONCEIÇÃO:** Não engasgue com as respostas...(risos) Brincadeira!

**Fabio Leite:** Lembra da última pergunta?

**CONCEIÇÃO:** Sim, porque havia, em todas as propostas, uma participação direta dos atores envolvidos em um processo dinâmico e de construção a curto, médio ou longo prazos de soluções ou possíveis soluções, na busca de melhoria de qualidade de vida local. Respondi?

**Fabio Leite:** Sim, sim, respondeu. Respondeu, sim. Vamos lá, terceira pergunta: qual a sua avaliação do programa Elos de Cidadania como um programa de EA crítica para as escolas públicas do Rio de Janeiro?

**CONCEIÇÃO:** Avaliação objetiva, pontuando? Ou subjetiva?

**Fabio Leite:** Você faz a sua avaliação. Eu não tenho determinado aqui se você faz uma avaliação objetiva ou subjetiva não. É a sua avaliação. Você escolhe aí a maneira como você deseja avaliar o programa como um programa de EA crítica para as escolas públicas do Rio de Janeiro.

**CONCEIÇÃO:** A proposta do programa, Fábio, dentro do que nós conhecemos como EA crítica, seria uma proposta maravilhosa, né? Eu acho

que, se o programa continuasse e fosse feito uma parceira de verdade, uma parceria real, com envolvimento, atrelado às pessoas, aos dirigentes das escolas, haveria muita mudança, que é o que o programa propõe. Mas o que que aconteceu no Elos? Isso é o que eu vejo hoje. Nós não tínhamos incentivo de outras secretarias, principalmente da Secretaria de Educação, e com isso era falho o trabalho. Então nós não levávamos o nosso trabalho até o fim, não concluindo por vezes alguns... Na verdade, não finalizávamos alguns trabalhos com algumas escolas em virtude de não termos o incentivo. Mas a proposta do programa, dentro da EA crítica, eu acho que seria um programa perfeito, onde envolvidos percebem, atuam, mobilizam, e conseguem uma mudança, mas cabe a... Acho que aos governantes, né? E aí a gente está falando de secretarias, né? Secretarias de um mesmo estado, onde não há uma relação intrínseca e não há um ideal comum. Então, no finalzinho a gente percebeu que tinha alguma coisa diferente, então falhou.

**Fabio Leite:** Beleza. E quais os limites e possibilidades que você vê num programa como o Elos de Cidadania? Quais são os limites e possibilidades de um programa como o Elos de Cidadania?

**CONCEIÇÃO:** Difícil, mas acredito que a limitação é falta de autonomia. De todos os envolvidos: gestores, as escolas, a própria parte administrativa mesmo, de repente na compreensão do programa, e não ter autonomia em buscar algumas soluções ou buscar algumas propostas ou atuar diretamente. Eu acho que os limites estão aí, nessa falta de autonomia. Agora deixa eu escutar a pergunta de novo, pera aí.

**CONCEIÇÃO:** Bem, possibilidades são inúmeras, né? Inúmeras possibilidades. A possibilidade de transformação do programa como um programa de formação pontual e de repente transformar em formação continuada mesmo, oferecendo uma contraproposta aos professores e aos estudantes envolvidos e, com isso, fazê-los perceber da importância não só da participação dessas escolas, mas dos atores envolvidos e que estão no entorno da escola, que por vezes não são respeitados e não são nem percebidos. Então, eu acho que, dentro de possibilidades, nós seríamos muitas. Implementação de programas menores dentro do próprio programa, com foco direto pra outro público alvo, e aí eu acredito que daria pra que esse envolvimento grande, pegando do micro pro macro, você envolvendo

pequenos grupos dentro de um programa grande, que seria o programa Elos de Cidadania, teríamos um resultado acho que a longo prazo, mas um resultado real.

**Fabio Leite:** Sobre as tuas respostas, só para tentar esclarecer um pouco mais, quando você fala “falta de autonomia”, é autonomia em que sentido? E quem você entende que não dava essa autonomia ou da onde você entende havia um cerceamento da autonomia para se atuar no programa Elos?

**CONCEIÇÃO:** Eu falo como tutora, e aí, como tutora, nós tínhamos muita dificuldade de termos a liberdade de adentrar as escolas. Era uma coisa muito fechada. Até por vezes por falta de autorização da Seeduc. Então, quando há uma relação mais intrínseca, acho que quando há parceria de verdade, tutoria, coordenação, ela vai ter um livre-arbítrio, tanto na escolha quanto na atuação, na seleção... Então a gente ficava muito limitado. E a indicação de professores às vezes... Eram pontos que para nós, tutores, que estávamos no front, dificultava muito o trabalho, tornava lento, por vezes até impossível de você conseguir chegar a uma escola e ter liberdade de trabalhar.

**Fabio Leite:** OK. Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos de Cidadania? E aí avaliando a execução a partir da execução da Seam/SEA no programa e também como que você avalia, dentro dessa avaliação sobre a forma de executar o programa a partir da Seam/SEA, como é que você avalia a participação da Uerj na execução desse programa?

**CONCEIÇÃO:** Eu acho que, ao longo dos sete anos em que eu consegui trabalhar na tutoria no Elos, a avaliação que eu posso fazer da SEA/Seam é uma avaliação de melhoria de atuação ao longo do tempo. Nós tivemos alguns problemas, problemas pequenos dentro do grupo, grupo SEA/Seam/Uerj, mas eu percebo que a importância que o programa teve ao longo desse tempo, ele ganhou uma visão muito boa dentro do estado do Rio de Janeiro, então a SEA começou a atuar tendo uma atuação bem mais estreita, bem mais participativa, com pessoas mais envolvidas no tocante à EA, e não só dentro de uma parte burocrática. Então, acho que o envolvimento foi bom. Eu não vou dizer hoje “muito bom”, mas o envolvimento foi bom. Ao longo do tempo, ele melhorou. Já na Uerj – e não puxando a sardinha pra Uerj, claro que não –, mas a parte de coordenação, a

parte de docência, de formação de tutoria, de capacitação... Essa parceria acho que foi essencial à manutenção do programa, até por conta de deter a parte pedagógica. Então, dentro do olhar da parte pedagógica, da capacitação, da escolha de docentes, do conteúdo do curso de formação, eu acho que foi muito boa. Eu avaliaria como muito boa. Eu acho que, quando, traçando um perfil entre Uerj e Seam, os dois poderiam estar no mesmo patamar, entendeu? Ao longo do tempo, elas poderiam estar no mesmo patamar, mas alguma coisa – e aí eu não estive dentro da Seam – talvez, dentro de um olhar político, as falhas podem ter acontecido por conta disso. Não posso afirmar, Fabinho.

**Fabio Leite:** Você falou que, ao longo do tempo... Sobre a tua resposta, né? Por isso que a entrevista é melhor que o questionário, que aí a gente pode dentro da sua resposta fazer novas perguntas. Você falou que ao longo do tempo a atuação ficou um pouco mais estreita e você atribuiu parte disso à questão de, não lembro agora qual o grupo, acho que o grupo da Seam ter pessoas mais envolvidas com a parte educativa do que com a parte de gestão. Você tem como mais ou menos situar em termo de ano, de tempo, aonde é que essa mudança que você percebeu aconteceu? Você tem como precisar isso ou não? Você foi sentindo ao longo do processo essa alteração e não tem como precisar uma data, um ano, ou alguma coisa assim.

**CONCEIÇÃO:** É, eu teria até como... Acho que não vou lembrar exatamente o período, mas acredito que de 2012 pra cá as coisas ficaram bem diferentes, até porque o programa recebe um novo nome, então renomeia-se, aí reestrutura-se toda a parte de composição do corpo do pessoal da Seam, do pessoal da Uerj, e aí o que nós percebemos é que muito mais pessoas, muito mais cargos efetivos relacionados à EA aparecem nesse momento, mas eu não vou te dizer 12 certo não, Fabinho. Eu já sou uma velhinha, eu não lembro. Eu não vou lembrar o período, mas acredito que de 12 em diante.

**CONCEIÇÃO:** A memória já está falha! (risos)

**CONCEIÇÃO:** Antes disso, a participação do pessoal da Uerj, da equipe da Uerj, era mais atuante antes desse período. Aí depois a coisa, a gente começa a perceber que os cargos permeiam um ao outro, um complementa o outro, a gente começa a trabalhar mais junto, a equipe fica mais coesa.

**Fabio Leite:** OK. Vamos lá. Como é que você avalia a relação da Seam/SEA e o Elos de Cidadania, o programa, com a Seeduc?

**CONCEIÇÃO:** Você quer que eu avalie a relação SEA-programa com a Seeduc? Tá de brincadeira?

**Fabio Leite:** (risos)

**CONCEIÇÃO:** Sem citar nomes, sem citar a Coordenação de EA da Seeduc, eu acho que a relação SEA/Seam com o programa, detentora do programa de EA Elos de Cidadania, frente à Seeduc, foi uma relação de embates, de entraves ao longo de todo o processo. Não tenho outro olhar em relação a isso.

**CONCEIÇÃO:** Lá vou eu, começar a listar os responsáveis! Hahahahaha

**CONCEIÇÃO:** Ou seriam os Irresponsáveis? As coordenadoras!

**Fabio Leite:** As coordenadoras, quando você se refere às coordenadoras da questão anterior, tanto da Seeduc quanto da Seam/SEA, é isso?

**CONCEIÇÃO:** Caramba! Não! Seeduc!

**Fabio Leite:** Vamos lá, próxima pergunta. Como você avalia o papel do Giea em relação ao programa Elos de Cidadania? Não sei se você sabe, mas o Giea tem uma especificidade, que, desde a Lei 3.325/99, Estadual, que é a Política Estadual de Educação Ambiental, ele tem uma atribuição, onde todos os projetos precisariam passar por ele, tal tal tal, ele tem uma atribuição técnica diante dos projetos de EA enquanto políticas públicas, e aí eu queria saber qual é a sua avaliação do papel do Giea em relação ao programa Elos de Cidadania.

**CONCEIÇÃO:** Calma aí!

**Fabio Leite:** Tá. Eu vou fazer o seguinte: eu já vou deixar com você gravado a última pergunta: Qual a sua avaliação da aplicação da metodologia de educação no processo de gestão ambiental, do Ibama, nas escolas públicas do Rio de Janeiro? Aí depois eu vou ouvir suas respostas e aí, se eu tiver mais alguma coisa a perguntar, eu pergunto após as suas respostas, tá bom?

**CONCEIÇÃO:** Olha, Fabinho, mesmo sabendo que a atuação do Giea, ao meu ver, foi bastante tímida, com alguns trabalhos apresentados, algumas pesquisas relacionadas diretamente ao Elos, e conhecendo poucas pessoas da Ciência e Tecnologia, da SEA/Seam, e da Uerj, que participam do Giea,

eu acho que a atuação foi muito pouca, mas a pergunta não é sobre a atuação. Peraí.

**CONCEIÇÃO:** Bem, o papel do Giea seria acompanhar os programas de políticas públicas, mas eu não consigo avaliar, nesse sentido, porque, como eu falei anteriormente, a atuação para mim foi muito tímida, então, assim, o papel seria interessante, que é fiscalizar, acompanhar, manter as discussões em aberto, manter vivas as discussões, mas eu não posso avaliar esse papel, porque eu fico muito...

**CONCEIÇÃO:** Se eu for pensar direitinho pra te responder essa pergunta, eu teria que avaliar o papel do Giea. Eu não tenho como avaliar o papel do Giea, até porque eu não acompanhei a participação de cada um dos envolvidos atuando junto ao programa frente ao Giea, então eu não tenho como avaliar.

**CONCEIÇÃO:** Bem, dentro do que a gente pode chamar de EA crítica, é um processo que oferece autonomia, formação [crítica e] oportunidade dos alunos e professores desenvolverem uma gestão voltada para o ambiente.

**CONCEIÇÃO:** Oi, Fabinho. Por aqui. Mesmo entendendo que a Simone fazia parte do Giea representando a SEA, seria um grupo interdisciplinar de instituições, onde elas participariam fiscalizando, acompanhando todo o processo. Tirando a SEA e a Uerj, eu não posso citar a participação de nenhuma outra instituição que tenha sido positiva [ou] não.

**Entrevista Renato. (Orientador(a) de Elo)**

**Fábio:** Então vamos lá. Vamos que vamos. Primeiro, seu nome completo e instituição que você... Essas primeiras perguntas são um perfil seu, do entrevistado. Então, seria seu nome completo.

**RENATO:** Meu nome é RENATO.

**F:** Instituição.

**RENATO:** A instituição que estou vinculado hoje é no doutorado da PUC no Serviço Social.

**Fábio:** Sua formação, RENATO.?

**RENATO:** Eu sou músico, produtor musical, sou especialista em EA, mestre em Serviço Social e doutorando em Serviço Social.

**F:** Especialista em EA?

**RENATO:** Uhum.

**F:** Mestre em...?

**RENATO:** Serviço social.

**F:** E doutorando em Serviço Social. Beleza. Desde quando que você atua com EA?

**RENATO:** Desde... Atuo com EA desde 1997.

**F:** Você quer falar alguma coisa [dessa atuação]?

**RENATO:** Então, resumidamente o que me levou pra EA foi as artes a partir da música. Eu sempre trabalhei com música e aí a música... Música e favela, né? Em favela, sobretudo. E aí a música me levou pra EA pra trabalhar a relação corpo, mente e práticas de educação ambiental crítica também dentro de favelas, mas na perspectiva do antigo Ibama. Sobretudo naquela lógica da CGEAM.

**F:** E qual o período que você atuou nos programas da Seam/SEA?

**RENATO:** De 2012 a 2014.

**F:** E quais cargos você ocupou nesse período?

**RENATO:** Bom, fazendo um recorte apenas do Elos de Cidadania, é isso?

**F:** Não, você pode falar de outros projetos que você participou...

**RENATO:** Então, eu participei na coordenação de EA no projeto Elos da Diversidade e também fui tutor, professor do curso de formação dos orientadores de elos a distância, e fui orientador de elos na sequência.



**F:** A outra você já me respondeu aqui. Você trabalhou como coordenador de EA do Elos da Diversidade, é isso?

**RENATO:** Uhum.

**F:** Então, agora vamos pras nossas questões para além do seu perfil. [risos] Como é que você definiria EA crítica? Você, Renato.

**RENATO:** Bom, eu faço... Isso é [...] muito sério. Na perspectiva do próprio conceito, né? Primeiro, que educação eu não entendo muito bem educação estrito senso desvinculada da ideia de ambiental e tudo mais. Então, para mim, já tem um exagero nessa junção de EA lato senso, vou dizer assim, com esse qualificador ambiental, porque é uma tentativa de trazer pra dentro do campo da educação uma outra expressão da questão social, que de alguma forma é menos reconhecida. Então, pra mim já tem uma dicotomia aí, mas é uma coisa que eu não tô em condições de resolver, mas apenas de analisar e ver que isso afasta inclusive o campo da educação estrito senso da educação ambiental que a gente chama de mais prática, mais palpável. Por outro lado, eu entendo que a noção de EA crítica é um outro complicador. Porque, com essa ideia, de crítica, tenta-se trazer a noção de educação pra uma perspectiva que consegue olhar as problemáticas sociais não no sentido de, como é que eu vou falar pra você, consegue olhar as problemáticas sociais não no sentido de vê-las no senso comum, mas na tentativa de aprofundar os problemas sistêmicos e civilizatórios. No entanto, aonde está o problema pra mim? O problema é o próprio termo crítico. Porque, se é esse modelo de EA pressupõe uma crítica, quem disse que o outro lado da EA, uma outra visão de EA também não é crítica? Porque pode simplesmente estar criticando aquilo que esse lado que se diz crítico vem fazendo. Então, essa é mais uma tentativa, mais um apelo, na minha visão, de trazer a problemática social, as questões sociais, pra dentro de um instrumento, tendo ele como pseudo ou possível instrumento de solução. Quando, na verdade, eu acho que existe crítica tanto da direita quanto da esquerda quanto da social democracia, então tudo pode ser crítico. Eles inclusive podem reivindicar isso, que é isso que eles vêm fazendo ao longo do tempo, que é pegando o discurso de um lado e transfigurando pro outro. Então a educação tem esses dois problemas que eu apresentei, [no sentido de conceito], mas, assim, se eu fosse definir, entrando aí direto na sua

pergunta, o que é EA crítica, EA crítica nada mais pra mim é do que tentar promover [raciocínio] para além do meio ambiente e práticas para além do meio ambiente, não sendo práticas, como é que eu vou dizer, comportamentais apenas. Práticas que visem uma ruptura, uma ruptura com o meio de fazer, o meio de saber e o meio de estar dessa composição política-social que a gente convive, que é praticada aí e imposta pelo capital.

**F:** Você definiria a EA implementada pela Seam/SEA dentro dessa definição que você trouxe pra gente ou dessa discussão que você trouxe como EA crítica?

**RENATO:** Na perspectiva das escolas?

**F:** Isso.

**RENATO:** Bom, eu defino a EA desenvolvida pelo projeto Elos de Cidadania em duas direções ou em dois momentos. Eu peço que o primeiro momento eu não estava lá, mas eu trabalhava com EA há muito tempo, inclusive essa ideia de EA que foi implantada no Elos de Cidadania, veio do Parque da Tijuca, que veio do Ibama, que a coordenação foi formada lá no Parque da Tijuca, que depois assumiu a coordenação, a superintendência da SEA, então venho acompanhando esse processo há bastante tempo. Então eu vejo ele inicialmente com bons olhos, uma tentativa da EA no âmbito do Estado construir um alinhamento positivo em conjunto com a perspectiva de EA que vinha sendo desenvolvida em âmbito nacional, então eu acho isso um avanço no sentido do diálogo mesmo das perspectivas. Acho também que houve um avanço, porque, pela primeira vez me parece que teve um recurso, um montante de dinheiro destinado a esse tipo de política de maneira séria. Também acho que, por ser esse modelo de EA, de alguma maneira foi possível ampliar o debate, a discussão e as intervenções para além da ideia de meio ambiente estrito senso na medida que esse elos de cidadania, ele parte de uma lógica de não de projeto, mas meu deus, como é que é? Vou chamar de projeto mas não é projeto. Na verdade, ele é projeto de um grande programa, num grande programa que pensa a EA de forma ampla. Eu acho que teve um avanço nisso também. Eu acho que a ideia de mobilizar os diferentes municípios do estado, de comprometer as escolas com um documento oficial, de comprometer as secretarias, de comprometer os professores e diretores, que de certa forma foram alcançados quer

queiram, quer não. Isso também foi muito positivo. Eu acho que isso na perspectiva do diálogo compreende a noção de EA, porque teve a intenção de dialogar com diferentes esferas. Do aluno ao diretor, do diretor da escola ao secretário de meio ambiente, ao prefeito em alguns municípios, então eu acho que essa foi uma das grandes coisas desse projeto. Agora, o projeto, ele inicialmente nasce fora dessa EA que a gente tá chamando de crítica. Ele nasceu fora dessa perspectiva, então eu acredito que um bom tempo ele caminhou pela lógica funcional, pela lógica quantitativa no sentido de colocar apenas números de quantos tinham sido atendidos, quantas ações tinham sido desenvolvidas, quantos materiais tinham sido publicados... Entendo também que ele caminhou um bom tempo com uma lógica voltada para ações passageiras, ações não continuadas, que isso não é próprio da EA. Você pode ter uma ação não continuada mas que provoque uma continuidade, do tipo vamos fazer um plantio na escola, vamos fazer uma coleta de óleo. Pô, isso é muito legal, isso mobiliza. Vamos passar um filme a respeito do cacto que é retirado no Nordeste e não tá sendo mais retirado por causa da chuva. Recentemente, se o Elos de Cidadania ainda existisse, vamos falar lá da Samarco. Mas essas ações têm que ter continuidade, e a continuidade passa pela organização popular do que esses temas passageiros que tratam do meio ambiente estrito senso. Então eu acho também que esse projeto Elos foi durante um bom tempo, um tempo significativo, conduzido por esse tipo de perspectiva, que eu considero um problema e que aí foge muito da ideia de criticidade, de libertação [dos povos] e tudo mais. Entendo também que, embora esse projeto tenha sido desenvolvido a partir de uma estruturação e parceria entre a Secretaria de Estado do Ambiente com a universidade do estado, embora ele tenha sido desenvolvido a partir dessa parceria, me parece que não teve por boa parte do projeto não teve um bom senso de se pensar, já que se queria chegar a essa ideia de EA crítica, de se pensar que as ciências humanas deveriam caminhar com as ciências biológicas. E aí, esse projeto, a partir da operação de alguns gestores da universidade com a visão estritamente biológica, eu entendo que boa parte do projeto foi prejudicado, não alcançou seu objetivo. Não alcançou porque a visão era, como dizia a má camarada, muito borbulhante. O negócio não funcionava direito. Um outro aspecto que eu

acho que foi importante mas problemático foi uma segunda parte do projeto, não diria a metade, que aí entra, na tentativa de consertar esse erro de trajeto, entra alguns atores que trabalhavam mais na linha crítica e aí a coisa, o fazer e o saber do projeto me parece que teve algum tipo de enfrentamento a perspectiva inicial, mas que não foi possível romper, porque prevaleceu a perspectiva das iniciativas borbulhantes, as iniciativas distantes, o não direcionamento pra um fazer e saber continuados, o que de alguma forma culminou em vários embates e não compreensões do que que é relações humanas ligadas a ruptura com crises civilizatórias e questões pura e estritamente quantitativas e do meio matemático, químico, físico, biológico. Então, por mais que houve essa tentativa de corrigir o trajeto, não aconteceu. Inclusive por conta do autoritarismo de quem coordenava. Porque isso me pareceu muito presente, o assédio moral está presente nos e-mails de todo mundo. Isso demonstra que a coordenação, ela se pautava para além da perspectiva biológica, ela entrava também na lógica do mercado no sentido de correr pra atender numericamente demandas político-partidárias e a própria necessidade pessoal de se manterem no cargo. Isso foi um outro ponto que eu percebi que isso não faz parte, essa metodologia, esse modo de fazer e saber não faz parte de uma educação que se diz crítica, que se quer ouvir o outro que se quer respeitar o saber do outro e quer se ter o outro consigo pra tentar mudar alguma realidade. Basicamente, é isso.

**F:** Beleza. Qual a sua avaliação... Acho que você já respondeu um pouco na primeira, mas eu vou fazer mesmo assim pra ver se você tem uma outra visão da pergunta. Qual a sua avaliação sobre o programa Elos como um programa de EA crítica para as escolas públicas do Rio de Janeiro?

**RENATO:** Então, eu volto a dizer que a iniciativa foi importante, mas, se olhar, é importante, como eu disse, na perspectiva do recurso, que foi garantido, das parcerias, na perspectiva...

**F:** [...] seria como uma ocupação de um espaço? [...] de um momento histórico...?

**RENATO:** É, eu não entendo EA crítica como ocupação de um espaço, ainda mais se a EA crítica for passageira, com princípio meio e fim, como é o caso dos projetos que ocorrem no âmbito dos governos nossos. Então, não posso considerar que ela ocupou o espaço porque uma coisa fundamental, que

deveria ter acontecido, o desenvolvimento e a avaliação dos resultados do projeto de intervenção – o que ficou apenas no papel. A gente não chegou a fazer EA ao ponto de deixar os atores sociais, como eu vou falar, autônomos para garantir a sua luta e a sua briga nos seus municípios, então acho que não ocupou espaço algum. Simplesmente tentou cumprir uma agenda, que, se não tivesse se período, se não tivesse tido esses processos, talvez teria conseguido, porque eu, em pouco tempo, consegui deixar na escola lá da Faetec de [Imbariê] uma comissão funcionando e está funcionando até hoje, inclusive me enchem o saco até hoje.

**F:** Que interessante.

**RENATO:** Então, acho que, se a gente tivesse tido mais tempo, ou, melhor, se não tivesse acontecido esses trâmites de pensamento biológico e filosófico dentro do projeto, talvez a coisa teria dado muito mais certo, até porque aí, me parece que não passou apenas de uma ação do governo, uma ação governamental, que, na minha linguagem chula, pode-se dizer, uma ação que não tinha a intenção de encher linguiça, mas, pelo seus erros de avaliação durante o caminho, acabou enchendo linguiça.

**F:** Quais os limites e possibilidades de um programa como esse?

**RENATO:** Olha, começar pela parte ruim. Limites são muitos. Você tem o limite de recursos, você tem o limite que é o próprio prazo desses recursos, você tem o limite dos governos que a ele se impõem, porque, em troca de governo, sempre vem aquela questão do fica ou tira, você tem o limite das equipes, que muitas vezes não são continuadas e muitas vezes não são técnicas mas são meramente políticas, e, dentro da questão da equipe, você tem divisões de classe muito claras, você tem divisões intelectuais de concepções ideológicas também muito claras, que, numa EA crítica, poderia ser um instrumento fortalecedor da proposta, mas acaba não sendo porque a ideia de tentar promover uma ruptura ainda não está inclusive diluída na própria equipe técnica e política de dentro do projeto, então isso passa a ser um problema. É isso.

**F:** Um limite, né? E possibilidades?

**RENATO:** Possibilidades... eu acho que a possibilidade maior é levar para os indivíduos e grupos possibilidades de reconhecer um saber e fazer local, e, nesse reconhecimento, parte da valorização do outro, a valorização do outro

pra essa tentativa de análise dos problemas e conflitos ambientais no local é importante porque dá ao indivíduo inclusive a visão maior. Fazendo com que o sujeito enxergue que aquele problema e conflito muitas vezes não está atrelado apenas àquele local. É uma coisa muito mais global do que ele imaginava. Possibilidade é dar a ele instrumento de luta, porque eu acredito que um dos papéis da EA é trabalhar na troca de saber no sentido de ensinar ao sujeito os caminhos que ele tem pra garantia dos sujeitos dele. Eu acho que isso é importante. Outra possibilidade é a questão de poder, dentro de um projeto desse, agregar diferentes pessoas em diferentes espaços e poder extrair dessas diferenças coisas que são comuns e que poderiam como política pública ser enfrentadas. Porque, se você pegar o município de Caxias, que foi [a minha] experiência, e um município de Magé, e fizer uma superposição das análises, você vai perceber que tem coisas que são comuns nos dois. E isso, se a gente trabalhasse realmente numa perspectiva crítica, nosso papel seria levar isso à comunidade maior do município, levar isso ao governo dos municípios, e tentar construir políticas para que um pudesse fortalecer o outro. É o que a gente não conseguiu.

**F:** Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos da Cidadania e aí, dentro disso, como é que você avalia a participação da UERJ nessa execução?

**RENATO:** Então...

**F:** Execução, entendendo desde a Seam até a execução da UERJ, tá

**RENATO:** Então, o que eu percebo é que o ponto de ligação funcionou bem até um dado estado, um dado momento. O ponto de ligação eu digo a coordenação geral mesmo, funcionou bem. E aí também eu entendo esse funcionamento como positivo no sentido de que eu penso que tinha um [feedback] da parta da Uerj em relação à SEA ou da SEA em relação...

**F:** Coordenação você diz Seam?

**RENATO:** E tinha também o feedback de um pro outro. Eu acho que as equipes, elas de alguma forma conversavam, então eu acho que isso também de alguma forma facilitava. Acho que a gestão do recurso não é coisa que eu não falaria, porque não tenho os dados nas minhas mãos, mas também o que eu pude perceber é que foi justo no sentido de pagar quem trabalhava, de ter o material para trabalhar, eu acho que isso foi importante.

De ter o transporte, aqueles que precisavam de hospedagem pra ficar nos lugares, eu acho que isso foi legal... Talvez eu fizesse de uma outra maneira, mas foi importante. Acho também que essa... A gestão se perdeu também um pouco talvez por questões de política partidária, não sei, que, no caminho, fez com que essa gestão sofresse muitas pressões. Não sei se é porque o projeto tinha dinheiro, despertava outros interesses dentro do próprio Estado, e aí isso gerou algum tipo de disputa na própria SEA, que foi culminar logo depois com a saída da Lara, e isso passou um bom tempo dessa maneira, o que gerou algum estresse, inclusive colocando o estresse representado por pessoas que não faziam parte da equipe técnica mas que foi incorporado à equipe técnica por questões pura e simplesmente políticas e tudo mais. Então, eu tenho essas duas visões aí da gestão.

**F:** E qual a sua avaliação da aplicação da metodologia da CGEAM, que foi a intencionalidade da Seam, da educação no processo de gestão ambiental, para as escolas públicas, para uma EA feita nas escolas públicas? Sua avaliação foi positiva... ocorreu, não ocorreu...?

**RENATO:** Inicialmente, aquilo que tá no papel é diferente daquilo que acontece na prática, né?

**F:** Inicialmente, quando você fala, é da sua entrada em 2012.

**RENATO:** É, se eu pensar no início mesmo do projeto em 2007. Como eu disse, houve uma confusão aí ideológica e tudo mais. As pessoas que tinha que incorporar foram incorporadas e que não sabiam sequer o que era a diferença de uma educação pra outro tipo de educação. Sem desprezar ninguém, mas o meu entendimento foi esse. E, logo depois, eu acho que essa metodologia, se ela tivesse sido melhor trabalhada internamente, porque, assim, tinham vários orientadores de Elos, e aí eu posso dizer a maioria, que estavam defendendo, mesmo... eu acho que agosto, mais a gosto que a contragosto, uma visão, uma metodologia de EA mais pautado nas práticas da biologia, e aí, na ponta, os relatos que a gente ouvia em off, na ponta você via que os caras omitiam dados e colocavam dados parecidos com o que a coordenação queria ouvir. Porque, na prática, eles não conseguiam desenvolver isso na escola por muitas questões. Questões que não estavam acostumados, questão que não aceitavam aquele tipo de metodologia, por questões também que a própria escola não recebia bem,

ela tinha seus entraves políticos e aí não permitia tal metodologia, os prazos que eram estipulados... Você, na prática, quando lida com seres humanos, tem que ter certa flexibilidade pra determinadas ações e centralidade nessas ações, porque, se você começa a colocar uma ação atrás da outra, uma coisa desenvolver atrás da outra, você acaba perdido e o sujeito da ponta mesmo, que na minha perspectiva era o aluno e seu entorno... Porque a instituição já está engessada, embora Gramsci fala que a gente precisa trabalhar as questões institucionais, mas ela está engessada por si só. Então, o nosso foco ali pra mim eram os jovens e o entorno, e isso foi bastante dificultado por conta dessa relação que tinha por dentro. É isso.

**F:** É isso. Se você quiser falar mais alguma coisa...

**RENATO:** Não, tá tranquilo. Eu acho que eu já falei demais.



**Entrevista J. (Orientador(a) de Elo)**

**TERESA:** Sou professora aposentada pelo estado e pelo município. Professora de biologia pelo estado e ciências pelo município. Atualmente sou tutora a distância da EA da disciplina educação e saúde pelo consórcio UERJ/Cederj/UAB. A minha formação, eu sou professora de biologia, ciências, também sou pedagoga e a minha formação de mestrado é em Psicologia Social. Eu atuo como educadora em educação ambiental desde sempre, em toda a minha vida como professora regente, tanto na região, na... na rede pública de ensino como particular, nos três níveis: ensino fundamental, médio e superior.

**F:** Desde quando você é da rede de ensino? Você começou quando?

**TERESA:** Ah, eu comecei a trabalhar em 1980 na rede particular e em 1982 no estado e no município. E, no nível superior, foram... desde 1998. Qual período atuou, né, nos programas Seam/SEA. Pelos programas da Seam/SEA, eu comecei em 2009 e fui até 2014. Meu cargo era como orientadora de elos, trabalhei em algumas comunidades e meu último trabalho foi elos Campo Grande e Bangu nas escolas do estado e do município desses dois polos, que chamávamos de polo: Campo Grande e Bangu.

**F:** Você chegou a trabalhar em algum polo fora do município, em outro município? Desde quando era tutora, chegou a trabalhar com...

**TERESA:** Trabalhei com o Enfrentamento na época do Educação no Enfrentamento, em Nova Friburgo. Trabalhei lá naquele período e, nos programas da SEA, também no Mãos à Obra Região dos Lagos. Trabalhei como professora que davam as formação de diagnóstico socioambiental.

**F:** Eu vou fazendo essas perguntas no meio só pra ir esclarecendo umas coisas.

**TERESA:** É, aqui acho que já respondi.

**F:** Além do Mãos à Obra, mais nenhum? Só Mãos à Obra e Elos mesmo, né?

**TERESA:** Mãos à Obra, não. Nas Ondas, não. Mãos à Obra, Elos e, na época do Enfrentamento, Enfrentamento. Como você definiria a EA crítica? Pra mim, a EA crítica é uma educação que vai além daquilo que tradicionalmente se ensina como sendo EA. É uma educação que faz com

que se pense, se repense, e o importante desse, do Elos de Cidadania, foi que nós tínhamos a oportunidade de trabalharmos tanto com alunos de Ensino Fundamental e Médio, em diversos locais, professores, esses professores eram de diversas disciplinas, e nós não tínhamos só professores de biologia, geografia... Nós tínhamos professores de todas as disciplinas e também o pessoal de apoio. Eu tive oportunidade de trabalhar com inspetores de alunos, de agentes educadores, e foi muito rico a contribuição que eles deram, davam para o programa. Você definiria EA...

**F:** Pela Seam/SEA como uma EA crítica?

**TERESA:** Sim, definiria sim. Eu acho que o objetivo da Seam/SEA era sempre trazer uma educação ambiental pra... que fosse colocada não só aquela tradicional, daquilo que, das ecologias, como se falava. Sim, eu definiria sim. A minha avaliação sobre o programa Elos de Cidadania, um programa de EA crítica para as escolas públicas no Rio de Janeiro, eu avalio como sendo muito bom, até por ter tido oportunidade de ter levado essas avaliações para congressos. Uma contribuição que foi muito boa foi ter ido ao fórum e... Aquele que a gente foi...

**F:** Internacional?

**TERESA:** É, Congresso Internacional de EA... Foram dois...

**F:** Tem o Ibero-americano...

**TERESA:** O Íbero, e depois teve um latino-americano.

**F:** [...] Venezuela, Colômbia, uma coisa assim [...]

**TERESA:** Foi em Lima. E a contribuição que nós podemos dar foi muito, muito boa. Muito rica, e que mostrava até o comprometimento e o nível que a EA no Rio de Janeiro tem. Me senti orgulhosa de estar ali representando meu país, meu estado, minha cidade, levando contribuições muito boas. Quais os limites e possibilidades de um programa como o Elos de Cidadania? Limites nós não temos, né? Quanto mais a gente puder alcançar, a gente vai, como o objetivo de levar a EA a todos...

**F:** Mas você acha que o programa teve limites no que ele se propunha, pra ser realizado nas escolas como programa de EA crítica?

**TERESA:** Não, não acredito que tenha tido limite não. Talvez algumas dificuldades até em determinados locais, pela questão de localização, mas dificuldades encontradas para realizar, não. Eu tive, pelo menos todos os

meus polos, eu sempre tive todo o apoio da comunidade escolar, da direção, dos funcionários. Forma de execução...

**F:** E possibilidades?

**TERESA:** É, possibilidades, eu acredito que todas as possibilidades foram [nos dadas] para desenvolvermos. Tanto é que conseguimos alcançar praticamente todos os municípios do estado do Rio de Janeiro e em todos os níveis escolares. Trabalhávamos com ensino fundamental, médio técnico, e as mostras finais mostravam isso. Tínhamos as oportunidades de nas mostras finais de todos os programas a gente conseguir ver e ficar feliz com os resultados.

**F:** Você acha que o Elos conseguiu se realizar totalmente naquilo que ele tinha como potencial para ser realizado?

**TERESA:** Sim, sim. Tínhamos as dificuldades que eram normais, mas, quando víamos os resultados de envolvimento de todos... Porque nós, enquanto orientadores, dependíamos de outros, e víamos que era aceito e levado com entusiasmo.

**F:** Você está na 6... 5... Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do Elos de Cidadania e, dentro disso, como você avalia a participação da Uerj. A forma aí você pode pensar também a relação com a secretaria, superintendência, como ela executou esse problema.

**TERESA:** A avaliação como programa Elos sempre tivemos todo o apoio da SEA, da Seam, a superintendência sempre foi muito participativa, sempre esteve junto, e a Uerj, como realização, como executora do projeto, todo o apoio, toda a parte que a Uerj poderia contribuir no programa era assim, de excelência.

**F:** Você acha que essa parceria de uma secretaria de estado com a universidade para toca um projeto como esse, ela...

**TERESA:** Com certeza, com certeza. Quando a gente tem uma universidade com um programa, ela é vista de outra maneira. O acadêmico é muito importante. Não desqualificando nenhuma organização não governamental, mas existe todo um respaldo de uma universidade sendo uma universidade do estado, como a Uerj, isso muito importante. Como eu avaliaria a relação Seam/SEA e Elos com a Seeduc? É, a relação Seam/SEA, muito boa, e o Elos com a Seeduc não posso falar a mesma coisa. Tínhamos algumas,

principalmente com a Secretaria de Estado de Educação, não todo o apoio. Isso não acontecia com as secretarias municipais. O município sempre nos acolhia dava todo o respaldo, mas a Seeduc não era parceira quando deveria ser. Tivemos alguns entraves.

**F:** Como você avalia o papel do Giea em relação ao Elos de Cidadania?

**TERESA:** É, participei, participamos uma vez do Giea, fomos lá, e vimos que existia alguma informação sobre o que é o programa Elos de Cidadania, até pela abrangência que ele teve. Não foi um programinha. Era um programa muito extenso, chegávamos a todas aquelas pessoas que quem estivesse envolvido com EA conhecia o Elos de Cidadania. Avaliação da metodologia?

**F:** Isso, da metodologia da educação no processo de gestão ambiental, que é aquela construída no Ibama, pras escolas públicas do Rio de Janeiro. Você acha que foi viável, quais são as limitações? Porque a SEA trouxe uma metodologia que é da gestão ambiental, de uma educação realizada dentro dos processos de gestão ambiental, que é construído na antiga CGEAM. E aí ela sofre uma adaptação nas escolas pro programa Elos de Cidadania. Você acha que essa adaptação foi... Qual a sua avaliação sobre essa questão? Por exemplo, da escola olhar o seu entorno, todas essas questões da relação...

**TERESA:** Sim. A avaliação com relação à escola, não só a escola mas seu entorno, os atores sociais, todos os envolvidos, tinha uma importância muito grande. Não se faz EA só com professores, alunos escolas... Se faz com a comunidade. E nós fazíamos diagnóstico socioambiental juntos. Não fazíamos sozinhos. Então é de uma importância muito grande.

**F:** E você acha que a adaptação dela pras escolas foi eficaz?

**TERESA:** Sim. É meio complicado a gente dizer que se entendeu ou não por conta da riqueza de escolas, de situações, de problemas sociais, e cada diagnóstico que era visto em cada situação, né? Mas eu acredito que foi uma metodologia muito legal.

**F:** Você entende que avançou?

**TERESA:** Sim, sim. Tanto avançou que nós temos escolas ainda trabalhando. Temos escolas, a gente recebe notícias de professores nossos que foram formados e que continuam. Isso é muito bom, saber que a

semente foi lançada e que ela está frutificando. Ela não morreu. A nossa contribuição foi dada.

**F:** Perfeito. Quer fazer mais alguma coisa?

Não, tá bom. O Elos, a gente que gosta, se apaixona, e vê como é bom, e a gente falar do Elos é muito gratificante, e ter participado, ter contribuído, ter feito parte do Elos de Cidadania. Muito bom.

**Entrevista CLÁUDIO. (Orientador(a) de Elo)**

**CLÁUDIO:** Essa instituição aqui é a minha instituição, que eu trabalho agora?

**F:** Isso, isso. Aí, se você puder ficar bem perto aqui ou então até segurar se quiser. A minha voz não precisa sair não, a sua é que precisa. Pode falar seu nome completo...

**CLÁUDIO:** Eu sou o CLÁUDIO., sou professor de geografia da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e tenho licenciatura em Geografia pela Uerj e atuo com EA desde 2008. Atuei na SEA/Seam no período de 2012 e 2013.

**F:** [...] quando eu entrei, vocês entraram. 2012.

**CLÁUDIO:** Entramos juntos, isso aí. 2012-2013. A função que eu exercia lá era de orientador de elo e o meu envolvimento com o programa nesse momento, ao longo desse período foi um envolvimento muito grande, porque eu participei de várias atividades de formação, além do que a gente fez um trabalho direto nas escolas, lidando com alunos, com professores, a comunidade escolar como um todo, e procurando desenvolver ali as atividades que a gente tinha a orientação do programa para ser desenvolvida nas escolas. De uma forma até mais crítica.

**F:** Você se envolveu com outros programas da SEA/Seam?

**CLÁUDIO:** Não. Essa foi minha única participação na Seam/SEA.

**F:** E aí uma pergunta bem simples. Como é que você definiria, a sua definição, do que você tem de bagagem, de EA crítica?

**CLÁUDIO:** Bom, eu penso EA crítica como uma educação ambiental que serve de questionamento, ou seja, ela serve para a gente levantar uma série de questões que vão fazer com que o aluno, com que o educando naquele momento critique, questione, construa um pensamento mais crítico do que esse pensamento que está colocado, esse pensamento que já vem aí hegemônico há muito tempo. EA crítica para mim é mesmo a questão de você dar ao aluno uma visão mais questionadora do seu dia a dia, da sua realidade, e enfim, da sua vida como um todo.

**F:** E você definiria a EA praticada pelo programa Elos como uma EA crítica? Qual sua avaliação sobre...?

**CLÁUDIO:** É, em parte. Em parte, eu definiria. Na verdade, o programa enquanto eu estive lá tinha uma certa descontinuidade daquilo que a gente

aprendia e aquilo que era aplicado no campo. Claro que isso também dependia um pouco de quem estava aplicando, porque cada orientador tinha uma forma diferente de botar em prática os ensinamentos que nos eram dados lá, aquilo que a gente construía durante os cursos e durante as palestras ou as apresentações internas.

**F:** Qual seria essa diferença? Você tem como distinguir as formas diferentes?

**CLÁUDIO:** Sim, sim. Na verdade, eu penso que há, havia uma divisão muito clara. Os orientadores de elos mais antigos tinham uma postura um pouco mais conservadora em relação àquelas novas vertentes que estavam sendo postas ali. Eu penso que, quando nós fomos pro programa, de 2013 em diante, houve uma certa mudança na forma como se fazia o paradigma ali naquele momento e tudo mais. E essa mudança pegou um grupo dividido, ela pega um grupo que chegou naquele momento, um grupo de uma maneira mais crítica, indicado por outras pessoas que tinham um pensamento mais crítico, que tinham uma prática mais crítica mesmo, inclusive a professora Lara, professor Fred, o próprio você, Fábio, a Simone... A gente chegou com essa visão mais crítica de todo aquele processo e ao mesmo tempo a gente encontrou pessoas que estavam lá e que tinham uma visão mais conservadora, compartimentada, que era aplicada no programa antes desse período que nós estávamos lá. Então o programa funcionava de uma maneira bastante interessante quando você tinha um orientador de elo mais crítico, mais engajado com essas visões mais questionadoras, problematizadoras, de EA. Isso não era uma coisa constante. Havia muito claramente uma divisão entre eles e nós.

**F:** E aí qual a sua avaliação então sobre o programa Elos de Cidadania para as escolas públicas do Rio de Janeiro como programa de EA crítica para as escolas?

**CLÁUDIO:** A minha avaliação é que ele é um programa, além de ser bastante [viável], ele é um programa bastante interessante e que seria, se fosse uma política duradoura da forma que estava sendo aplicada naquele momento, ele seria muito interessante. Por quê? Porque ele ajudava muito o aluno que estava engajado participando do programa a pensar a gestão ambiental, ele trazia uma visão, um conteúdo muito mais crítico, muito mais aberto ao aluno, fazia o aluno começar a questionar uma série de conteúdos

que ele tinha na própria escola e também questionar todo aquele espaço em volta daquela escola na qual a gente estava trabalhando ali. Então o programa, como um programa de Estado, ele é um programa muito interessante, desde que sejam mantidas as bases mais críticas, essa vertente mais que leva mais o aluno pra fora do que o aluno ficar fazendo aquelas atividades bem conservadoras, corriqueiras, que a gente muitas vezes também encontrava [...] em sala de aula e que os alunos basicamente estavam acostumados a fazer. O programa é um programa que traz uma quebra muito interessante, que eu percebi que alguns alunos que trabalharam comigo e até porque eu era professor dessa escola, esses alunos depois tiveram um desempenho muito mais envolvido em questões da escola e fora dela, um desempenho muito mais crítico, mais questionador do que tinham antes de participar do programa. Então considero o programa muito interessante desde que ele seja trabalhado de uma forma crítica, questionadora, problematizadora, senão aí vira só mais um projeto. Mais um projetinho.

**F:** E quais os limites e quais as possibilidades que você vê em um programa como o programa Elos de Cidadania?

**CLÁUDIO:** Os limites têm alguns, assim. Primeiro, o próprio limite físico, que a gente achava nas escolas. Muitas vezes você não tinha sequer uma salinha para você guardar o resultado daquelas atividades. Muitas vezes nem tinha onde fazer as atividades internas. Esse era um limite. Havia um outro limite um pouco mais velado também, porque a gente muitas vezes não tinha professores dispostos a liberar os alunos e nem dispostos a participar, e algumas vezes também as escolas apresentavam um problema grande, porque, como a escola era a que indicava o elemento da escola, o chamado mobilizador escolar, muitas vezes esse era um professor que tinha algum trânsito melhor dentro daquela direção e tudo mais e que não se empenhava e muitas vezes sequer participava de todas as atividades e desenvolvia as questões que ele deveria desenvolver. Isso também pode [...] como um limite, que era uma coisa que com o tempo teria que se corrigir. E o próprio limite físico, de material e tudo mais, que as escolas muitas vezes não tinham nem pras suas atividades corriqueiras, que dirá pra um projeto que vinha de fora e com um outro orçamento, que às vezes até ia de encontro ao pensamento de



vários grupos que estavam articulados e formados dentro das unidades ali. Agora, as possibilidades são muitas. Porque eu acho que articular, numa escola, esses vários setores, a associação de moradores, os próprios órgãos ambientais que têm atividades ali em volta, as famílias dos alunos, enfim... Todos esses grupos aí articulados dentro da escola, eles têm um potencial enorme para poder fazer uma gestão daquele ambiente ali em volta que seja uma gestão eficiente, engajada, questionadora... Acho que o programa tem esse potencial, ele consegue trazer esses interesses todos para dentro da escola e, mais do que isso, ele consegue fazer com que aquele grupo ali consiga atuar mais profundamente ou menos profundamente na gestão ambiental de volta daquela escola ali. Então acho que isso é uma coisa fantástica. É um potencial muito grande que esse programa tem de participação nas escolas.

**F:** E qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos de Cidadania e, aí, da sua percepção da execução a partir da Seam/SEA, a coordenação da Seam/SEA, e também avaliação do papel da participação da própria Uerj, da equipe que era da Uerj na execução do projeto.

**CLÁUDIO:** É, como eu já tinha, já falei. A gente via, do lado de fora, ou, do lado de fora... A gente via de forma muito clara que havia duas, havia uma certa cisão. Não uma cisão irremediável ou incontornável, mas havia uma cisão ideológica entre a Seam/SEA, o pessoal que representava a Sea/SEA, e o pessoal da Uerj. Notadamente, as pessoas que representavam a SEA ali elas tinham uma visão, uma ideologia muito mais questionadora, muito mais, vamos botar aí, problematizadora, elas eram muito mais engajadas, eram... tinham uma visão muito mais... Perdi a palavra aqui, mas era uma visão muito mais progressista, se é que se pode dizer isso, em relação à EA. Fica muito claro pra gente que as orientações vindas direto da Uerj, do pessoal lá da Biologia, que eu não lembro agora o nome...

**F:** Ibrag.

**CLÁUDIO:** Do Ibrag. Eram um pouco mais... Elas tolhiam um pouco mais a liberdade de o pessoal atuar nas escolas. Havia uma série de determinações que faziam com que o nosso trabalho ficasse um pouco amarrado. A gente tinha que executar uma série de tarefas que muitas vezes não eram tarefas

tão importantes... importantes mesmo pra aquele objetivo que a gente estava traçando ali.

**F:** Você pode citar uma tarefa [dessas]?

**CLÁUDIO:** Olha, a gente tinha que fazer murais, vários murais em várias épocas, que eram murais que lembravam o dia da árvore, o dia da água, enfim... Eram murais temáticos que induziam os alunos que estavam ali a uma postura e uma visão muito, vamos dizer assim, conservadora, limitada, de EA. Eu percebi que isso, no grupo com o qual eu trabalhei – eu trabalhei com um grupo de quase 30 alunos quase o tempo inteiro –, havia muito, em alguns alunos, havia muito forte essa coisa de eles estarem muito ligados a essa visão mais restrita de EA, e a gente não conseguia questionar muito isso porque basicamente muitas vezes a gente tinha que dar conta de um calendário, de uma agenda, que era uma agenda muito massificante. Muitas coisas feitas em pouco tempo, que faziam com que as coisas ficassem um pouco artificiais. Isso, dos nossos objetivos iniciais ali.

**F:** OK. Pode ir pra próxima?

**CLÁUDIO:** Pode.

**F:** Como é que você avalia a relação da Seam/SEA, do programa Elos, com a Seeduc?

**CLÁUDIO:** Olha, no meu polo, eu não tinha grandes problemas nessa relação. A gente tinha um trabalho bastante tranquilo nas salas, nas escolas, agora, várias coisas a gente vai percebendo com o passar do tempo. Primeiro, havia sim... A Seeduc, ela indicou escolas onde havia muitos problemas estruturais, e isso fez com que fosse difícil a gente trabalhar lá em alguns momentos, e também, assim, escolas, e isso até bom, inseridas em contextos históricos ambientais e econômicos muito precários, então a gente trabalhava num contexto socioambiental muito precário e com pouco recurso. Isso era uma coisa que... E, assim, do ponto de vista, não sei se político mesmo, houve uma dificuldade só em uma das unidades, que é a escola Erich Walter Heine, que a gente tem aí como a escola sustentável, que há toda uma propaganda midiática em volta dessa escola, e na qual eu tinha, ali sim, uma dificuldade de ter acesso a determinados locais, a determinados professores, a reuniões, que algumas eles faziam, eu pedia pra ir, eles diziam que era vedada a participação. Só de professores, pessoas do grupo, enfim.

Ali sim havia uma certa resistência e também uma certa limitação até do espaço físico pela escola e pela própria secretaria. Pela própria Seeduc. Então, assim, nessa escola, havia uma relação um pouco mais tensa entre a Seeduc e a Seam/SEA, mas, nas outras duas escolas em que eu trabalhei, não houve essa coisa não. Mas...

**CLÁUDIO:** É. De uma certa forma, acho que a relação entre as duas instâncias não era ruim, não. Só que havia algumas susceptibilidades que não podiam ser ultrapassadas, especialmente nessa escola Erich Walter Heine.

**F:** A pergunta sete eu não sei se você [...] porque eu não sei se você sabe, conhece o Giea...

**CLÁUDIO:** Assim, eu conheço, mas confesso que foi muito pouco o contato que eu tive com o Giea enquanto estive no Elos, então realmente essa eu não consigo.

**Cláudio:** É, muito pouco mesmo. Acho que o Giea teve um encontro ou dois e, nesses encontros, eu não pude estar. E não tenho como avaliar e realmente essa aqui eu não tenho como avaliar.

**F:** E qual a sua avaliação então sobre essa metodologia, que a Seam traz, que é a educação no processo de gestão ambiental pública, que veio do Ibama, da CGEAM, do Ibama, junto com o prof. José Silva Quintas, implementada nas escolas públicas do Rio de Janeiro? Essa relação de uma metodologia de uma educação no processo de gestão ambiental aplicada a uma [...] de educação básica, de ensino médio...

**Cláudio:** É revolucionário. É óbvio que não é simples você chegar em uma escola em que todo o grupo de professores e alunos também estão acostumados a trabalhar educação e EA de uma forma absolutamente acrítica, conservadora. Então a metodologia é extremamente interessante. Essa coisa de você trazer os problemas do entorno, os problemas socioambientais do entorno pra dentro da escola e trabalha-los ali e sair com o que se produz ali, ela é uma visão e uma forma de você trabalhar extremamente interessante. Você envolve os alunos, a comunidade escolar acaba sendo uma forma bastante interessante de você trabalhar. Você dá àqueles alunos uma visão abrangente, integrada daquele entorno que eles não conhecem, essa que é a realidade, e você consegue produzir com isso

uma série de posturas e questões que eles começam a se mover, a se incomodar e a ver de uma forma bastante diferente aquele entorno ali. Então, assim, eu acho que a metodologia é absolutamente interessante, acho revolucionária mesmo. Nunca tinha trabalhado com nada parecido com isso. Sempre o meu trabalho com EA foi um trabalho levando em consideração as questões muito pequenas ali, reciclagem, economia de água... Chegava a trabalhar com alunos que não têm quase água em casa, que têm uma dificuldade enorme de acesso a água, e trabalhar com eles como economizar água. Quer dizer, é uma coisa muito louca. Então acho que essa, esse processo de gestão ambiental que o Ibama sugeriu é absolutamente interessante e revolucionário. Acho que, se ele for assumido como política pública do estado mesmo para as escolas estaduais ou municipais, ele vai ser uma coisa absolutamente fantástica, porque você vai dar tanto para alunos quanto para professores uma metodologia que vai fazer com que eles cresçam muito e que entendam e participem muito mais do seu ambiente ou da sua vida e da sua existência mesmo. Da sua produção da sua existência de uma forma muito mais crítica. Então óbvio que você tem que adaptar uma série de coisas, claro que só depois de alguns anos aplicando intensamente sistematicamente isso é que a gente ia conseguir fazer uma avaliação mais detalhada, mais precisa de como isso seria em sala de aula e fora de sala de aula. Mas é claro que é um começo, é uma metodologia que realmente traz um horizonte novo, abrangente e muito promissor para as escolas com relação à EA.

**F:** Perfeito. Quer falar mais alguma coisa das questões que a gente fez? Acrescentar algo...

**Cláudio:** Não. Acho que fui bem abrangente.

**Entrevista Isadora (Orientador(a) de Elo)**

**Fábio:** Vamos nós. Então, é assim. Primeiro, seu nome todo, que eu preciso.

**Isadora:** Isadora.

**F:** Você está atuando onde hoje, Isadora? Instituições...

**Isadora:** Na rede estadual, Seeduc, professora na rede estadual, aí no caso Ciência e Tecnologia pela Faetec, e unidades particulares também.

**F:** Tua formação é... você é bióloga...

**Isadora:** Bióloga, licenciada...

**F:** Bacharel também ou só licenciada?

**Isadora:** Só licenciada, fiz especialização em ensino de ciências e o mestrado em ensino de ciências, ambiente e sociedade.

**F:** Ensino de ciências, ambiente e sociedade. OK. Desde quando você atua com educação ambiental?

**Isadora:** 2003, desde 2003. Tem 13 anos.

**F:** 2003. E você atuou nos programas da Seam/Seeduc em qual período? Seam/SEA, né, no caso.

**Isadora:** Pelo Elos, comecei em 2009, tá, no Elos de Cidadania. Trabalhei no ProEEA também, em 2010. Só 2010. E no Nas Ondas, não, no Mãos à Obra, em 2014.

**F:** Então, desde 2009 no Elos.

**Isadora:** Desde 2009. 2009-2014.

**F:** Até 2014. Bom, qual foi o seu envolvimento com o Elos nesse período?

**Isadora:** De 2009 a 2014, eu fui tutora. [Eles chamam] de tutor, orientador de elo, no Elos. Trabalhei em vários polos diferentes, várias regiões diferentes [...].

**F:** Sempre nessa função?

**Isadora:** Sempre nessa função.

**F:** Bom, eu sei que você já respondeu, você já teve envolvimento com outros programas da Seam/SEA. Mãos à Obra. Nas Ondas você não chegou a...

**Isadora:** Não, Nas Ondas, não.

**F:** Como você definiria, você definiria o que vem a ser educação ambiental crítica?

**Isadora:** Bom, com base em todo esse tempo de experiência e muitas literaturas, aquela coisa toda, é... Seria uma educação ambiental, já que a gente usa esse termo, né, que não está restrita às ideias, digamos, mais pragmáticas, mais comuns da educação ambiental, que trabalha dentro de um contexto coletivo, de ideias múltiplas, de participação. Então, tem a ver com coletivo, com participação, com as diferentes propriedades de cada pessoa e de cada coletivo também, né? Porque às vezes as pessoas são só representações do grupo social. Que tende a trabalhar as diferentes assimetrias que a gente tem no ambiente, né? Ela não vai tender a mudar o comportamento de uma pessoa, e sim fazer entender por que que aquilo se dá daquela maneira, né? Buscar, na verdade, as respostas pra compreender o ambiente e aí poder transformar o ambiente de acordo com o que o coletivo entende a respeito daquilo. Para mim, é uma educação ambiental que trabalha mais a transformação, tanto da pessoa quanto do ambiente que ela vive, de forma a alcançar mais qualidade pra aquela comunidade. Claro que isso é complexo pra caramba, a gente ficaria três dias falando. (Risos.) Mas é, na minha cabeça são essas linhas mais ligadas ao que é crítico, né? Compreensão da realidade histórica, social e ambiental de um determinado local, né, então não é passar batido e: “Ah, tem que tirar o lixo do lixo”, aquela coisa toda, e sim compreender por que que aquelas coisas se organizam daquela maneira. E verificar se o coletivo entende todo o problema ou não e a transformação daquilo pra uma coisa que eles considerem melhor, levando em consideração que cada um pensa diferente. Então, nem sempre a gente vai ter ideias comuns a todos, né, que tem que se trabalhar essas divergências e essas assimetrias que a gente tem na sociedade. É uma coisa meio [dura], mas é por aí.

**F:** A educação ambiental implementada pela Seam/SEA, você definiria como educação ambiental crítica?

**Isadora:** Eu definiria que... como tendente à educação ambiental crítica, quer dizer, ela se esforça para executar daquela maneira. Toda a formação da equipe tende a trabalhar a ideia da educação ambiental crítica, a conhecer a teoria e tentar executar na prática, e aí executar já são outros 500, porque existe uma série de limites que a gente ainda não consegue ultrapassar pra executar, mas pelo menos, principalmente de 2012 até 2014, eu acho que foi

o ponto, o período mais importante, digamos assim. O período com maior transformação da própria equipe pra essa ideia, uma metodologia mais adaptada à ideia da educação ambiental crítica que no início propriamente dito, mas que se buscou realmente transformar tanto a equipe quanto as pessoas que a gente estava atingindo. Então, naquele período, sim, teve uma forte busca por isso. Eu não posso classificar como 100% porque realmente são muitos limites ainda que a gente não consegue ultrapassar na implantação da ideia de educação ambiental crítica. Se é que existe alguma possibilidade de se conseguir isso 100% prático.

**F:** Na sua avaliação, o programa Elos, ele, qual a sua avaliação sobre o programa Elos de Cidadania como um programa de educação ambiental crítica para as escolas públicas do Rio?

**Isadora:** Eu avalio positivamente. Não tenho a menor dúvida quanto a isso. Por mais que não se alcancem todos os objetivos do projeto, por mais que tenham se tido muitas dificuldades de implantação, é um avanço muito positivo nas questões de educação ambiental, principalmente de educação ambiental crítica, o que a gente conseguiu fazer. Eu não tenho a menor dúvida disso. Por menor que tenha sido a transformação, é um movimento. É igual a história do ProEEA. É complexo, foi difícil, não se conclui, mas é um movimento que se faz o caminho andando, né? Parado é que não vai se fazer o caminho. Eu avaliei muito positivamente, especialmente de 2012 pra frente, com a mudança de metodologia, eu... Sinceramente, transformou a minha forma de ver. Foi transformador pra mim também como educadora ambiental, então... Se me transformou como profissional, tá positivo. Entendeu?

**F:** Entendi.

**Isadora:** O saldo já é positivo.

**F:** Quais os limites que você enxerga no Elos hoje e quais as possibilidades de um programa como o Elos de Cidadania.

**Isadora:** Olha, como limite a gente tem bastante, né? Primeiro, a dificuldade de se implantar uma ideia de coletividade e participação em espaços que são historicamente repressores. A própria escola é assim, então, fazer com que a comunidade escolar trabalhe com outra visão que não a que ela está acostumada, isso já é um... um empecilho muito grande, né? A própria

estrutura da escola começa a ver aquilo como subversão, mesmo não sendo. Sendo que era pra ser natural dentro de um processo democrático. Então, rola aquela trava. “Pô, mas eles estão começando a perguntar, a questionar meu comando...” Como se fosse uma coisa que a unidade escolar fosse um objeto de alguém, né? Então, é um espaço que teoricamente era pra ser [positivo/produtivo], era pra ser de debate, era pra ser participativo, e o primeiro empecilho que você encontra é essa. “Mas peraí, vão questionar o que eu tô fazendo.” O que tem muito a ver com os brios humanos mesmo, com a questão de ego, muita gente, muitos diretores de unidades escolares públicas que viram isso como uma coisa muito negativa. Era um espaço, era um espaço único, que mais traria possibilidades de engrandecer o processo, e era um dos primeiros problemas. Segundo que política pública, dentro do modelo de política que a gente faz no estado e no Brasil na verdade, é muito complexo. Você tem todas as questões partidárias, o governo travando ou acrescentando situações no que você tá vivenciando. Às vezes a gente chegava em período eleitoral, não podia fazer determinadas coisas porque a própria legislação não permitia, né, então você estava no meio de um processo participativo com a comunidade, tinha que travar tudo, levantar a sua sombrinha lá e vambora que agora a gente não pode fazer nada, vamos parar o processo aqui pra dar continuidade em um outro momento. Só que processos participativos não são assim, né? A gente não pode desmobilizar uma coisa que [mobilizada]. E mais uma vez a gente mexe com os brios humanos, né? Então, se você tem alguém no meio da equipe que não concorda com o que você está fazendo por algum motivo pessoal ou porque aquilo vai representar... ela pode fazer com que aquele processo acabe. Essa picuinha humana ainda interfere muito nisso, então fica aí uma coisa que limitou. Os recursos financeiros também são limitantes, porque a gente sabe que, dentro da conjuntura política, a educação ambiental não é a prioridade, e que aquilo, o Elos foi uma conjuntura política única, e principalmente financeiramente falando, né? Por mais que a gente tivesse recurso do Fecam, que também foi uma corrida, né, uma construção lá do Minc pra até se manter determinada porcentagem daquele recurso pra educação ambiental, não é sempre que a gente consegue tomar posse desse recurso. Também é uma questão de organização política [...] Um ano você tinha



recurso, o outro ano você podia não ter nada. Como você pensa em processos de longo prazo, porque educação ambiental não dá pra se pensar a curto prazo, sabendo que nesse ano você [pode] trabalhar e no outro ano, não. E você vai novamente pegar sua bolsinha, botar nas costas, sair e parou, né?

**F:** Você está falando que existia também uma fragilidade do ponto de vista da precarização do trabalho, né? De quem trabalha...

**Isadora:** Exatamente. De quem trabalha e quem sofre o processo. Como é que você para um processo desses no meio do caminho? Eu vejo a educação ambiental crítica especificamente como uma coisa de longo prazo, não é de curto prazo. Um processo de transformação, que depende de incentivo por muito tempo, que depende de provocação, de organização, de manutenção e de organização no longo prazo, até que eles se empoderem de verdade e tomem aquele processo como deles. Até isso acontecer, leva tempo. E a gente sabe que não é um ano, ou são dois anos que vão fazer isso. Depois do segundo ano que a coisa começa a engrenar, que eles começam a te reconhecer não como um invasor do espaço deles e sim como incentivador de algo que eles vão ter que fazer sozinhos, que aquilo é um processo que eles vão conseguir e não é a gente que vai construir por eles. Até que eles aceitem isso... Bom, tem mais um limite: a imagem do Estado perante as comunidades. Normalmente, a gente é recebido com uma desconfiança absurda, porque o Estado é normalmente o opressor, né? Ele não é quem oferece a libertação, digamos assim, né? Não vai ser ele que vai oferecer a ideia de participação, porque ele costuma ser quem te controla. Então, por muitas vezes, e aí eu vou destacar Guapimirim, que foi o último que eu acompanhei, acompanhei por dois anos, né? No primeiro dia de reunião, eu tive um número de professores menor do que no segundo dia. Porque o primeiro dia foram só aqueles que queriam ver o que que tava rolando pra ver se podia levar aquilo a sério. E aí, no final do dia, a expressão era aquela: “Olha só, eu vim pra ver qual é, mas eu tava achando que era outra balela, daqueles [cursinhos] meia boca que o poder público oferece. Agora que eu tô vendo o que você tá fazendo de verdade, que você não tá aqui querendo controlar a gente, é que eu tô começando a acreditar.” No segundo dia de formação, meu grupo era muito maior, porque as pessoas

foram falando umas pras outras e descobrindo que aquilo não era uma balela. [E tem um empecilho da tua imagem] como poder público também. Mesmo sendo a Uerj à frente da parte acadêmica, houve isso. [...] “Que que vocês vieram, vieram ensinar historinha pra gente de novo, de educaçãozinha ambiental outra vez?” Tem uma imagem muito negativa do Estado. Então isso também foi um empecilho da questão de implantação mesmo em diversos lugares. Tiveram lugares, escolas que nunca receberam a gente, pessoas que não aceitaram a ideia porque eram do poder público, porque era o Estado que estava implantando aquilo, e isso foi um fato a se considerar também. Eu estava com outra coisa na cabeça que eu já não me lembro mais.

**F:** É, isso acontece.

**Isadora:** Eu não sei se eu poderia nem destacar isso como problema, como um limite, né, mas assim, nosso estado é grande pra caramba, e a questão geográfica de atingir o estado todo é um desafio, um senhor desafio. Eu lembro que quando a gente começou, e aí eu comecei em 2009, né? Eu estava no Noroeste Fluminense, e foi por isso que eu acabei trabalhando no Noroeste Fluminense, foi interessante porque eu fazia parte da equipe estando lá, o que facilitou também pra equipe a questão da expansão, que se começou só no Rio de Janeiro, o negócio ampliou e aí teve que se estudar toda uma estratégia pra alcançar isso. Primeiro foi o ensino a distância, né, e aí a gente foi avançando pra pessoas que ficassem no polo, que se deslocassem até o polo, a região, que foi acho que até agora a melhor estratégia, porque o a distância não vingou, acho que não faz parte ainda da cultura dos professores a participação através de internet, tecnologia e tudo mais. Então, essa distância, essa necessidade de ter recurso pra locomoção, necessidade... E aí a gente volta à questão do recurso, o desgaste profissional. Ter um profissional capacitado pra fazer isso, então a formação da gente é um fator debilitante se a gente pensar nisso, porque você não vai encontrar às vezes um profissional que tenha a instrução de educação ambiental crítica lá no Noroeste Fluminense. Isso é uma coisa que agora está avançando, uma ideia que tá sendo construída aos poucos, quer dizer... A gente antes só pensava em educação ambiental tradicional no Rio de Janeiro, tradicional. E hoje você já tem várias vertentes para serem

discutidas, debatidas e tudo mais. Você querer implantar uma proposta de educação ambiental crítica no estado todo, você vai ter que ter mão de obra [...] Então a formação dos profissionais faz a diferença. Também pode ser um fator limitante se você não faz uma formação anterior ou no processo de construção do projeto. No caso de 2012, 2013 pra cá, a gente passou por essa formação, imersão, tudo mais, e aquilo foi transformador, sempre vou bater nisso. A imagem do Quintas vai ficar pro resto da minha vida na minha cabeça. As piadinhas também, os ditados... É engraçado. A gente lê muito o Fred, lê muito todo mundo... Às vezes aquilo não é o suficiente pra mexer com você. E aí vem o Quintas, e toda aquela simplicidade dele, a mesma camisa jeans, a mesma calça jeans, o mesmo estilão de sempre, de décadas, e consegue te transformar em minutos. Ele consegue trazer aquilo tudo... O quanto aquilo interfere na sua vida?

**F:** O poder Quintas, né?

**Isadora:** Ele foi um diferencial pra minha vida. Professor que eu vou agradecer pro resto da vida, e vai ser minha referência com certeza. Então, acho que a gente vai ter alguns limites, né, que eu considero bem interessantes, eu falei da questão política, falei...

**F:** Dos recursos...

**Isadora:** Dos recursos, falei do impacto do poder público, enfim... Acho que...

**F:** A questão geográfica também...

**Isadora:** De pronto, isso é muito do que eu penso.

**F:** E as possibilidades?

**Isadora:** E as possibilidades? Cara, as possibilidades são múltiplas, né? Pensar que, através de um projeto você pode transformar a realidade de uma comunidade, e eu acho que pode, que a educação ambiental crítica é capaz de fazer isso a longo prazo, é único. E a partir da escola, pra mim é mais transformador ainda. E eu fico pensando, hoje olhando por exemplo essas escolas que estão se organizando, fazendo ocupação, "Caraaaca, essas escolas participaram do nosso processo! A escola que eu trabalho participou do processo e hoje está ocupada!" Quanto a gente pode ter contribuído sem saber? Que a gente nunca vai conseguir mensurar isso, da transformação do pensamento desses jovens, o quanto eles passaram a perceber o poder que eles tinham enquanto cidadãos atuantes mesmo, poder questionar [já que o

processo é pública, a escola é] pública, aquilo [...] E o quanto isso pode transformar a vida do cara de verdade. É uma libertação na minha cabeça. Eu sei que eu sou muito ideológica às vezes...

**F:** Não, mas é mesmo...

**Isadora:** Mas, pra mim isso é o principal potencial do programa. Fala em transformação do ambiente, sim. Mas eu tô pensando a transformação individual primeiro, pra depois a transformação coletiva. Se eu consigo transformar essa ideia na cabeça dele, quer dizer, se eu consigo empoderar ele pra aquilo que ele realmente é, eu acho que é a maior possibilidade, a maior transformação que a gente pode ter é essa. E, a partir daí, é interferir diretamente no ambiente. É a possibilidade de interferir na unidade de escola que ele trabalha, é a possibilidade de interferir no lugar que ele vai trabalhar no futuro, na profissão dele, na comunidade que ele vive, na sociedade como um todo, né?

**F:** Eu ia até te perguntar isso. Aquela proposta que existia no Elos, né, de a escola trabalhar com seu entorno, né, não ficar só voltada pra dentro da...

**Isadora:** Da unidade...

**F:** Como é que você vê isso? Como limite ou como possibilidade?

**Isadora:** Eu vejo como possibilidade, né? Porque, pelo contrário, trabalhar dentro da escola é que é limitante. Preso dentro da escola é que é limitante. Porque ele só consegue enxergar aquele ambiente ali, que é reflexo do que está lá fora, mas ele não consegue resolver o que está lá fora trabalhando só ali dentro. Era como se a gente estivesse pensando em trabalhar os problemas ambientais preso dentro de um muro, quer dizer... De que forma eu transformaria o que tá lá fora trabalhando aqui dentro, né? É limitante mesmo. Não consigo nem expressar o quanto isso me incomoda hoje, o observar pra dentro. Eu não vou transformar o comportamento do aluno. O máximo que eu vou conseguir trabalhando só dentro da escola é fazer ele observar melhor, mas a experiência, quer dizer, a práxis, faz a diferença no negócio. [O cara ir] pra rua, fazer o diagnóstico da comunidade dele, [do rio] que passa do lado da escola, da situação social que o município dele vive, as pessoas na rua, moradores de rua, desabamento de casa, represa, ponte... Ver aquilo tudo transforma ele. [...] eu falando da escola vai transformar ele. Eu acredito na prática mesmo, né? Só o fato de ele pensar o que eu estou

falando, num fez efeito. Então, pra mim sempre foi uma possibilidade o fato de extrapolar os muros da escola, e foi uma tentativa de longo prazo. A gente foi tentando isso muitas vezes até alcançar isso, né? Precisou se pensar uma metodologia específica pra sair, pra extravasar, que obrigasse ele a olhar pra fora. Porque senão ele só ia olhar pra dentro mesmo. Até porque existe toda uma questão de zona de conforto, né? A gente fica muito preso à zona de conforto se a gente não pensa o próprio projeto, a própria metodologia, pra olhar pro outro, pra olhar pra fora. Nem pro outro se olha. Não tem o reconhecimento do outro...

**F:** Essa ocupação agora tá ensinando muito isso também...

**Isadora:** Eu tô muito feliz. Assim, o estado está catastroficamente destruído. Ao mesmo tempo eu tô muito feliz. Parece que a gente tem que quebrar tudo pra poder recomeçar. Se vai dar certo, nem acredito, entendeu, mas eu sei que quem participou daquilo ali foi transformado foi transformado de alguma maneira. Ele sabe que ele pode fazer alguma coisa, e a experiência [...] Então é isso, múltiplas possibilidades. Quase uma visão holística do negócio... (risos)

**F:** Agora vai mais pra questão da forma como foi executado o Elos, né? Na sua avaliação, qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos de Cidadania e, dentro disso, como é que você avalia a participação da Uerj nessa execução?

**Isadora:** Esmiúça a questão da execução.

**F:** Da forma de pegar o programa que foi pensado na secretaria e tal e executar ele nas escolas. Como é que você vê isso?

**Isadora:** Olha, eu vejo que não é tão simples...

**F:** A relação secretaria-Uerj, todo esse processo de...

**Isadora:** Eu vejo que nem tudo que a gente planeja é o que dá pra ser executado, né? Então a gente pensou a execução de uma maneira, mas na prática nem sempre é tão possível, né? A gente... é aquela coisa, a gente sempre pensa o máximo, o melhor, pra executar o que é possível. Eu vejo muito positivamente a execução tanto pela universidade quanto na relação com a secretaria. As representações das duas instituições por um bom tempo foram muito flexíveis, então essa flexibilidade possibilita você, quando esbarra numa situação de execução complexa, tipo: "Ó, não dá pra fazer

como a gente pensou, a gente esbarrou nisso, naquilo e naquilo outro.” Sempre existia a possibilidade de se reorganizar, de se reestruturar pra implantar o que foi pensado. Muitas vezes tinha que se pensar de outra maneira, implantar de outra maneira, mas sempre com muito bom senso, sempre com muita tranquilidade pra entender as limitações da máquina pública, às vezes. A gente pensava: “Olha, vamos executar isso aqui com o orientador de elo indo pro polo não sei quantas vezes.” E na prática você via que não dava pra fazer aquilo. Ah, por quê? Ah, porque não tem ônibus, porque o horário num ei quê, tem que ir três dias antes... A gente não tem como saber isso quando se planeja. Por mais que se tente esmiuçar, é só a prática que vai mostrar como é na hora da execução. Da mesma forma que a gente pensa assim: “A gente vai chegar na escola, vai fazer contato, vai dar tudo certo.” Chega lá e, pum.

**F:** No mundo ideal primeiro, você pensa tudo dando certo...

**Isadora:** Aí vem a Secretaria de Educação, impede você de entrar na escola, fala que você não pode, que não tem acordo depois de seis meses de trabalho, enfim... Mas sempre houve flexibilidade, especialmente entre a universidade e a SEA pra se tentar alcançar isso. A gente sabe que às vezes a Secretaria de Educação foi muito cruel, provavelmente por questões políticas, foram os grandes empecilhos talvez da gente. Foi essa dificuldade, eram intransigentes, pediam dados que não tinha necessidade só pra causar às vezes um certo mal-estar e tal, mas em suma, tudo que [foi se] pensado, a gente alcançou boa parte das metas, então... Mas é aquela coisa. É a conjuntura da secretaria naquele momento, como era a conjuntura da universidade naquele momento. As pessoas que estavam representando a SEA e as pessoas que estavam representando a universidade naquele momento propiciaram essa execução. Eu não sei, se a gente tivesse outra estrutura na universidade, se isso seria melhor ou pior. Por exemplo, se eu olho a reitoria de hoje, eu acho que seria muito melhor, mas, se eu olho a conjuntura política do estado hoje, eu acho que seria muito pior... A SEA, Seam.

**F:** Entendi. A combinação não...

**Isadora:** Eu acho que foi uma combinação muito peculiar. Precisaria muita sorte pra que acontecesse de novo. E eu uso a palavra sorte mesmo, porque não é uma questão de estratégia nem de negociação.

**F:** É um momento histórico...

**Isadora:** É um momento histórico. Com certeza é. Que vai se levar provavelmente algum tempo pra se repetir. Dentro da própria universidade, que a gente vê um pequeno [retrocesso], principalmente nas questões ambientais. Eu não vejo mais tanta gente com essa linha de pensamento dentro da universidade, a Marilene é uma representação [...], a Lara é uma representação [...] na SEA também [...] Então, eu olho pra universidade e digo: “Gente, quem poderia fazer isso agora?”

**F:** Você diz a Uerj especificamente.

**Isadora:** A Uerj. Quem poderia fazer isso agora? E fico com aquela... A única pessoa dessa equipe que está lá ainda é a Ana, né? Tem o Marcelo também como parte administrativa, que é uma pessoa que eu acho brilhante também. Muito bem organizado, muito bem safo pra resolver as coisas, então é a única pessoa que eu vejo que tem uma mente dentro da educação ambiental dentro da Uerj, assim... “Tem tanta gente lá, tem Elza Neffa, tem num sei que lá...” Mas eu olho aquilo e falo assim: “Cara, eu não sei se ela [andaria] como esse pensamento de educação ambiental crítica, o quanto ela seria realmente uma pessoa que defenderia a ferro e fogo a ideia, que iria querer manter daquela maneira a todo custo como tanto Lara quanto Marilene fizeram. [Da mesma forma que eu vou olhar pra SEA/Seam e não vou ver isso.] Teve experiência suficiente pra saber disso. Então, realmente. Foi uma conjuntura única, a execução pra mim foi muito positiva, e aí eu retorno ao que eu tinha dito também. Por mais que a gente tenha tido dificuldades, que não tenha alcançado 100% do que a gente pensou, todo o caminho, todo o avanço [é avanço]. Não teve retrocesso no processo. Por isso que eu vejo como positivo sim.

**F:** Eu hoje, antes de vir pra cá, pensei em mais três questões. Na verdade, eu vou fazer elas pra você, eu nem sei se ela vai entrar na análise, mas, como é uma oportunidade da gente estar junto, tem que marcar, tem uma restrição, eu vou aproveitar e pegar todo o material e aí... São três questõeszinhas,

assim... Algumas você até já falou nas questões anteriores, mas como é que você avalia a participação da Seeduc no processo todo?

**Isadora:** Negativamente, infelizmente. Já tinha falado, eu achei a participação intransigente, limitante, quando na verdade ela poderia ter contribuído muito, principalmente por ter a necessidade dentro de uma secretaria de estado de educação de se ter a execução de uma política pública de educação ambiental. Não faltam documentos públicos pra dizer o quanto a escola é participativa nesse processo, tem necessidade de desenvolver esse processo, e a própria Seeduc nunca desenvolveu um projeto próprio, sempre se utilizou dos projetos do governo federal e estadual. Tinha a chance de ser contribuinte, né, de poder participar tanto do pensar do projeto quanto na execução, e ela simplesmente se negou. Eu não sei se isso é derivado da pessoa que representava a coordenação de educação ambiental na época ou se isso era representação do que a secretaria entendia como um todo. E aí eu vou falar como eu Daniele que já trabalhou dentro da Seeduc, e a minha visão diz que é a pessoa. Eu acredito que a secretaria como um todo sequer entendia o que estava se passando dentro de uma coordenação [daquelas]. Como as coordenações tinham, pelo menos na minha época, liberdade para executar o que elas queriam, só precisavam do aval do secretário, quando você apresenta uma coisa que é lucrativa pra imagem da secretaria, e que é lucrativa pra quem realmente importa, que é a comunidade escolar, não tem por que não fazer. Então, foi uma perda pra mim, achei que a secretaria poderia ter tanto participado quanto dado desenvolver mais o trabalho do Elos nas unidades escolares do estado. E achei um tiro no pé literalmente falando eles negaram a participação de um projeto como esse, que é do estado, dentro de unidades escolares deles. Falar assim: “Ó, não pode entrar.” E mais, quem é você pra dizer que eu não posso entrar? Eu sou poder público também. Não é porque está dentro da organização de uma secretaria que aquilo também não é meu, que uma secretaria não pode entrar no espaço do outro. Elas têm que trabalhar [concomitantes]. O ideal seria trabalhar juntos, óbvio, mas, como isso é um caso raro dentro da política no Brasil, das secretarias se organizarem pra trabalhar juntas, pelo menos que permitisse o acesso a outro seria uma restrição. E ela quis restringir uma coisa que não existe possibilidade. Não



depende dela. Depende da comunidade escolar. Se a comunidade escolar falar pra mim: “Olha só, a gente não quer você aqui.” E, quando eu falo comunidade escolar, não tô falando da diretora da escola. Estou falando da comunidade um todo. “Olha, a gente acha que vocês são subversivos. Vai embora que a nossa comunidade é tradicional. Você está mexendo com a nossa cultura.” Beleza, aceitável. Mas aí vir um órgão que era pra ser parceiro desconstruir o que já foi construído e impedir que você avance sobre [...] Muito intransigente.

**F:** E o papel do Giea, como é que você avalia?

**Isadora:** Olha, que eu saiba o Giea só participou entendendo que aquilo era uma política pública e não causando transformações no que a gente estava fazendo. Pra mim, foi ausente o Giea. E provavelmente eu só sei que em algum momento o Giea passou pelo projeto porque tanto estudei sobre o assunto quanto tinha Marilene pra falar pra gente: “Olha, isso aconteceu na reunião do Giea.” Fora isso, o Giea nunca visitou uma escola nossa, participante do projeto. O Giea nunca foi a uma reunião de formação da gente. O Giea não sabia na prática o que a gente fazia. Pra mim ele é ausente. Na verdade ele é um órgão que não aparece no estado. É uma representação que a gente não conhece. Ela só é conhecida quando ela se faz representar onde ela quer, onde é do interesse dela também. Porque se não for do interesse, também não vai participar, né? Então é um grupo que, teoricamente, representa o estado nas questões de educação ambiental, mas ela só é atuante onde ela quer. Eu não sei se ela abraça todas as questões que o estado desenvolve. Eu acredito que não. Só o que é do interesse dela. E aí eu fico me perguntando: se o grupo é interdisciplinar de educação ambiental, inter-setorial, interdisciplinar, inter-tudo, qual é o papel dele real? O que que ele tá fazendo realmente pela educação ambiental do estado? Era exatamente esse grupo que, no meu ponto de vista, tinha que fazer a interlocução entre as secretarias, entre os órgãos, né, entre o poder público, sociedade, representação de escolas, né, e tudo mais, pra tentar fazer com que a gente se unisse realmente pela educação ambiental. E as brigas políticas internas que a gente teve, me parece que na verdade escolhem o que eles querem intervir. Você começa a escolher o que você quer intervir, você já não está fazendo o trabalho de educação ambiental também, né?

**F:** Perde a função pública, né? E aí, pra encerrar o nosso bate-papo, como é que você avalia a questão da metodologia da educação no processo de gestão ambiental, que foi uma metodologia que desde o início, pelo menos nas falas e nos documentos, era a metodologia pensada pro Elos em relação às escolas públicas? É uma metodologia, educação no processo de gestão ambiental pública mas sendo aplicada nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Como você avalia...?

**Isadora:** Eu avalio como transformador. Eu gostaria que isso acontecesse de verdade. A gente sabe que vai travar o... vai se levar muito tempo, né? Porque provavelmente vai travar o processo os limites da própria organização das escolas, que são muito pouco democráticas, na verdade são nada democráticas... A gente já começa pela falta de liberdade de eleger o próprio diretor da unidade escolar, mas seria transformador, seria empoderar a escola de verdade, né? Pra que exigisse o que é de direito, pra que a comunidade realmente pudesse participar e ganhasse também a cultura de participação, porque a gente não tem isso. A gente pega isso lá na base, o aluno levanta a mão, “Fica quieto!” Então tem todo um processo de transformação cultural pra acontecer e a educação ambiental, com essa metodologia, quer dizer, a metodologia propiciaria, dentro da questão da educação ambiental, um pouco dessa percepção. Eu pelo menos acredito desse jeito.

**F:** Você acha que ela de alguma maneira ela se choca com o que acontece na escola, no cotidiano escolar...?

**Isadora:** Se chocar, ela se choca. Justamente por causa da estrutura retrógrada que a gente tem, que é o que limita provavelmente a execução do negócio. Eu fico, eu me pergunto sempre. Isso é uma coisa que... depois que você passa por algo assim, tanto pela formação quanto pela experiência, isso meio que fica no teu sangue, tu começa a executar essas coisas aonde você tá. Eu entro numa escola particular, e [...] a cabeça do mesmo jeito. Então eu acredito que a participação é a resposta. Que a gestão coletiva é o negócio, né? Então aí a professora de biologia é maluca, porque ela deixa os alunos decidirem o que eles querem. “Ah, mas eles não têm maturidade pra isso.” Experiência [só se ganha executando], né? Caindo, levantando, aquela coisa toda. E eu penso a metodologia de gestão ambiental pública desse jeito. Que

no início vai haver toda uma loucura, todo um caos até que se aprenda realmente a executar. Se é que um dia a gente vai conseguir. Sempre essa... essa questão fica sempre suspensa. A gente pode nunca alcançar, mas é uma busca, é muito ideológico realmente. Mas pra mim seria muito positivo. Eu vejo como uma ferramenta positiva. Talvez existam outras tão positivas quanto. Mas pra mim foi uma coisa... uma metodologia que mexeu comigo, que me transformou também. Então, se me transformou... Não sei se eu respondi exatamente o que você perguntou ou não, mas...

**F:** Não, é isso mesmo. Bom, eu pra mim já encerrei as minhas perguntas. Você quer perguntar alguma coisa, quer colocar mais alguma coisa...

**Isadora:** Não. Eu acho que eu já falei pra caramba.

**Entrevista Simone. (Coordenação)**

**Fábio:** Então, primeiro umas perguntas que é mais informações gerais do teu perfil, que é nome, seu nome completo, instituição, sua formação. A gente pode começar pelo nome completo.

**Simone.:** Tá. Nome completo, Simone.. Instituição atual, né?

**F:** Atual.

**Simone:** É. Atualmente, eu sou professora da Faculdade de Educação da UFRJ, sou pesquisadora do Lieas, do Colemarx, faço doutorado na UFRJ, na Educação também. A minha formação, né? A minha graduação, eu fiz licenciatura em Educação Artística, fiz uma especialização em Educação Ambiental, mestrado em Educação e atualmente eu curso o doutorado em Educação.

**F:** Desde quando você atua com educação ambiental?

**Simone:** Eu atuo com educação ambiental desde 2010, quando eu entrei na especialização em educação ambiental na PUC.

**F:** Tá. E em qual período você atuou ou você ainda atua nos programas da secretaria?

**Simone:** Eu atuei na Seam em 2013. Eu entrei em março de 2013 e fiquei o ano inteiro, né? 2014 eu saí.

**F:** E que cargos ou posições você ocupou nesse tempo?

**Simone:** Eu era assessora técnica de educação ambiental da secretaria.

**F:** Qual foi o seu envolvimento com o programa Elos de Cidadania nesse período?

**Simone:** O envolvimento era... (risos) pensar, ajudar a pensar o Elos, a parte pedagógica, a parte operacional também... Também ajudar a fazer a questão dos convênios, né, com as secretarias de educação dos municípios.

**F:** Você chegou a participar do Giea também?

**Simone:** Participei do Giea, participei também da Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente. Eu representei a superintendência no COE, que é o Comitê Organizador Estadual da Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente. Participei do Giea muito pouco, fui a poucas reuniões, porque quem mesmo ficava de frente era a Diva. Eu fui a poucas reuniões do Giea.

**F:** E você esteve envolvida em outros programas de educação ambiental da Seam, implementados pela Seam?

**Simone:** Não. O Elos de Cidadania foi o único programa que eu me envolvi implementado pela Seam.

**F:** Então agora a gente começa as questões abertas, que são mais direcionadas ao que eu pretendo dentro da análise do programa, usando o programa pra analisar como é que se dá a inserção da educação ambiental crítica a partir de programas, políticas públicas a partir de uma secretaria de governo, como é que é possível isso. A primeira coisa é uma pergunta muito simples, muito fácil, muito sintética: como você definiria a educação ambiental crítica?

**Simone:** Como eu definiria a educação ambiental crítica. (Risos). Isso é papo pra três horas.

**F:** É. Por isso que eu coloquei logo como primeira pergunta.

**Simone:** Tá. Vou tentar ser sintética. A educação ambiental crítica é educação, em primeiro lugar. Então é uma educação crítica. O ambiental é uma delimitação que, para mim, é bastante problemática, mas eu entendo a sua importância. É, tá. E o que seria então uma educação crítica com essa característica do meio ambiente, da relação com o meio ambiente? Seria uma educação que busca desvelar... Não sei se desvelar é a palavra mais interessante, mas que busca compreender as contradições básicas da sociedade capitalista. Ela busca compreender o modo de funcionamento da sociedade capitalista e busca também superar. Então, ela parte desse princípio de compreender, com bastante detalhes, com bastante radicalidade no sentido de ir à raiz, pra a partir daí pensar em caminhos de superação. Então, na minha visão, isso seria a educação crítica, né? E a educação ambiental crítica, ela traria como uma especificidade pensar a relação homem na sociedade e no ambiente, né? Então, traria, de forma mais explícita, as contradições da relação dos seres humanos com o meio onde vivem, com o espaço natural. Seria isso.

**F:** Você definiria a educação ambiental implementada pela Seam como uma educação ambiental crítica? Por quê?

**Simone:** Bom, eu posso falar sobre o período que eu estive na Seam, que foi um período de um ano. Agora, se é uma educação ambiental crítica nesse período...

**F:** Qual foi a sua percepção, assim?

**Simone:** Tinha um esforço de parte da equipe de que fosse, mas não era generalizado, e isso fazia com que, na sua concretude, esse projeto educacional tivesse muitas deficiências, porque era um embate dentro da equipe que pensava pedagogicamente o programa. Não existia uma unidade de objetivos nem na parte pedagógica, então isso fazia com que as contradições ficassem explícitas. Então, para um processo formativo, isso é muito prejudicial, né? Porque fazer a compreensão das contradições da sociedade capitalista não é um processo fácil. Então, se quem está propondo não tem um entendimento, não tem uma coerência, não tem uma unidade de objetivos, aumenta a dificuldade. Então, é... dizer que a Seam fazia uma educação ambiental crítica tipo é uma vontade, é uma vontade porque eu tentei, eu fiz um esforço para que fosse, mas não tenho, não posso afirmar que era... É muito difícil afirmar.

**F:** Qual a sua avaliação do programa Elos de Cidadania como programa de educação ambiental crítica para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro?

**Simone:** Essa pergunta é bem abrangente, né? Qual a avaliação sobre o programa Elos como um programa de educação ambiental crítica para escolas públicas do Rio de Janeiro. Bom, é, a gente se deparou com os problemas que a escola pública no Rio de Janeiro enfrenta. Então, voltando à questão, educação ambiental crítica é educação, é educação crítica em primeiro lugar. Então, um grande desafio que a gente teve foi se deparar com uma escola pública altamente degradada, professores altamente sobrecarregados, desvalorizados na sua função de intelectuais, desvalorizados na sua autonomia, direção escolar extremamente autoritária, que indicava os professores que iam participar do programa, então a gente passou por situações de troca de favores, né, que em várias escolas a direção escolhia o professor como uma troca de favor porque esse professor do Elos receberia uma ajuda de custo, então a gente teve inclusive que lidar com isso, com professores que faziam parte do programa mas que não

estavam ali por interesse genuíno de aprender ou construir algo. Estavam ali pela ajuda de custo e com pouca disposição para fazer a crítica e de fato se envolver num programa de educação ambiental crítica e compreender o que é isso e transformar a sociedade, transformar pelo menos o processo político-pedagógico ali da sua escola. Então, a minha avaliação do Elos como um programa de educação ambiental crítica para as escolas públicas, a gente se deparou com essa dificuldade, que dá concretude do que é a escola pública no estado do Rio de Janeiro. A gente tentou incorporar esse debate sobre as condições atuais da escola pública no Rio de Janeiro, foi quando a gente propôs o Fórum Elos de Cidadania, que era pra debater democracia, o público, o privado e a democracia na escola pública. Foi uma tentativa de abordar as principais dificuldades que a escola pública no Rio, ela sofre. E esse momento do fórum foi um momento muito interessante, também a gente conseguiu perceber que os professores que participavam também viam a contradição que a gente estava inserido, porque era um governo Sergio Cabral, era um secretário Minc, e a gente ali querendo fazer uma educação crítica. Então, é... Muitos tinham vários pés atrás com a gente, por não compreender essa contradição. E, como a contradição estava dentro do programa também, pra gente ficava mais difícil ainda.

**F:** [...] ia puxar também esses comentários.

**Simone:** Como a contradição estava dentro do próprio programa Elos de Cidadania, na figura da sua coordenadora pedagógica, que puxava pra esse lado autoritário, do resultado, da gestão por resultados, por números, a eficiência, essa concepção de eficiência, de números, de resultados, de metas numéricas... Então o pedagógico, ele era... ficava em segundo plano dessa gestão pedagógica. Essa diretora pedagógica não botava o pedagógico em primeiro plano, e essa contradição aparecia no programa. Então, tudo isso fez com que o impacto, na minha visão o impacto do Elos de Cidadania nas escolas foi muito pouco, muito pequeno, muito pequeno. Se teve algum impacto, foi em âmbito individual, em alguns alunos que se sentiam mobilizados, sensibilizados, mas nem creio que eles tenham clareza ou que tenham possibilidade de, a partir daí, caminhar com as própria pernas, no sentido que o Elos tenha dado uma formação básica pra que ele

pudesse depois saber aonde procurar mais coisas. Acho que nem aí o Elos, na minha visão, deu esse suporte.

**F:** Quer falar mais alguma coisa?

Simone: Não, não..

**F:** Então, isso seria um... A próxima pergunta acho que tem a ver com isso também. Os limites e as possibilidades de um programa como o Elos de Cidadania, quais seriam. Os limites acho que alguns você já apontou, mas se você tiver outros também...

**Simone:** É, os limites do Elos de Cidadania exatamente fazer... São as contradições internas do programa, né, porque o fato de a gente estar num governo Sergio Cabral, o fato de estar numa secretaria do Minc, o fato de já estar dentro de uma estrutura desfavorável já era um desafio grande. E, dentro do programa, não ter a unidade, não ter a coerência, isso impossibilitava o trabalho. Então eu acho que o principal limite era a questão interna do programa, porque, se tivesse uma coerência, uma unidade de objetivos, eu acho que a gente teria conseguido resultados mais de acordo com o objetivo da educação ambiental crítica. Então eu acho que o maior limite foi interno mesmo do programa.

**F:** Você acha que esse limite interno supera em alguma medida o limite das contradições da própria escola? Vou tentar esmiuçar isso. Você chega numa escola degradada, professor precarizado... Você acha que, se não houvesse esse limite interno, mesmo com essa degradação da escola pública [em contrário de?] por várias questões da escola pública, poderia se conseguir resultados diferentes?

**Simone:** Sim, porque a gente pegou um ano de greve. A gente pegou um ano de uma longa greve dos professores das escolas públicas e o Elos não tomou uma posição. Não teve uma posição em relação à greve. Então, como esperar que esses professores venham pro nosso lado, né, no sentido de se interessem, se envolvam com a educação ambiental crítica, se a gente não apoia a luta deles. A gente não apoia a luta da escola. A gente não apoiou. A gente não chegou junto. A gente poderia ter chegado junto. Com limitações, mas poderia ter chegado mais junto, poderia ter dado mais apoio, poderia ter pegado a pauta deles, poderia ter debatido a pauta, poderia ter feito mais. Porque a gente tinha uma gestão por resultados, isso era o número de ações



Elos, se fez programa com dengue, se não fez, se fez aquelas ações pontuais ou não fez. Era número, então o professor não... Então, esse limite é...

**F:** Você acha esse limite é um limite do lugar onde nós nos encontrávamos enquanto coordenadores e assessores ou não?

**Simone:** Como assim?

**F:** Estar numa secretaria de estado e apoiarmos uma greve dos professores que em tese é contra as prerrogativas do estado. Você acha que isso interfere ou não?

**Simone:** Eu acho que não, porque a gente lançou uma carta Elos que até poderia ter dado problema, porque a gente era da Secretaria de Ambiente, dando, botando, mostrando os problemas da educação, então isso poderia dar um problema institucional SEA-Seeduc, poderia dar um problema institucional entre os secretários, mas o secretário de meio ambiente bancou. Ele não foi... não fez nada contra, então eu acho que a contradição interna do Elos é o que mais bloqueava. Interessante, né? O próprio secretário não estava nem aí. Para ele, estava dentro lá do aceitável, né? Então, as contradições internas é que iam freando. É engraçado, né? A própria equipe interna que ia freando essa... as possibilidades que o Elos poderia ter, né? Porque a gente, como a gente tinha que dar tanto conta de resultado e de número, a gente ficava preso nas burocracias, né? Então o nosso tempo era respondendo e-mail. Era desesperador. Até a saúde não tinha como aguentar, porque a pessoa da coordenadora pedagógica era gerencial ao ponto de mandar e-mail e ligar ao mesmo tempo e querer a resposta da mesma hora e ficar cobrando essas pequenas burocracias de planilha, de e-mail, de documento, de isso aquilo, bem ao estilo gerencial, no tempo do capitalismo, né? Então é um resultado no tempo do o quanto antes. É um modelo mesmo gerencial, o tempo é tudo, né? Então é um processo educativo, ele tem que ter uma flexibilidade pra lidar com a realidade concreta. A realidade concreta era uma greve. Qual a flexibilidade que a gente tinha pra lidar com isso? A nossa coordenadora pedagógica não dava muita chance, porque ela estava preocupada com os números, então, as possibilidades que o Elos poderia ter tido, poderia ter gerado, poderia ter sido muito maior do que o que de fato foi. Aí o Elos acabou e o que que ficou? Um

projeto de lei, ficou na gaveta? Tá na gaveta? Virou um projeto de lei? Ele não foi debatido também com os professores. Os professores só fizeram uma carta. Eles não fizeram um projeto de lei. Eles elaboraram uma carta, mas depois parou, então a gente pegou isso e transformou em projeto de lei? E aí a gente vai dizer que eles referendam? Eles não referendaram isso. É, então é complicado. E ao mesmo tempo, os resultados que o Elos teve, a Câmara Jovem do Parnaso... Eu não tenho informações, não sei em que ponto essa Câmara Jovem tem poder de influenciar a própria gestão do parque. Não sei. Não sei. Não sei se ela continua, não sei também qual foi a formação que esse alunos que compuseram a câmara tiveram... Porque participar por participar, OK, é muito legal, ganha lanche, todo mundo bate palma, é muito bonitinho. Mas e aí, participação não quer dizer nada. Tô participando na gestão. E aí, tá fazendo o quê? Então, não quer dizer nada. Então, com relação aos resultados, a gente vê como é que os limites mesmo embarreiraram os resultados que poderia ter tido. Poderia ter tido resultados pequenos, pontuais, só que com muito mais potência do que de fato foi.

**F:** Quais seriam essas potências, esses resultados positivos pontuais que você fala, o que você vislumbra que poderia ter acontecido, que aí é no campo das possibilidades, né?

**Simone:** É. No campo das possibilidades, o que poderia ter sido, é por exemplo um projeto de lei que tivesse uma base referendando, né? Um projeto de lei que tivesse uma base referendando e cobrando. Isso seria a base dos professores, né? Porque aquele projeto de lei surgiu a partir do fórum com os professores, então... E a partir dali acho que foi transformado em projeto de lei, mas sem os professores. Isso, a meu ver, é ruim. É ruim. A gente poderia ter tido os professores mais envolvidos, né? Outra questão, que poderia, de possibilidades, né, poderia ter tido uma maior interação entre os alunos das escolas Elos.

**F:** É, porque você ficou com os grupos jovens, né, naquele... Acho que foi na própria Carta Elos, né?

**Simone:** É, teve um momento só que teve um bate-papo com os jovens, que foi uma coisa até que eu puxei, né, aquele conversa com os jovens. Não teve muito apoio da coordenadora pedagógica, foi uma coisa assim que eu resolvi fazer, vamos fazer, e faz de qualquer jeito. Não fazia parte do Elos ter essa

interação entre os jovens. Não era algo constituinte do pedagógico do Elos. Era só a mostra, né? Cada um botar seu cartazinho lá e apresentar seu trabalhinho. Agora, esse momento de debate entre os jovens das escolas para que eles falassem, para que eles tivesse esse momento, não fazia parte do projeto pedagógico do Elos. Foi quase que uma burlada lá, tipo: “Põe aí na programação que eu quero ter um bate-papo com os jovens, e enfia aí de qualquer jeito.” E foi meio de qualquer jeito, meio de improviso, e que deu muito certo. E, se fizesse parte do projeto político-pedagógico do Elos, isso poderia ter uma possibilidade mais interessante.

**F:** Mais alguma?

**Simone:** De possibilidade? É, a interação entre os jovens e entre os professores mesmo, né? Que eles tivessem, que eles vissem no Elos um suporte pra debater a greve, um suporte pra debater as pautas dele, né? E eles não viam no Elos um aliado. Era uma relação burocrática. Era uma relação burocrática com o Elos. Não só... e aí essa relação burocrática vinha, né, porque a direção da escola indicava o professor que ia fazer parte do Elos, então aí já vinha o início da relação. Mas a gente poderia ter... barrar, passar por cima dessa... au... Não sei se a gente conseguiria fazer com que a direção não indicasse o professor. Não sei se isso seria possível, né? Mas, uma vez ela indicando o professor, talvez a gente tivesse conseguido ter mais interação com esse professor, e mudado a relação dele com o Elos, né? Então, como o Elos mesmo já tinha uma coisa mesmo burocrática, de número e número, então pra ele também ficou meio confortável ficar nessa relação burocrática, de “você me cobra, eu finjo que eu faço, aí eu não faço, aí você me paga...” Fica uma relação de emprego, né? De empregado-patrão. Engraçado, ficou uma relação meio de empregado-patrão.

**F:** Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do projeto Elos de Cidadania? Como avalia a participação da Uerj?

**Simone:** A forma de execução do trabalho.

**F:** O trabalho da Uerj, que é quem executou.

**Simone:** O trabalho da Uerj. Como eu avalio o trabalho da Uerj. Eu acho que, todos os momentos que eu falo da coordenação pedagógica, eu falo da Uerj. Durante toda a entrevista, quando eu cito coordenação pedagógica, eu cito o papel da Uerj, que era a coordenação pedagógica, a parte de contratação

dos professores, né, dos orientadores de elo, né, a parte de seleção dos orientadores jovens... Então, a parte da formação da equipe, né, nos momentos de formação pedagógica da equipe, formação continuada da equipe... A formação continuada da equipe era um momento de embate muito forte. Eram momentos de muita tensão, porque a coordenação pedagógica da Uerj tendia a fazer uma formação burocrática e tecnicista dos orientadores de elo. Uma formação de como usar a apostila. Já tinha lá uma apostila pronta. Ela queria que usasse essa apostila pronta e meio que como elaborar mapa, como elaborar... como fazer campanha de dengue, como... o “como fazer”, né? Então... E o próprio perfil dos orientadores de elo, pra mim eu ficava muito surpresa. Porque a maioria era biólogo. E eu não sou bióloga, então a minha cabeça, eu tenho uma certa dificuldade de entender essa questão que eu via, que eles demandavam muito uma verdade. Eles queriam o modo correto de agir, uma verdade, uma... Eles queriam uma solução, uma verdade, um modo correto de agir, uma fórmula... E isso pra mim, engraçado, eu ficava muito surpresa, porque eu vim das artes e isso pra mim, na minha racionalidade, não faz sentido nenhum querer uma verdade, um modo correto, uma fórmula... Então, e aí, como eles demandavam isso, eles demandavam. Porque era cobrado. Tinha uma cobrança enorme de número e resultado em cima desses orientadores de elos, e aí, eu não sei. Eu digo que é pela racionalidade biólogo, mas seria uma forma de se proteger também. “Já que vão me cobrar resultado, eu quero saber que resultado é esse.” Acho que passava muito por isso. “Eu quero fazer bem feito, quero saber que resultado que vocês querem para fazer bem feito para não ter problema.” Então eles demandavam essa fórmula mágica de como fazer funcionar o programa. Então a autonomia deles também ficava muito cerceada. E aí a coordenação pedagógica da Uerj tinha a tendência de querer fazer que os momentos de formação continuada da equipe fossem momentos de formação tecnicista de como fazer o programa funcionar e de dar essas formulazinhas pra eles, de como fazer. E aí é interessante, porque vários orientadores de elos que saíam dessa formulazinha, que exerciam sua autonomia, eles eram repreendidos pela coordenação pedagógica da Uerj. Então isso era meio que uma lição pros outros, né? Ao meu ver, tinha uma tensão muito grande dentro da equipe, porque, a cada cerceada que a

coordenadora dava, isso servia de exemplo para todos, né? Então, ela marcava muito em cima, ela controlava muito a equipe. Então era realmente o controle, a gestão, o resultado, as metas... O controle sobre a equipe era muito forte, e ao mesmo muito fraco, porque tivemos questões com orientadores de elos que a coordenadora não pegou, não captou, porque, é claro, uma pessoa só não consegue dar conta de motorista, planilha de custo... (Risos.) Ela é quase uma gestora de uma grande multinacional. É uma mulher... Ela tem muitas qualidades desejáveis pelo mundo dos negócios, mas ela precisaria de uma equipe um pouquinho maior pra ajudar ela nessa gestão, e a eficiência dela já estava meio capenga. Então, até na questão da eficiência dela, ela pecava.

F: Essas três aqui já seriam mais à frente, mas que eu acho importante. E aí você avalia se você tem como responder com o tempo, né? Há um recorte nesse trabalho que é um recorte temporal também, que a gente vai ter que ter uma atenção especial, então aí você avalia quando eu te perguntar. Como é que você avalia a relação da Seam, do trabalho do Elos, com a Seeduc?

Simone: Trabalho do Elos, a Seam e a Seeduc. Eu acompanhei bastante essas relações com a Seeduc. Muito na figura da Deise, né? Esqueci o sobrenome da Deise.

F: Keller.

Simone: (Risos.) Deise Keller. A figura da Deise Keller, uma figura bastante difícil. Então, essa relação da Seam com a Seeduc, a relação da Seam... Porque a Seam era tão mesclada com a Uerj, que acabava... A figura da Seam acabava sendo meio Uerj. Tinha... era muito mesclado, muito mesclado. E então, na Uerj, né, na minha percepção, quem estava à frente dos programas da Seam, tinha um perfil muito parecido. Eu posso estar enganada, mas me parece que a coordenação do Elos, a coordenação dos outros programas, tinham algo em comum de perfil ali, que era uma certa coisa de resultados, gestão por resultados, de números, né? Que era uma coisa que a Seam cobrava. A Seam cobrava números. Então a Uerj dava os números. E a Seeduc também é gerida pela mesma lógica. Então nisso tinha muita coisa em comum. Agora, a relação entre a Seam e a Seeduc tinha alguns conflitos, né, porque por exemplo a Seeduc, na parte de educação ambiental, eles não executavam nada, então eles meio que tendiam a usar

os programas da Seam como resultado deles, da Seeduc, como se fossem eles que tivessem executando e dando aqueles resultados. Então, pra quem tá atrás de número, a Seam tinha muito número, então a Seeduc ficava “Pô, eu quero esse número pra mim pra eu mostrar lá que eu faço também educação ambiental com grandes números.” Então, essa relação com a Seeduc tinha esses conflitos no sentido de... não no sentido de contradição do modo de operar, porque o modo de operar era número, né? Mas a contradição tinha mais essas tensões nas relações pessoais. É, relações pessoais. A figura da Deise Keller, que a gente lá do Lieas às vezes botava ela contra a parede, aí ela meio que tentava se justificar, mas ela também não queria se comprometer com nada, queria manter lá o emprego dela lá na Seeduc, então... As tensões eram mais no nível do pessoal. Agora, do institucional, eu acho que não tinha muita contradição, não tinha muita... A lógica de gestão é a mesma, né?

F: E o papel do Giea. Como que você vê o papel do Giea nesse processo?

Simone: O papel do Giea no Elos? No Elos, não teve nenhum. O Giea não influenciou em nada no Elos. Pelo que eu lembre, não tinha nenhuma relação. Nenhuma. Até porque quem da Seam ficava no Giea era a Diva. Eu fui a algumas, ou uma reunião, duas no máximo, e da Uerj quem participava do Giea era a Elza Neffa. A Marilene não era do Giea, pelo que eu lembre. Era a Elza Neffa que fazia pela Uerj, aí tinha a Deise Keller pela Seeduc, a Lara pela Seam, a Diva também. Eu fui a uma ou duas reuniões, e tinha Jardim Botânico, que era a Teresa, a Mariane acho que ia em algumas reuniões, eu não lembro se a Mariana foi ou não foi, mas a Teresa era muito presente.

F: A Mariane...

**Simone:** É a Mariane Saisse, do Jardim Botânico. Mas Teresa que... Então, o Giea era uma coisa meio de maluco. Eu ficava dizendo que era o chá das cinco das cocotas. O chá das cinco das cocotas. Sentava numa mesa, tomava café, comia chocolate, ficava naqueles embates que não iam dar em lugar nenhum. Aí teve um dos debates aí que se organizou o colóquio do Giea pra discutir escolas sustentáveis, que aí acho até que foi uma proposta que a Lara puxou, e aí meio que, eu lembro da Elza Neffa, que foi também indicando professores, então a Elza Neffa indicou um professor para falar de

currículo, de gestão quem indicou foi através do Fred, que foi o professor Jailson da UFRJ... Foi gestão, foi currículo, tinha a parte de infraestrutura, que eu acho que alguém indicou alguém, aí a Seeduc se responsabilizou por convidar diretor de duas escolas que eram consideradas sustentáveis... Quer dizer, não. A Seeduc não se responsabilizava por certificar nenhuma escola como sustentável. O que eles falavam é que tinham práticas sustentáveis, que aí foi a escola da TKC-SA.

**F:** [...] o representante da...

**Simone:** É. Na abertura foi um representante do DEA? Não, foi do MEC. Foi um representante do MEC que foi acho que na abertura mas nem ficou o tempo inteiro do colóquio lá do Giea não, que foi chamado pra falar da política nacional de escolas sustentáveis, né? Mas, pelo que eu me lembro, ele não ficou o tempo inteiro no debate não. Fez só a abertura e foi embora. Então, o Giea meio que pensou esse colóquio, conseguiu organizar e foi um momento de bastante tensão, né? Mas os orientadores de elo, assim, eles... Não lembro muito da presença deles lá. Alguns foram com certeza, mas não era parte do Elos ir no colóquio, então eu, assim, não fazia parte do Elos o colóquio, então isso não era vinculado ao Elos. E então num tinha muita relação, né, entre o Elos e o Giea.

**F:** Com a Seam talvez mais, né?

**Simone:** Oi?

**F:** Com a Seam talvez mais... uma relação maior.

**Simone:** É, é, é. O Giea e a Seam. Agora, o Elos não, não tinha nenhuma relação com o Giea não.

**F:** E qual a sua avaliação da metodologia que era utilizada pelo Lieas, que era a de educação no processo de gestão ambiental pública, pras escolas públicas. Que é uma metodologia educacional que vem da gestão, né, da gestão ambiental, do Quintas e tal, da CGEAM Ibama, mas voltada pra escola pública, adaptada e voltada pra escola pública.

**Simone:** É, eu acho que a adaptação a gente não fez. Faltou essa adaptação. E aí... a gente tentou, mas não conseguiu muito, por causa dos embates mesmo. A gente não tinha uma coordenadora pedagógica que estava muito interessada em adaptar, então ficou meio inviável adaptar. Então ficou assim uma colcha de retalhos. Não sei nem dizer se a gente fez educação no

processo de gestão. Ficou meio misturada com ação elos, misturada com inauguração de nascente dona Nonola, que não era nascente... A nascente que inaugurou que não era nascente mas teve uma placa lá dizendo que era nascente... Então ficou meio colcha de retalhos, né? A própria metodologia da educação no processo de gestão ficou tão misturada com outras coisas que não tinham nada a ver, então a gente não conseguiu fazer essa adaptação para a escola pública. O que é uma pena, né, porque... teria uma relevância, uma importância muito grande fazer essa adaptação, e pensar ela, e elaborar melhor ela. Mas não conseguimos muito na minha perspectiva.

**F:** De questões, eu tenho essas. Você quer complementar mais alguma coisa que você lembre, que eu não perguntei mas você ache importante colocar?

**Simone:** É, eu falei muito dos limites, né, do Elos, dos limites que a gestão pedagógica, via Uerj, impunha, da questão do resultado, que pra mim os resultados foram muito pulverizados, e muito no âmbito do individual, então no âmbito do individual, para mim, foi importante participar do Elos. Então, como resultado no âmbito do indivíduo, para mim fez muita diferença. Na minha subjetividade, na minha formação, então eu enquanto Simone, enquanto professora, eu até hoje cito exemplos nas minhas aulas de educação brasileira. Nas minhas aulas aqui na UFRJ, eu dou uma disciplina chamada educação brasileira, uma outra disciplina chamada questões atuais da educação, eu volta e meia trago exemplos de coisas que eu passei no Elos pros meus alunos como forma de exemplificar o funcionamento do Estado, o funcionamento da Seeduc, as contradições... Então, para mim, foi importante participar desse processo, até como processo formativo meu, então eu acredito que muitos outros orientadores de Elos também tenham essa visão de que para eles foi importante no processo formativo deles. Então, no âmbito do indivíduo vai ser um resultado, para mim foi muito positivo. Agora no âmbito de política pública, não. No âmbito de política pública, para mim, não teve os resultados... Não teve resultado como uma política de educação ambiental crítica. Mas tem gente que dá mais valor ao âmbito do indivíduo que ao âmbito do coletivo, então teria gente que falaria que “Ah, então já valeu a pena.” Ah, que bom. Para mim, no âmbito eu enquanto pessoa, para mim valeu muito a pena. Agora, todo o dinheiro



público que foi gasto, né, pô, eu enquanto Simone poderia... Eu não precisaria de tanto dinheiro para fazer uma formação bem feita, né? E era muito dinheiro. Era muito dinheiro. Então, como é que se presta contas desse dinheiro pra sociedade, né? O que que a gente deixa como resultados pra sociedade? O que que a gente deixa pra sociedade como resultado, isso é algo que fica meio no ar, esse retorno pra sociedade fica muito no ar. Mas... dizer que a soma dos indivíduos já compõe o coletivo... Se for isso, se for só a soma dos indivíduos, aí você vê quantos indivíduos acharam que transformaram a sua vida por causa de participar do Elos, aí já diz que...

**F:** Tabelas...

**Simone:** É. Tem um monte de tabela, já a gente falando: “Poxa, o Elos mudou a minha vida.” E você vê o quando de pessoas disseram que o Elos mudou sua vida e pronto, já justifica todo aquele dinheiro gasto. Na minha visão, não, mas... Eu acho que é isso. É também o que eu queria dizer, que, para mim, individualmente, fez parte do meu processo formativo, e que eu até hoje utilizo os exemplos, uso em sala de aula, então isso pra mim teve essa importância. Acho que é isso.

**Entrevista Vanessa. (Orientador(a) de Elo)**

**Fábio:** Bom, então, Vanessa. Como você viu aí no termo, meu objetivo não é exatamente analisar o Elos de Cidadania. O Elos é o meu objeto empírico dessa pesquisa. Na verdade, eu quero entender como é que se dá uma proposta que explicitamente se diz de EA crítica, como é que ela pode ser executada a partir do Estado, de estruturas do Estado, e que a gente sabe que, no período em que o Elos foi instaurado, que é um período de governo PMDB, uma boa parte Sergio Cabral, não foi um governo muito voltado pra gestão ambiental democrática e tudo o mais. Então como é que isso se dá? Como é que você instala uma EA crítica dentro de um aparelho de Estado que é completamente oposto a isso e como é que você enfrenta os limites desses processos. Então esse é o objetivo principal e o Elos é o meu objeto empírico, porque o Elos é, dentre os programas que eu analisei previamente que foram instalados a partir do Estado, ele é o que ficou mais anos em execução, de 2007 a 2014. E isso, para um programa de EA de uma superintendência específica para isso dentro de uma secretaria é algo singular no Brasil. Então, é dentro desse aspecto que entram as perguntas a você, porque você participou como orientadora de elo, não é isso?

**Vanessa:** Ahã.

**F:** Então, e aí você participou exatamente da execução desse programa na ponta. Eu entrevistei coordenadores, entrevistei a própria Lara e tal, e entrevistei alguns orientadores de elos também. Aqueles que já estavam desde o começo no Elos, os que entraram um pouco mais tarde, para poder ter inclusive a noção temporal dessa variação da metodologia e tudo o mais.

**F:** Isso. E que instituição hoje você trabalha e, enfim, qual o seu, o que hoje você faz de profissionalmente?

**Vanessa:** Hoje eu estou como professora do estado, da rede estadual, professora de biologia, tô agora trabalhando como monitora no PH e é isso.

**F:** Beleza. Ótimo. Sua formação, Vanessa?

**Vanessa:** Sou formada em Ciências Biológicas, licenciatura, precisa falar a instituição?

**F:** É bom.

**Vanessa:** Pela Federal Fluminense e tenho mestrado em Engenharia Ambiental pela Uerj.

**F:** Ótimo. E desde quando você atua com EA? Foi só no Elos?

**Vanessa:** É, foi só no Elos. Só no Elos, não, mas o ponto de partida acho que foi o Elos. Que eu tento nas brechas fazer um trabalho de EA na escola onde eu trabalho.

**F:** No seu ofício de professora, você procura atuar dentro desse campo de EA.

**Vanessa:** É, sempre que posso, puxar uma discussão, trabalhar algum vídeo, fazer algum trabalho, passar algum trabalho para eles que faça com que eles pensem um pouquinho sobre as questões ambientais, eu procuro desenvolver isso.

**F:** Tá ótimo. Em qual período você atuou nos programas da Seam/SEA? No caso, você só atuou no Elos, né?

**Vanessa:** É... No ano anterior a que eu fiquei no Elos, que foi 2013, eu fui chamada pela Marilene para trabalhar com palestras. Eu não sei se isso seria também...

**F:** Sim, sim.

**Vanessa:** Então, eu fiz... eu ministrei palestras em alguns municípios e o tema era saneamento, saneamento básico, e teve um sobre dengue também.

**F:** Saneamento foi o tema do seu mestrado, não é isso?

**Vanessa:** É, assim... Saneamento é uma grande área do meu mestrado. O meu mestrado foi um tema mais fechado, contaminação do solo.

**F:** Entendi.

**Vanessa:** Entendeu? Por disposição de resíduos.

**F:** Entendi. E aí você atuou... Isso foi em que anos mais ou menos que você deu essas palestras?

**Vanessa:** Foi em 2012.

**F:** 2012, o ano anterior ao que você entrou definitivamente no Elos. E depois que entrou no Elos você participou de algum outro programa da Seam/SEA? Nas Ondas do Ambiente, Mãos à Obra, Enfrentamento, Elos Enfrentamento? Não, né? Só o Elos de Cidadania mesmo. E aí, sendo orientadora de elo, não é isso?

**Vanessa:** Sim.

**F:** Tá. Então agora, você já respondeu as três últimas questões. Essas primeiras questões foi mais pra traçar um perfil seu dentro do perfil de entrevistados que eu estou entrevistando. Redundante mas é isso. Agora a gente vai para as questões mais abertas, que são questões que eu vou pedir de você algumas avaliações sobre determinados pontos, você fala assim: “Olha, isso eu não tenho como avaliar porque eu não participei”, OK, você pode também considerar isso como uma resposta. Mas assim, se, você mesmo não tendo participado, quiser arriscar uma avaliação distante ou porque teve informações para além, também pode, não há problema nenhum, tá? A primeiras questões é como que você definiria EA crítica. Você, Vanessa, independente dos livros ou das coisas que você já leu, como você definiria EA crítica?

**Vanessa:** Como eu definiria? Uma EA que parte de concepções, de valores, diferentes da EA mais comum que a gente vê por aí, que é uma EA mais conservadora, porque parte de valores mais conservadores, então a EA crítica eu vejo como uma EA que questiona o que parece que é óbvio. E era muito difícil trabalhar com a EA crítica porque as pessoas acabam se sentindo muito confrontadas, e algumas não querem isso. E algumas se sentem confrontadas inclusive com a sua religião, com fé mesmo, com valores muito enraizados. Então é uma EA que vai questionar as bases de crenças das pessoas, porque não se relaciona só com o meio ambiente. Se relaciona com o sistema econômico [...]. Tem tanta coisa!

**F:** É isso?

**Vanessa:** Tá.

**F:** Eu sempre vou perguntar isso pra ver se você terminou, porque às vezes a gente faz uma pausa dramática e ainda não terminou...

**Vanessa:** Não [...] teria mais coisa, mas eu acho que as outras coisas são relacionadas aos elementos que estão já na teoria, e eu vejo que eu poderia repetir aquilo que eu li, mas o que eu achei mais particular dessa EA, desse tipo de EA, na minha prática, foi isso, de as pessoas ficarem muito “[...] isso é diferente de tudo que eu acredito, isso é coisa de comunista, isso é coisa de quê? Você está querendo me falar que eu estou errada de achar que o problema ambiental não é causado pelas pessoas que jogam lixo na rua? Pelo pobre que mora na comunidade e jogar lixo no valão? Então quer me

dizer...” Tantas coisas que são vistas dessa forma... “Você quer dizer que o problema da Baía de Guanabara estar suja e contaminada não tem a ver com as pessoas virem aqui fazer macumba e jogar coisa aqui?” Quando eu falo, sei lá: “Mas os rios vêm de onde? Vêm todo o estado, trazendo elementos aí de, que não estariam presentes se tivesse uma política de saneamento básico.” Aí as pessoas ficam assim: “Mas como?” É tudo muito complicado. Porque a gente vai questionar a política pública, valores, vai [...] religião, que vai relativizar essa questão de religião de matriz africana, vai questionar o capital, vai questionar tudo isso. É uma EA que trabalha com todas essas coisas. Não sei se eu falei...

**F:** Não, tá ótimo. É isso mesmo. E você definiria a EA implementada pela Seam/SEA como uma EA crítica? Por que você definiria se sim ou se não? Justifique a sua resposta.

**Vanessa:** Olha, não sei se eu tenho base suficiente para isso, porque eu me considero uma neófito na área, quero estudar mais, quero me aprofundar, mas, até eu vi, dentro do que eu trabalhei, sim, sim. Assim, é difícil de implementar, porque depende de muita gente, depende de pessoas que talvez não estejam tão dispostas a isso, pessoas até que sabotam, pessoas de dentro, assim, teve professora que aceitou fazer parte, que foi mobilizadora de elo, mas você via que ela estava fazendo o trabalho que era o contrário do que a gente tinha proposto. Ao contrário do que ela tinha aceitado. Claro que eu não ia [imposto]. Ela aceitou esse tipo de trabalho, mas lá dentro se via que ela estava indo na direção contrária. Então, apesar desses, dessas dificuldades, acho que era sim. Tanto nas oficinas dava para ver o tipo de situação que era colocada pros alunos pensarem, analisarem e trabalharem, como na ideia de fazer um trabalho mais coletivo, mais de colocar o protagonismo nas pessoas da comunidade escolar e não eu, que vim da Uerj chegar lá, com o [conhecimento] pronto. Eu acho que esses são os sinais de que, que eu percebi como sendo de EA crítica. Tem outros também. Esses são...

**F:** Você quer falar desses outros, não?

**Vanessa:** Teria que pensar, assim... O que eu acho mais importante é essa ideia de o protagonismo estar com as pessoas da comunidade. Principal. Tem outros, mas o principal é o protagonismo estar, a gente tentar fazer isso,

que nem sempre é possível. Não sei se se eu falar sobre isso eu vou estar adiantando coisas que estão em outras perguntas. Nem sempre isso era possível porque a direção às vezes não deixava, fazer dos eventos um evento pra direção falar de outras coisas, ela dar a visão sobre o que é o problema [do luviar] e, assim, o mais interessante é que as pessoas convidadas, pais, avós, funcionários, outros, [tiveram] mais voz. Quer dizer, tanta voz até quanto o diretor, mas às vezes o diretor queria ter o monopólio da fala, e isso era um entrave bem importante, que eu enfrentava. Foi um entrave bem significativo que eu enfrentei, mas só de ter esse foco nas pessoas da comunidade, eu acho que isso já é uma [noção] forte de que era uma EA crítica.

**F:** Beleza.

**Vanessa:** Falei muito?

**F:** Não, ótimo. Tem que falar mesmo. Qual a sua avaliação sobre o programa Elos como um programa de EA crítica para as escolas públicas do Rio de Janeiro?

**Vanessa:** A minha avaliação é de que é um programa fundamental, importantíssimo, tem que ter mais não só com relação à EA, mas com relação a outras formas de educação. Educação que parte do que é vivenciado pelo aluno, pelas pessoas, o aluno buscar entender os problemas ambientais na sua comunidade conversando com pessoas do local, com pessoas que a escola ou a universidade tradicionalmente não dão importância. O tio da venda ali, sabe? A dona fulana, que é cozinheira da escola, que é merendeira na escola. Essas pessoas tinham fala, essas pessoas tinham informações preciosas para trazer pro trabalho, pro programa, e esse tipo de educação é uma educação fundamental. Deveria ser expandida, e não encerrada. Acho que tá parado, né?

**F:** É, agora está como programa de extensão da própria Uerj, mas está bem menor do que era. Não está mais com a secretaria não. Pela secretaria, foi encerrada inclusive a Superintendência de Educação Ambiental não existe mais na Secretaria do Ambiente. O atual secretário fechou essa pasta dentro da secretaria.

**F:** Dentro disso, Vanessa, quais os limites e possibilidades? Eu comecei a pergunta com limites, mas você fica à vontade de começar pelas possibilidades, de um programa como o Elos de Cidadania?

**Vanessa:** Os limites eu já falei um pouquinho dos limites, agora eu vou formular melhor. Os limites, eles são [que eu encontrei, né?] Eu encontrei muitas barreiras na escola mesmo. Chegava na escola, aí vinha com essa proposta, o diretor, ou por não entender bem ou sei lá por que motivo, achava ótimo, aceitava, que legal. Mas, à medida que ele ia vendo como era o programa, ele não ia colaborando geralmente. Teve uma escola só que foi, assim, a coisa fluiu. Desde a direção, mobilizador, alunos, tudo fluindo.

**F:** Você lembra o nome da escola?

**Vanessa:** Cofec, é... Colégio Estadual... Eu não lembro. Eu sei que a sigla é Cofec. É a escola que tinha o André Luis, de dread.

**F:** Sim, sim, lá em Nova Friburgo, né?

**Vanessa:** Sim. Foi muito... Funcionou, assim, de um jeito maravilhoso lá. Teve uma outra escola em que, por exemplo, a gente fez uma roda de conversa, só um exemplo. A gente fez uma roda de conversa e vieram pessoas, familiares de vários alunos lá, alunos, ficou bem bonitinho, assim, e aí a diretora chamou um ex-diretor. Ótimo, né? Muito legal. Eu expliquei tudinho como seria, só que a diretora me traz, além dela, além do diretor, o antigo diretor, o atual diretor... Ótimo, tem que fazer parte mesmo. Mas eles começam a manipular a roda de conversa. Não fica uma roda de conversa. Fica um círculo em torno dele falando. E, assim, eu tentava destruir isso, tentava, mas era muito forte ali a fala deles, e o antigo diretor, por exemplo, vinha com essa ideia de que o problema do lixo é que as pessoas jogavam lixo na rua. Isso era o único problema. E tinha que fazer como no município do Rio, uma ideia dele é que tinha que fazer como no município do Rio, de multar as pessoas que jogassem lixo na rua. Se fizesse isso, não ia ter tanto problema. A fala desse ex-diretor não foi mais uma fala, como seria a fala de qualquer um ali. Foi a fala do ex-diretor, a quem estava sendo dada uma autoridade muito grande pelos atuais diretores. Então isso para mim foi muito incômodo, porque, mesmo eu tentando... Eu questionei esse diretor, coloquei algumas indagações para ele, ele teve lá suas dificuldades de responder, mas ainda assim foi a fala dele a fala mais importante. E aí, estava chegando

em um determinado momento, a diretora fala: “Ah, agora vamos fechar aqui.” E eu falei: “Mas já?” As pessoas ainda não falaram. Vamos falar mais, gente, participar... Que que vocês acham? Não lembro bem quais foram as perguntas, mas acabou que a participação popular ali ficou muito pequena, muito limitada. E... situações, outras situações na mesma escola. Estou falando dessa escola porque essa escola que, por mais problemática que ela tenha sido, foi uma escola que viabilizou o nosso trabalho. Tiveram outras situações em que o nosso trabalho nem foi viabilizado. Mas essa escola a gente conseguiu fazer. Apesar dos pesares, a gente conseguiu fazer. Aí, tinha situação em que, por exemplo, eu queria entrar num determinado espaço pra falar com uma professora, professora que trabalhava com a gente, que era mobilizadora. Complicada ela, mas trabalhou com a gente, enfim. [Seríssimo] trabalho, e aí eu chegava [numa porta] e falava: “Ah, a fulana está aí?” Não lembro o nome dela. “Ah, tá. Mas ela... Você não pode entrar aqui não.” Aí eu falei: “Mas é proibido?” Ela falou: “Não.” “Ah, então dá licença.” Aí eu entrei, porque, assim, não é proibido. Qual a regra ali, claro? E a [Geisa] ficou assim pra mim. Mas por quê? Eu sou geralmente muito calma. A Geisa às vezes falava mais, mas nessas situações ela... “Gente!” Por quê? Porque tinha um autoritarismo sem motivo. A pessoa não apresentava um motivo ali, e é claro que as pessoas não vão gostar desse tipo de atitude, mas eu achava necessário por causa do trabalho. Aí eu percebia qual era o problema. O problema até às vezes eu [concordo comigo] e o André, que muitas pessoas me viam como uma mini anã, novinha, uma cara de... Então essa coisa da idade [acho] que pesou. Então, se eu, em determinados momentos, não forçasse um pouquinho, não desafiasse um pouquinho, eu não ia conseguir fazer o trabalho. A gente está numa idade, acho que a cara de nova, agora eu nem sei se muito nova assim, mas no contexto lá, era. Era um complicador. Gente, eu estou falando muito.

**F:** Não, mas eu estou... Mas aí você atribui isso só à questão de você parecer nova ou outras questões?

**Vanessa:** Não, não é só eu ser nova não. Tanto que lá no Cofec eu não passei por isso em nenhum momento. Fui super respeitada, não tive que demonstrar nada para que eles me respeitassem. Me respeitaram de cara. Nessa escola, eu já precisei fazer algumas coisas para que, precisei marcar



algumas posições, para que me vissem como alguém que eu sou. Eu sou uma profissional, que estou ali representando a superintendência, a Uerj, enfim... Precisei tomar algumas medidas, mas a questão não é só a idade, a questão é uma visão autoritária mesmo, oligárquica, talvez, de gestão da escola. Não é uma gestão democrática, é uma gestão mais centrada em alguns... As regras vêm sem nenhuma justificativa elas têm que ser obedecidas por todos, e questionamentos não são bem-vindos... Uma escola em que eu... Quando eu ouço certas coisas em outros lugares, eu posso me manifestar ou não. Lá, eu acabava me vendo na obrigação de me manifestar frente a alguns posicionamentos. Por exemplo, eu estava lá almoçando junto com alguns professores, e alguns professores começaram a falar num discurso homofóbico. E aí eu tinha duas possibilidades: ou entender que, se eu falasse alguma coisa ali, eu poderia criar algum tipo de constrangimento, algum tipo de mal-estar, e isso poderia atrapalhar meu trabalho ali mais do que já era atrapalhado, ou eu poderia entender que eu, como uma representante desse tipo de trabalho, não podia ficar calada ouvindo falas tão preconceituosas, tão complicadas. Até porque isso ia contra tudo que a gente fazia ali dentro. E aí eu me pronunciei. [...] ficou contra mim. Todo mundo em volta. Mas ali eu vesti uma ideia, eu fazia o trabalho pelo qual eu estava acreditando. É diferente de fazer um trabalho que você faz porque tem que fazer. Eu tenho muito isso também. Às vezes, no mestrado, “faz isso”. Eu às vezes fazia, questionava, a minha orientadora até dizia que eu questionava muito, mas, quando eu me vejo com uma determinada obrigação, eu acabo tendo... Ali não era só obrigação. Era uma questão de crença mesmo, de acreditar naquilo. E aí eu acabava tendo dificuldades com isso, porque eu tinha que bater de frente com essas... Mas bater de frente de forma respeitosa.

**F:** Claro, se opor, mas sem...

**Vanessa:** É, é... Então os entraves, as dificuldades eram relacionadas a essa coisa de a estrutura ser autoritária mesmo, a estrutura era centrada na fala de poucos. Os parecidos ou os donos da palavra, e tudo que a gente tinha que fazer era dissolver isso. Essa estrutura tinha que ser dissolvido. Ah, “porque isso vai contra as vontades de deus. Isso vai contra a vontade de deus.” Eu falei: “Mas as pessoas podem acreditar em deuses diferentes.” “Ah,

não, mas só existe um deus.” E a mulher ficou estarrecida com o que eu falei. Estarrecida. E parece que eu joguei uma bomba ali na mesa quando eu falei isso. Acho que a coisa mais absurda pra ela que eu podia ter falado foi isso que eu falei, que as pessoas podiam não acreditar nesse deus e a justificativa de que deus isso e isso não pode pautar política pública, não pode pautar direitos sociais, enfim... E isso era muito [...]. Tinha outra escola em que eu cheguei, aí na entrevista já a mulher falou: “Ah, eu tenho uma consciência ambiental muito grande, sabe? Porque eu sou descendente de europeu.” Aí eu tive que [...]. Mas depois essa mesma pessoa, quando não foi aprovada, ela já [...] muito chateada, me questionou por que que ela não tinha sido escolhida se ela tinha pós, e a outra menina que foi escolhida não tinha pós, quais eram os meus critérios, aí eu expliquei quais eram os critérios e no final ela não se deu por satisfeita. Aí eu falei: “Olha, eu tenho soberania pra decidir isso.” E aí eu tive que ser um pouco autoritária. Não sei se isso é ser autoritária, mas eram dificuldades que eu enfrentava. E a outra, que participou, entrou, ela sabotava. Chegou um momento que eu percebi que ela estava sabotando, porque tinham várias tarefas que ela se comprometia, que ela tinha que fazer, e ela não fazia. “Ah, eu vou mandar um e-mail pra você hoje”. Aí ela não mandava. “Ah, eu vou mandar amanhã.” Aí não mandava. Passava uma semana. Sempre tinha problema com a internet, e eu era muito compreensiva, mas fui vendo que isso ia se repetindo e aí eu falo: “Olha, arruma uma lan house.” [...] não tem como. Aí ela: “Ah, mas a lan house fechou, que não sei quê...” Era muito complicado. E, na hora do debate, das oficinas, teve um [júri simulado], que por exemplo tinha a ideia do tomateiro, a empresa chegou de tomates, aí tirou as pessoas que eram do local e fez com que essas pessoas trabalhassem para eles... lembra disso? Não sei se você lembra. Pequenos produtores tiveram que vender suas terras para uma grande empresa de molho de tomate e aí foi feito um júri simulado em cima disso, aí essa professora, lá da outra escola, que era [ambiental], uma escola municipal, acho. Ela começou a defender a empresa de tomate, sabe? Marcava caminhada fotográfica, aí não ia. Umas coisas, assim, muito complicadas. Então era uma situação de sabotagem por parte de uma pessoa que estava dentro do programa, que tinha sido selecionada, que tinha se comprometido... Inclusive a participação dos alunos dessa

escola na mostra final foi muito pequena, enquanto a do Fofec, Monte Agudo, fizeram trabalhos lindos, a dessa escola foi muito limitada.

**F:** Foi a Fofec que levou aquela escola de samba do local?

**Vanessa:** A que levou a escola de samba foi a escola intermediária. Que não foi tudo fluido...

**F:** Mas levou o ex-diretor para participar... foi a que levou o ex-diretor para participar da roda de conversa?

**Vanessa:** Foi a que levou o ex-diretor. Mas essa escola, o cara que é da escola de samba trabalha nessa escola. E aí, um dia, por acaso, eu encontrei ele na sala onde a gente fazia reunião, que era a biblioteca, e aí eu fiz o convite e o André conhece, o André do Forfec, que conhecia também. "Não, vai ser uma ótima, não sei quê..." Então acabou tendo muita ajuda também do Forfec. [Eu não lembro bem], mas teve ajuda do Forfec.

**F:** Tá. Os limites que você está me citando, todos eles estão relacionados à sua relação com a escola. Você vê algum limite em outro âmbito da execução do Elos, pra execução do Elos? Na própria Seam, na Uerj, na equipe, na metodologia?

**Vanessa:** Eu não senti. Eu não senti. A única coisa que eu senti dificuldade era... Não sei, talvez isso seja necessariamente... É que tinha um relatório semanal, depois tinha um mensal, então era uma coisa muito trabalhosa para fazer. [...] fazia dedicar um tempo grande no preparo desses relatórios, mas acho que esse tipo de burocracia é meio difícil de escapar mesmo, né? É, o que eu [vivenciei] foi isso. Não sei se faltou [perceber em outros lugares], mas o que eu senti foi isso mesmo.

**F:** Tá. E as possibilidades?

**Vanessa:** Possibilidades?

**F:** Do programa Elos de Cidadania. Quais as possibilidades que você enxerga?

**Vanessa:** Enxergo como possibilidade um processo de transformação mesmo. Enxergo de uma forma muito positiva. Acredito que tem possibilidade de entrar na comunidade de um jeito quase capilar. Se a gente tivesse mais tempo, talvez a questão do tempo seja uma questão estrutural não relacionada à escola. O tempo. Acho que infelizmente era um tempo muito limitado.

**F:** O tempo que você fala é o tempo total de execução do projeto, de um ano?

**Vanessa:** O tempo de execução do projeto foi um tempo curto e o tempo junto com as escolas. Não sei se teria como ser diferente, mas poderia ter mais efeito se tivesse mais horas junto, ou se tivesse o mesmo tempo mas tivesse uma extensão ao longo do ano maior. Possibilidades, voltando pras possibilidades. As possibilidades são muito boas, porque dá pra gente fazer com que mais pessoas da comunidade participem, as pessoas da comunidade pensem EA criticamente... O que não dava muito para fazer larga escola assim “as pessoas da comunidade”. Porque algumas pessoas eram entrevistadas, falavam pros alunos, preenchiam os questionários dando sua visão sobre o que estava acontecendo, sobre a história do lugar, mas elas não tinham acesso aos textos, às ideias e aos debates, então acabava ficando limitado porque, por mais que a EA que a gente fazia contava com essas pessoas, essas pessoas acabavam não tendo acesso ao que era discutido dentro da escola. Então acho que uma possibilidade, com mais tempo, é fazer com que essas pessoas fossem também tocadas, atingidas por essas ideias da EA crítica. Acho que possibilidade é as pessoas começarem a participar de audiência públicas, formarem comitês, organizações lá no seus bairros, nos seus... Tem associações de moradores, talvez participar da associação de moradores, formar grêmios na escola que [repassem] essas discussões e outras com maior participação dos alunos nas decisões das escolas... Já seria uma grande conquista possibilitada talvez por esse tipo de EA.

**F:** Entendi. Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos de Cidadania? E aí execução a partir da equipe da Seam/SEA e também a participação da Uerj nessa execução. Como é que você avalia a forma de executar o programa.

**Vanessa:** Por parte da Uerj e da SEA, da Seam?

**F:** Isso. Da Seam e também a participação da Uerj nesse processo. Você, da posição que você estava, como é que você enxergava essa execução e o que você tem de avaliação sobre ela?

**Vanessa:** Para falar a verdade, eu não tenho uma opinião sobre isso. Eu acabei não pensando muito sobre isso no tempo que eu estava dentro do programa. Não sei se poderia ser diferente, não sei...

**F:** Perfeito, entendi. Você tem alguma... Aí dentro também dessa perspectiva, você tem alguma avaliação sobre essa relação da Seam/SEA com a Seeduc e isso interferiu no seu trabalho...? Como é que você enxerga essa relação da SEA com a Seeduc?

**Vanessa:** Como eu avalio?

**F:** Se isso interferiu no seu trabalho?

**Vanessa:** Não. A única interferência que eu tive foi por parte da Uerj, a Marilene, que atuou me ajudando, porque lá em Friburgo qual era a ideia? A ideia era [como é que as escolas foram]...

**F:** Isso que eu ia te perguntar. Você teve escolas estaduais?

**Vanessa:** Tive. Duas escolas estaduais e duas municipais, e aí uma acabou não continuando, uma escola estadual acabou não prosseguindo. Aí eu acabei ficando o dobro de tempo com uma das escolas, que foi a escola estadual que estava mais aberta, que foi a Fortec. Mas o que teve de interferência no meu ver foi uma interferência positiva, que foi por parte da Marilene, porque alguém lá da secretaria da [Serrana], foi da Serrana de Friburgo, ela indicou alguém para ser mobilizador de escola.

**F:** Ah, da secretaria, da CRE de Serrana, é isso?

**Vanessa:** É, como se fosse a [...]

**F:** Metropolitana, né?

**Vanessa:** Sim, [...] Serrana, né? Coordenadoria regional, diretoria... E ela queria indicar a escola também, mas eram escolas que não dariam certo para mim, que ficariam muito inviáveis. Porque eu tenho que sair de uma escola e depois ir pra outra, e eu não tinha carro, então o transporte ficava muito difícil. Então tinham que ser duas escolas no mesmo dia que permitissem um trajeto, e aí essa diretora, essa pessoa da coordenadoria sugeriu... Sugeriu, não. Ela determinou. “Ah, não, agora já está assim.” “Não. Não é assim...” “Ah, bom, mas já combinei, já está assim e já tem o plano lá que vai ser a pessoa que vai trabalhar com vocês, o professor já está selecionado.” “Não, mas existe essa regra aqui...” [Só que a pessoa olhar pra minha cara], por mais enfática que eu fosse, ela... “Não, mas é, assim.” Aí eu: “Ah.” Aí liguei

pra Marilene, saí da salinha. A Marilene: “Deixa eu falar com essa pessoa.” Eu só sei, eu só via a pessoa fazendo “Não, mas.” [Ela nem continuou], ela: “Uhum, uhum, uhum.” No final, ela desligou e falou: “Ah, então é isso. Você vai pra escola que você achar melhor, entendeu. Você vai lá pra escola que vocês escolherem, o professor não vai ser o que a gente escolheu.

**F:** Você não tem ideia do que a Marilene falou pra essa pessoa, né?

**Vanessa:** Até hoje eu não sei o que a Marilene falou.

**F:** Tá, entendi. A Seeduc você não percebeu nada lá nas escolas estaduais nenhum tipo de interferência? Eu pergunto isso porque, em algumas outras escolas, teve uma interferência direta mesmo, enfim. Mas lá não teve isso, você não percebeu isso?

**Vanessa:** Não.

**F:** Tá. Deixa eu te perguntar uma coisa: você tem como avaliar o papel do Giea no programa Elos de Cidadania?

**Vanessa:** Giea? O que é o Giea?

**F:** Ah, tá. Não, era isso. Isso já é uma resposta para mim. Você não sabe o que que é Giea, não é isso?

**Vanessa:** [...] não sei.

**F:** Tá, tá. Beleza. E aí não teria como avaliar.

**Vanessa:** Ah! Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental?

**F:** Interinstitucional.

**Vanessa:** Tem a ver com aquele fórum que a gente fez?

**F:** Não, ele teve relação, um dos eventos que a gente fez em conjunto foi o colóquio das escolas sustentáveis, que foi lá naquela escola Chico Anísio. A gente levou alguns, eu não sei se você chegou a ir, que a gente promoveu o debate sobre as escolas sustentáveis.

**Vanessa:** Lembro que teve. Mas eu por algum motivo não pude ir. Mas teve um fórum lá na Uerj, e aí foi feito um projeto...

**F:** Você está falando do Programa Estadual de Educação Ambiental, o ProEEA?

**Vanessa:** É, tem a ver com isso?

**F:** Tem, tem a ver. O Giea participou ativamente na construção do ProEEA.

**Vanessa:** Eu lembro só disso. Quando me veio, você falou o nome, foi difícil eu lembrar, mas eu só lembro a relação com esse evento.

**Vanessa:** Tá.

**F:** O Giea é instituído pela Política Estadual de Educação Ambiental, é uma espécie de colegiado representado por várias instituições. Tem representação do sindicato de professores em modalidade de revezamento entre o Sinpro e o Sepe, tem as universidades, as instituições de pesquisa, um revezamento acho que entre Uerj e Jardim Botânico, enfim. Tem várias representações, dentre elas a Secretaria do Ambiente e a Secretaria Estadual de Educação, Coletivo Jovem Educador e, bom, enfim, e ele é responsável tanto por propor como avaliar projetos e programas de EA que seriam conduzidos no estado do Rio de Janeiro. É uma espécie de conselho consultivo e deliberativo dos programas e projetos de EA no âmbito do estado. Tanto na parte de gestão ambiental quanto na parte das escolas e tudo mais. E aí tem lá o dispositivo legal, que regulamenta, uma espécie de estatuto, de regimento, que regulamenta como que ele funciona, não sei quê. Depois, se você quiser, até passo o material para você. Você, como professora de escola pública, é bom você conhecer esse espaço. Bom, última pergunta, Vanessa..., para eu te liberar. A gente, no Elos de Cidadania, a partir da Seam, a SEA é uma secretaria de gestão ambiental. Ela não é uma secretaria que lida diretamente com escola. Então ela, enquanto metodologia de EA, ela vai aplicar a metodologia que foi construída na Coordenação Geral de EA do Ibama, CGEAM Ibama, a partir do professor....

**Vanessa:** Falhou um pouquinho. Você pode repetir?

**F:** A Secretaria de Estado do Ambiente é uma secretaria de gestão ambiental pública. Ela não trabalha diretamente com escolas, a escola não faz parte do público que ela tem que atingir diretamente. Isso foi uma opção da superintendência, de terem dentro de alguns programas um programa específico para a escola, mas a escola não é público direto de uma secretaria do ambiente. E, dentro disso, a metodologia que a secretaria usa como EA é a Educação no Processo de Gestão Ambiental Pública, que foi construída, e ela até no processo de construção e reconstrução, a partir da Coordenaria Geral de Educação Ambiental do Ibama, pelo professor José Silva Quintas, que eu acho que você chegou a fazer o curso de imersão e tudo mais. E aí a gente faz uma espécie de adaptação para poder atuar nas escolas a partir dessa metodologia que a gente acredita que, acreditava lá na

superintendência que era uma metodologia que possibilitava a crítica à questão ambiental e aí tentando adapta-la pra questão da escola. A minha pergunta é a seguinte: qual a sua avaliação da aplicação dessa metodologia de Educação no Processo de Gestão Ambiental, para as escolas públicas?

**F:** Da aplicação dessa metodologia de Educação no Processo de Gestão Ambiental para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro?

**Vanessa:** A minha avaliação é que... A resposta a essa pergunta tem a ver com a minha resposta sobre as possibilidades, tem a ver com isso. É uma avaliação muito positiva, eu acho que foi muito importante, é muito importante, muito promissora. Porque ela é uma educação, é um projeto de.. Me parece, assim, eu não fiz mestrado em educação nem tenho uma formação acadêmica em educação, mas me parece que a metodologia atende ao objetivo de promover uma EA crítica, porque a gente percebe, dá para perceber nos detalhes de como o processo é feito, que é tudo para atender esse objetivo de uma EA crítica.

**F:** Você acha que ela funciona para a escola pública no estado do Rio?

**Vanessa:** Sim, acho que funciona. Acho que os entraves são mais relacionados a como a escola pode receber. Tem escolas em que a estrutura está muito engessada e o projeto, assim, de curta duração, é muito limitado. Ainda mais quando a gente não conhece. Eu não conhecia os professores do lugar, então era difícil saber quem já tinha uma visão um pouco mais compatível com a nossa, do programa, e que ficaria mais receptivo. No caso do Cofec, o que ajudou foi também que uma amiga, amigona minha, tinha sido aluna do André, minha amiga de Friburgo. Ela já tinha sido aluna do André [...] e falou [...] a Geisa de alguma forma já tinha ouvido falar dele, alguma coisa assim também. Acho que a Geisa... Então eu já confiei, já sabia que ali podia dar certo. Acho que tinha uma outra escola que a gente estava pensando em incluir, que eu acho que foi até pela [...] que eu escolhi a escola. Então essas são as dificuldades de se implementar a metodologia, né? Às vezes as pessoas não estão receptivas, mas acho que a metodologia é muito adequada. Me parece muito adequada, me pareceu muito adequada, porque ela estimula sim a participação das pessoas, me parece bastante democrático, me pareceu ser bastante democrático. Até as oficinas, elas faziam, elas promoviam um tipo de ensino que era muito diferente do



tradicional, porque ela partia de situações e não de conceitos transmitidos... Essa ideia de você fazer as pessoas que, num outro programa, não teriam fala, colocar essas pessoas, estimular o protagonismo dessas pessoas e coloca-las numa posição de alguém que tem algo a dizer que é importante. A não autoridade de quem vem da Uerj para dizer o que que é o problema, o que que é ou não um problema ali naquela região.

Ah, você pode até estimular que as pessoas considerem como um problema um problema que elas acabam não vendo por meio de perguntas. Vai provocando, mas você não pode... [Só se] a pessoa ainda assim disser “Não, isso não é um problema.” [... não é um problema], isso aqui faz parte mesmo e é assim, então você não vai colocar lá no papel, não vai colocar no documento final que aquilo é um problema do lugar. Acho isso muito importante porque respeita a comunidade, então acho que esse tipo de metodologia atende, sim, aos objetivos. Então, por atender os objetivos, que são objetivos que eu acho muito nobres, muito bons, muito interessantes, eu acho que é um programa que eu avalio de forma positiva. É uma metodologia que atende. Eu acho que ela deveria ser expandida para as escolas públicas, porque tem tudo a ver com a escola pública, né? É um jeito de valorizar a escola pública, é um jeito de fazer com que as pessoas da escola pública valorizem mais a sua comunidade, mais o seu espaço escolar, mais as pessoas humildes da localidade e não só ter o professor como um cara que é detentor do saber... Eu acho isso muito interessante.

**F:** Você quer acrescentar mais alguma coisa? Eu terminei com as perguntas.

**Vanessa:** O que eu acrescentaria seria dizer que eu aprendi muito com o programa, aprendi muito com as pessoas que trabalhavam comigo, então foi importante em termos de educação para mim também. Eu me eduquei no processo, acredito que a Geisa também, o André, que já tinha uma visão crítica também, se educou com certeza. As outras pessoas que participaram como mobilizadores mas foram mais fechados, eu acho que não muito, mas os alunos com certeza gostaram bastante, os que participaram ficaram bem motivados... Eu vejo por postagens no Facebook de alguns alunos lá de Friburgo, ideias que questionam a situação política que a gente está vivendo hoje. Vejo meninas lá do Fofec falando contra o machismo, contra a cultura de estupro, então não é só uma questão de EA. É um outro modelo de viver o

mundo, um outro modelo de ver o mundo [...], uma outra forma de ver o mundo também, e isso é o que eu acho que é mais legal, porque você acaba mudando tudo na cabeça da pessoa, a forma de ela entender as coisas e agir no mundo. Então acho esse tipo de trabalho muito, muito bom.

**F:** Beleza, Vanessa. Enfim conseguimos, hein?

**Entrevista Odete. (Coordenação)**

**F:** E a instituição que você trabalha?

**Odete:** É, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro embora eu agora esteja aposentada. Mas eu continuo como coordenadora de duas disciplinas do curso de Ciências Biológicas a distância do consórcio Cederj/UERJ/UAB. O meu vínculo hoje com a universidade é como coordenadora de disciplinas do consórcio Cederj/Uerj/UAB, Universidade Aberta do Brasil.

**F:** A sua formação.

**Odete:** Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia. Eu fiz complementação pedagógica em Administração Escolar, especialização em Docência Superior, mestrado em Educação e doutorado em Saúde Coletiva. E fiz um doutorado inteiro, que eu não fiz a defesa, fiz todas as disciplinas e preparei a qualificação, do Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Eicos.

**F:** Desde quando você atua com EA?

**Odete:** Ai, desde quando, isso é difícil. [risos] Oficialmente, desde, sei lá, 1980 e alguma coisa, porque esse, a gente trabalhava com algo que a gente poderia chamar de EA mas antigamente você nem dava o nome de EA. Então às vezes quando eu fico, quando eu presto atenção nos trabalhos, lembro dos trabalhos que eu fazia, até como professora de 1ª a 4ª, professora de 5ª a 8ª série, na verdade eu já trabalhava com EA e eu não sabia que aquilo se chamava EA. A gente começou a chamar muito de EA em torno da Rio-92, que aí a gente começou a chamar mesmo de EA, mas antes a gente fazia atividades... Por exemplo, em 91, 90, 80 e pouco, eu fiz um trabalho em cima do rio Sarapuí que hoje vejo pessoas falando que seria uma coisa maravilhosa, fantástica, fazendo o que eu fiz na década de 80 com uma escola lá de São João de Meriti. Que era você levantar a origem do rio, a história do rio, identificar os atores e as histórias desses atores no entorno do rio, fazer um levantamento que a gente nem chamava de diagnóstico socioambiental, mas era fazer uma caminhada em torno do rio e ver quais são os problemas do rio, então acho que oficiosamente, na década de 80. Oficialmente, acho que com o nome, assim, com consciência de que eu

estava fazendo uma coisa que tinha um nome, talvez a partir da Rio, da década de 90, 1990-91, por aí.

**F:** Sempre com escola, Odete?

**Odete:** Não necessariamente. Quer dizer, com escola, mas sempre com escola e comunidade. Nunca escola dentro da escola apenas, entendeu? Eu sempre trabalhei com as escolas a partir da escola envolvendo a comunidade. E trabalhei também alguns anos em UCs, mas aí você, quando trabalha em UC, dentro da unidade, ainda mais que eu trabalhei na Reserva Biológica de Araras, que é uma área de proteção integral de uso restrito, não tem população dentro dela, você acaba trabalhando no entorno. E aí, quando você vai trabalhar no entorno, você acaba focando mais nas escolas do entorno, nas associações de moradores... Sempre mais em escolas do que com outros grupos, mas esses outros grupos sempre estiveram presentes. Talvez a escola, por ser um ponto mais fácil de você reunir a comunidade, reunir as crianças, reunir os pais, as pessoas a partir da escola.

**F:** Tá bom. Em que período você atuou ou atua ainda com programas da Seam/SEA?

**Odete:** De 2007 a 2014, começo de 2015, quando o programa foi extinto, né? Agora, o programa na verdade continua, porque nós mantivemos o programa pela universidade. Sem recursos da SEA, sem ligação com a SEA, com a SEA/Seam, que agora nem mais existe a Seam, mas de 2007 a 2015.

**F:** Ele continua como?

**Odete:** Ele continua registrado, como ele sempre esteve, na Sub-reitoria de Extensão e Cultura da universidade, e o que a gente fez foi diminuir o programa ao máximo, apenas manteve o nome do programa, e conseguiu fazer algumas atividades pontuais, não da mesma forma que a gente agia, mas atividades pontuais apenas para não deixar a ideia do programa morrer.

**F:** Qual cargos e funções que você ocupou nesse período?

**Odete:** Dentro do programa?

**F:** É, dentro do programa ou dentro do contexto todo de Seam/SEA junto com a Uerj.

**Odete:** É, eu fui coordenadora geral dos programas, seria um coordenador... é que, ao longo do tempo, esses nomes mudaram. Houve uma época que não tinha nem tanto nome. Na medida em que os programas foram

crescendo, nós tivemos a necessidade de criar nomenclaturas e inclusive definir o que era cada nome daquele, cada cargo, cada função o que significava e qual era a atuação. Mas eu trabalhei como coordenadora administrativa, ou uma coordenadora geral, ou seja, era alguém que respondia pelo programa junto à universidade de uma forma mais...

**F:** Pelo Elos.

**Odete:** Pelo Elos. Também trabalhei como coordenadora pedagógica, porque aí, quando eu saí da parte... Quando eu pedi aposentadoria em 2012, eu já não podia pela universidade assinar a parte administrativa, mas podia ficar com a parte pedagógica, então eu trabalhei como o que seria uma coordenação pedagógica, mas nem sempre foi só isso, até porque pela prática, pelo hábito, na verdade era mais uma nomenclatura para atender a uma situação funcional. Professora, fui professora do curso, ministrei algumas palestras, algumas oficinas, ajudei na organização do material, na criação, na elaboração do material didático e nos cursos que aconteceram, nas oficinas, nas mostras...

**F:** Qual o seu envolvimento com o programa Elos ao longo desse período? Já falou mais ou menos, né?

**Odete:** É, o envolvimento...

**F:** Desde a concepção...

**Odete:** É, acho que desde a concepção a SEA, a prof. Denise Lobato, quando... Na verdade, quando me convidaram pela primeira vez para ir à SEA, havia uma ideia de que seria importante ter um programa que trabalhasse a questão da Agenda 21 Escolar ligada à EA, mas não havia um programa exatamente estruturado, então a primeira estruturação foi feita em conjunto com a... com aquilo que a professora Denise Lobato e a professora Lara Moutinho pensavam enquanto a primeira, o primeiro modelo, que foi feito em 2007, e a partir daí nós fomos adaptando a partir das demandas da secretaria, dos erros e acertos, das coisas que a gente ia vendo: deu certo, não deu certo. Funcionou, não funcionou, não fica bem assim, agora tem que ampliar, agora tem que diminuir, tem que levar pra tal município, e aí a gente vai fazendo as modificações.

**F:** E você esteve envolvida com outros programas da Seam/SEA?

**Odete:** Sim, com o programa Nas Ondas do Ambiente e o... O... Nas Ondas do Ambiente, o... Mãos à Obra e em alguns, também, cheguei a ajudar em algumas coisas no DaMaré, e esse último programa, que até nós andamos fazendo umas oficinas pros professores, esse que trabalhava com as praias, gente, como que era o nome do programa? Era um programa que trabalhava com os vendedores, os donos de quiosque, os vendedores das praias da Zona Sul, que trabalhavam... Não consigo lembrar o nome do programa. Só olhando aqui. Depois eu abro aqui, eu olho o nome.

**F:** Então, agora a gente vai pras questões mais abertas. Como é que você definiria, uma definição sua, da experiência, educação ambiental crítica.

**Odete:** Vamos lá, pensar uma definição resumida. É difícil.

**F:** Todo mundo que eu entrevisto fala isso.

**Odete:** Porque fazer uma definição parece fácil, mas não é não, porque você teria que sintetizar. Para mim, EA crítica é aquela que vai ultrapassar aquelas clássicas receitas de bolo de faça isso, faça aquilo... Seria uma onde as pessoas não... Elas participariam desde a concepção do programa, da atividade até o seu desenvolvimento e avaliação final e replanejamento. Seria uma educação onde as pessoas não seriam apenas... Até tem gente que faz a crítica à palavra ator no sentido de que ator é alguém que refaz, que faz o texto, representa o texto de alguém, mas seria alguém que seria o autor da sua própria história, do seu próprio fazer. Então seria uma EA em que nós conseguiríamos que as pessoas refletissem sobre a sua realidade atual, passada, pensasse no que ela... Fizesse uma projeção do que ela pensa pra esse, pro seu futuro, pro futuro dessa comunidade, e tivesse a capacidade de alguma forma agir coletiva, não só individual, que o indivíduo não possa agir, mas que ele pudesse agir coletivamente para de alguma forma contemplar aquele desafio que está ali naquele momento acontecendo, que pode ser um problema, pode ser um conflito ou pode ser até uma potencialidade que esteja sendo perdida naquela comunidade. Que às vezes a gente fala muito de problema, conflito, mas a gente também tem potencialidades importantes. As comunidades. E que às vezes a gente está tão envolvido no conflito que não se dá conta que, se não agir de determinada forma, você vai perder aquela coisa boa que tem. E às vezes, começando protegendo, divulgando, valorizando aquela coisa boa, você até consegue chegar a resolver um

conflito ou um problema. Eu sempre lembro de uma história de um grupo que a gente trabalhou lá pro lado de... do Noroeste fluminense, Norte-Noroeste. Já tem tantos anos, eu não sei se era Aperibé, era uma cidade que eles tinham um problema sério de lixo, como todas as cidades, né? Só que a escola começou a trabalhar não pelo problema. Eles tinham uma dança local que era uma dança que era muito dançada apenas por idosos, que a população jovem não queria saber, achava que era coisa de velho. Que o bom era funk, era dança de rua, era rock, era qualquer outra coisa menos aquilo. E aí um professor resolveu resgatar aquilo, com muito sacrifício consegui um grupo, e esse grupo começou a ter uma certa visibilidade. Porque eles iam pras festas, eles iam pra não sei aonde... E aí chegou o momento que as outras crianças, os outros jovens, começaram a dizer: “Peraí, eles [...], eles passeiam, eles viajam. O que que é isso? Como é que é essa dança? Como é que é?” E aí eles começaram a fazer uma coisa que eles queriam, que não era só levar a dança até as pessoas, mas levar as pessoas até onde era a dança. Então a última vez que eu conversei com esse grupo, eles estavam levando não o grupo de dança para dançar em determinado local, mas organizando grupos tipo turismo com base local levando as pessoas até o local onde essa dança acontecia, tipo pessoal de quilombo, de dança de roda, de jongo... Levando, só que não é jongo, não, é uma outra dança, agora não lembro. E eles estavam levando. E, para levar, estavam fazendo aquele movimento. Então agora eu tenho que arrumar um lugar. Não pode ter lixo, tem que estar limpo. Então vamos plantar árvore, porque, se as pessoas vão ficar à sombra, tem que ter sombra. Vamos limpar as coisas, e quem é que pode oferecer uma comida... Então eles estavam fazendo toda uma organização, havia todo um planejamento... Eu acabei perdendo contato com esse grupo, mas havia um planejamento pro resgate de uma série de outras coisas em cima, e até de melhorias dos problemas, que eram lixo, que eram... Então eu acho que isso seria pra mim uma educação ambiental crítica, né, e não aquela só que fica centrada no escova o dente rapidinho, toma banho em dois minutos...

**F:** De comportamento.

**Odete:** É. Fala em comportamento. Também. Eu acho que a gente não pode ter [...] Eu tenho muito medo quando diz assim: “Eu não posso trabalhar

comportamento”, como se virasse... Eu acho que as coisas não precisam ser ou é um ou é outra, porque eu acho que tem horas que você fica no meio. Até porque essa transição é muito difícil e às vezes você tem que fazer alguma coisa que não é aquilo que você quer pra chegar até lá. Eu tenho muito medo quando às vezes o pessoal diz assim: “Ah, mas o professor está ensinando isso, ah, que ridículo.” Eu prefiro que ele ainda ensine isso e comece a partir daí a gente faça ele refletir e mude a ação do que ele simplesmente não faça nada, o que também é complicado.

**F:** Você definiria a EA da Seam/SEA como uma EA crítica? Por quê?

**Odete:** Olha, se não é, pelo menos tentou ser. Eu acho que, de todos esses anos, eu estou no Estado desde 1973, fiz meu primeiro concurso em 75, 73 eu tive contrato como aluna de escola normal, estou no Estado desde 1975, trabalhei em muitas escolas públicas, sempre trabalhei com formação de professores, porque durante muitos anos eu trabalhei na formação Cecierj, que trabalhava com formação de professores. Depois eu trabalhei com muitas ONGs de educação, ONGs ambientais, e que a gente circulava por aí. E assim, de tudo que eu vi nesses anos todos, acho que nada foi melhor do que o que a gente viu na SEA/Seam nesses últimos anos. Eu acho que é lamentável todo retrocesso que a gente está tendo esses últimos dois anos por conta de ter todos os projeto terem parado. E os que continuam lá, eu andei pelo menos vendo alguns, voltam a ser aquela coisa muito do borbulhante, como a Lara dizia, né? Ah, vai ter dia não sei de quê, então faz uma ação, mas nada que tentasse uma formação, uma base conceitual e uma base prática, mais sólida.

**F:** Qual a sua avaliação sobre o programa Elos como um programa de EA crítica para as escolas públicas?

**Odete:** Pergunta simples e difícil de responder. Eu vou dizer por quê. Eu uma vez levei uma bronca do Mauro Guimarães por causa disso, porque a gente estava vindo de uma mostra final, eu estava muito chateada com os resultados, e ele acabou, eu estava dando carona a ele e ele me deu uma bronca muito grande, porque ele disse que eu estava querendo perfeição. Eu estava querendo que as coisas dessem saltos, andassem muito rápido, e que são processos. Assim, se a gente pensar como processo, eu acho que a gente teve um grande avanço em relação a outros programas e a outras



atividades, outro projetos, outras ações de educação que foram feitas anteriormente. Mas, quando a gente pensa o que a gente pretendia, não sei se a gente pretendia muito, se nós éramos, sempre fomos muito arrogantes ou muito pretensiosos ou não sei qual é a palavra melhor, mas eu acho que a gente sempre pensou em objetivos muito grandes. E aí, quando vêm os resultados, às vezes o resultado, pelo menos o visível, o imediato, ele deixa a gente um pouco frustrado em relação ao que a gente esperava ter como resultado. Por outro lado, a gente tem às vezes pequenos avanços, porque uma coisa que às vezes também eu paro pra pensar o seguinte: nós pegamos professores em níveis totalmente diferentes de formação, de experiência com comunidade, de experiência com aluno, de experiência de trabalho, então não tem como, se nós trabalhamos com pessoas em níveis diferentes, é muito difícil você fazer que todos alcancem um nível X que você achou que seria o ideal. É claro que algumas coisas são muito ruins. Que você olha assim: “Caramba, fiz tudo isso e parece que não mudou nada”, porque a pessoa me apresenta uma mosquiteira, por exemplo, pra combater dengue. Ou seja, não entendeu nada nem teoricamente nem de conteúdo nem de metodologia, de nada. Mas, por outro lado, a gente vê às vezes declarações de professores, ouve declarações de professores, declarações de alunos, que fazem com que a gente pense muito no quanto aquilo foi importante praquele aluno e praquela... E que de repente esse aluno, embora não tenha sido o grupo inteiro, mas esse aluno pode ser aquele estopim que vai no futuro talvez próximo fazer a diferença naquela comunidade, talvez fazer o que eu não consegui fazer. E aí eu lembro de um administrador que eu tinha lá em Ilha Grande, que, quando eu fui administrar o centro de pesquisa na Ilha Grande, eu sempre me perguntava o que é que eu tenho que fazer. O que é que eu tenho que fazer? E aquilo era uma pergunta constante na minha cabeça. E um dia meu administrador, ele era muito engraçado, a gente estava sentado num dia de lua cheia daqueles fantásticos, a gente embaixo, sentado lá na beira da praia conversando de madrugada. Ele olhou pra mim e disse assim: “Você é muito arrogante. Você é muito petulante. Quem você pensa que você é?” Aí eu falei: “Por que a agressão? Não entendi a agressão agora.” Ele falou: “Por que que você acha que você tem que fazer alguma coisa? Será que você não pode pensar que

“você talvez seja só o início do caminho e quem vai fazer alguma coisa, vai ver o resultado, vai ser alguém lá em cima, mas que talvez você tenha que carregar a pedra inicial pro trabalho que a gente vai fazer aqui acontecer.” E aí eu parei, olhei pra ele, falei: “É mesmo. A gente está querendo ver um resultado imediato. Final. A gente tá querendo ver uma coisa e talvez a gente não consiga medir isso.” Eu não tenho como medir o que mudou na vida desse professor que participou do programa, ou desse aluno que participou do programa. A gente não consegue. A medida é só [pó]. Aquele mapa, que me dá desespero, ou será que aquele mapa é o que ele conseguiu fazer fisicamente, mas ele cresceu de uma forma e ele mudou alguma coisa na vida dele, conseguiu ter uma outra visão de educação que eu não consigo captar porque o que eu pedi a ele foi o mapa, e o mapa ele não soube fazer, não quis fazer, estava sem tempo, sei lá o quê. Eu fico às vezes aqui, até porque o programa pra mim não acabou, porque ele acabou pra SEA mas não acabou pra gente, a gente continua tentando manter a rádio, a gente está agora com um estagiário pra tentar manter a rádio funcionando. A gente está com algumas atividades, conseguiu manter o curso junto com a Daniele, o Marco e o Marco lá do Parnaso. O curso de monitores ambientais... Então, é uma coisa que a gente ganhou e tem muito a ver com o Elos na região, que a gente conseguiu implantar na região. Então, eu fico pensando assim, como medir isso? Pelo resultados, às vezes eu fico muito triste quando abro aquilo ali, tenho que corrigir aquele material que vai ser publicado. Mas eu não sei se aquele material reproduz o que...

**F:** Se ele é o resultado de fato.

**Odete:** Se ele é o resultado de fato. E aí, a gente viu, por exemplo, a gente ouviu nesse último, nessa última mostra final, a gente ouviu declarações incríveis das crianças, dos professores, de alunos... Tinha uma menina em Nova Friburgo, meu Deus. Aquela menina, a visão crítica daquela menina, e ela falando do programa e falando das coisas... Ela vai ser provavelmente vereadora, política, pesquisadora, não sei o que que ela vai ser, mas de uma lucidez! E ela dizendo a importância daqueles dois anos pra ela e como, a partir daquilo, ela... E, assim, ela conseguia falar coisas que eu não tinha condição de falar e ela verbalizava com uma clareza, que eu dizia assim: “Meu Deus!”

**F:** Isso foi no último agora?

**Odete:** No último agora. A gente teve umas declarações magníficas. De alunos, de professores... Eu acho que tem um resultado! Eu acho que sempre vai ser positivo. Negativo, não vai ser. Agora, se é o que a gente sonhou, eu não sei. Não sei se é porque a gente não consegue de fato captar isso, verificar isso, já que foi uma mudança... Não é só uma mudança conceitual. Porque, se eu digo “o céu é azul” e pergunto qual a cor do céu, eu sei se o aluno... Agora, não sei se ele tá vendo o azul, ele pode repetir e não estar vendo. Então, eu não sei se os instrumentos que a gente usou a gente realmente deu conta de avaliar, e se tem instrumento que avalie isso. Essa é uma outra questão.

**F:** Quais seriam os limites e as possibilidades de um programa com o e Elos?

**Odete:** Eu, assim, limites, eu acho que...

**F:** Pensando também em termos de política...

**Odete:** Tá, de política, de... É. Limites, eu acho que a gente tem limites financeiros, não só por parte do programa, mas por parte da escola em relação a como desenvolver determinadas atividades. A gente tem limites pedagógicos, porque a escola ainda trabalha daquela forma muito tradicional, então a gente tem limites no sentido de carga horária pra esse tipo de atividade, professores engajados, espaço físico até para você... Se você faz durante as aulas, não pode porque tem o conteúdo a ser dado, a ser cumprido, as ações mais clássica da escola para serem desenvolvidas. Se é fora do horário, você não tem espaço físico, você não tem como manter o aluno, porque nós tivemos problema desde espaço físico para acontecer uma reunião de alunos até questões de merenda, de passagem, porque, se o aluno fica depois do horário, o ônibus já não leva ele de volta, ele já não tem como chegar e isso foi um problema nas escolas de zona rural. Então, a gente tem limites de atuação até da própria SEA em relação a as escolas serem da Seeduc. Essa falta de diálogo entre Seam e Seeduc, entre cultura e educação, o fato de as secretarias trabalharem muito separadamente meio ambiente, educação, saúde, turismo, você acaba tendo dificuldades de articular. E um trabalho crítico não pode ser um trabalho voltado só para as características físico-químicas, biológicas do ambiente. Ele tem outras questões, né? E aí fica difícil. Então, esses são os limites do próprio, da

formação do próprio professor... Eu acho que isso é um problema também. A gente tem muita dificuldade com o professor em relação a ele fazer qualquer coisa diferente do habitual, do tradicional, porque ele tem uma limitação na formação. Eu acho que uma coisa que infelizmente, é difícil falar isso, é muito triste falar isso, mas nós estamos tendo um grupo de professores com uma formação acadêmica, eu estou até falando de formação acadêmica no sentido pedagógico, conceitual, muito mal feita. Eu vejo professores com dificuldades extremas na escrita de uma frase com começo, meio e fim. Então, eu vejo os professores com dificuldade de fazer qualquer coisa diferente de ler o livro e, claro, isso não é regra geral, mas a gente tem... Eu trabalho muitos anos com formação de professores e tenho visto que nos últimos anos o professorado de modo geral tem uma qualificação, ele está tendo uma qualificação, parece que pior que os professores de anos atrás. Isso até em relação a conteúdo, a comportamento, a tudo. Acho que todo esse processo que a gente viveu durante anos no país fez com que o nosso professor fosse sendo cada vez mais desqualificado, desqualificado, desqualificado, e aí a gente tem um professor às vezes com uma formação de conteúdo pequena, que faz com que ele tenha dificuldades de entender até a relação de uma coisa com outra... Pequena que eu estou dizendo é menor, menos qualificada. Menos tempo, porque ele tem que se dedicar a dezenas de escolas, dezenas de aulas pra poder trabalhar... Você vê um professor mais empobrecido, então um professor que tem dificuldade de... Ele não viaja, ele não tem como comprar um livro, ele não tem como ir a um teatro... Assim, cultura geral. Eu lembro dos professores, dos meus professores, e vejo os professores que a gente tem hoje na escola... Por exemplo, eu me lembro de uma professora de um determinado município que não tinha dentes. Eu não sei se você chegou a conhecer essa professora. Agora, no último ano do Elos, ela botou dentes, mas ela passou um ano sem dentes. Quer dizer, a própria figura humana do professor muito empobrecida, muito, como é que eu vou dizer, qual seria a expressão? Não que eu ache que o professor tenha que ser um ser daquela época, idolatrado, um deus, uma pessoa... Mas ele começa a viver um tipo de vida que fica muito difícil pra ele também sair. Aí ele fica com medo, porque ele não pode perder emprego, ele não pode agir contra o diretor, ele não pode brigar com o

político local, ele mora na mesma comunidade, então ele não pode combater o camarada da fábrica que está poluindo a fábrica porque o marido dele trabalha na fábrica, o filho dele trabalha, ele trabalhou, a casa dele é da fábrica... Então você começa a ver um envolvimento tão grande do professor com aquelas questões que limitam a ação dele, que ele acaba não tendo como agir de outra forma a não ser fazer estudo contemplativos sobre a situação ambiental local. Agora, isso para mim são os limites. Agora, as possibilidades eu acho que também são grandes. Se, por um lado, o professor, como eu te falei, ele está tão envolvido às vezes na comunidade em que ele atua ao ponto de não poder, de ter dificuldades de ultrapassar certos limites, por outro lado, ele conhece também melhor essa realidade, que é a realidade que ele vive. Embora às vezes ele esteja tão envolvido nela que ele não perceba mais a realidade, que ele comece a achar que aquilo ali é habitual, é normal, é daquele jeito. Isso acaba sendo uma limitação. Mas, quando ele consegue ultrapassar isso, ele tem uma visão grande da realidade local, então isso é uma possibilidade. O professor é um ser meio mágico. Apesar de todas essas coisas, alguns conseguem forças não sei onde, e ele consegue superar todas essas dificuldades e achar força, tempo e vontade de mudar as coisas. Então, a gente, ao mesmo tempo que a gente tem aquele grupo que às vezes não quer fazer nada, quer manter as coisas do jeito que está, essa mesma pessoa às vezes em outras situações consegue fazer o contrário, lutar contra tudo isso, mudar tudo isso. Então, isso é uma coisa interessante. Programas como o Elos têm a possibilidade de denunciar. Eu acho que a gente cria muito o anúncio, o anúncio de um novo tempo, o anúncio de uma nova realidade, o anúncio de atores ou autores da sua própria história, mas eu acho que, se a gente conseguir pelo menos denunciar... Eu acho que a gente tem que sair da denúncia pro anúncio. A gente ainda não está conseguindo nem denunciar direito, vide a nossa realidade de Brasil atual. Mas, se a gente conseguir pelo menos, e eu acho que isso o Elos fez bem, eles podem até não ter registrado, eles podem até ter medo de registrar, como a gente ouviu vários relatos. “Não posso registrar, porque senão o cara da boca de fumo me pega. Não posso fotografar o jacaré do rio lá de...”, que os alunos trabalhavam em Caxias, eles tinham os dias que eles não podiam ir na beira do rio porque o jacaré, que eu

acho que era Zezinho, Huguinho, sei lá, era um nome assim. O jacaré, quando ninguém matava inimigo e dava pro jacaré comer, os caras soltavam o jacaré no rio pra ele poder pegar porquinho, pra ele se virar. Então, ele pegava cachorro que dava bobeira, e aí as crianças não podiam chegar perto do rio. Eles sabiam que naqueles dias ninguém tinha morrido e o jacaré estava solto. Ele pode até não denunciar isso, porque isso não vai ser escrito, mas pelo menos eu acho que a gente chamou a atenção, fez com que as pessoas olhassem pra sua realidade. Eu acho que isso é uma grande possibilidade do programa. Ele pode até, naquele momento, como disse uma vez pra mim uma pessoa da favela da comunidade ali da Rocinha: “Professora, eu sei onde atuar, mas, se eu atuar onde eu tenho que atuar, eu morro, então eu vou comer pelas beiradas.” Então, eu acho que isso é uma possibilidade de um programa como esse. Você apostar no trabalho coletivo, desfocar o trabalho individual, tirar o foco do indivíduo. Não que o indivíduo não tenha que ter uma liderança, mas mostrar que o trabalho de todos, até essa questão do risco diminui. Embora a gente saiba que sempre vão existir aquelas pessoas, quer dizer, não tem nem como ser de outra forma, pelo menos não agora. A gente tem que ter um líder, ter alguém com capacidade de organizar, de não deixar as coisas ficarem calminhas, sempre estar ali insistindo. Acho que a gente tem essas possibilidades. A possibilidade que eu vejo também num programa com o Elos é de a gente tentar essa articulação, que é necessária a articulação com outras secretarias. Por vários momentos, a gente tentou. Em algumas situações, a gente conseguiu. Com a Defesa Civil, com a Secretaria de Turismo... A gente conseguiu em alguns momentos essas articulações. Não o tempo todo, não na intensidade, não em todos os lugares, mas eu acho que isso é um fator também bem legal do programa. Qual a avaliação sobre a forma de execução do programa?

**F:** Aqui já esgotou?

**Odete:** Sim, acho que sim.

**F:** É, qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa, e aí como você avalia a participação da Uerj nessa execução.

**Odete:** Eu não sei exatamente o que você quer, o que você está querendo saber. Qual a avaliação sobre a forma de execução do programa?

**F:** É. Como ele foi executado pela secretaria, qual a sua avaliação do modo mesmo de...

**Odete:** Eu acho assim, a secretaria sempre deu bastante liberdade à universidade para planejar o programa, embora nada tenha sido feito sem a participação da SEA. Eu acho que foi uma parceria bastante interessante, porque a Lara e os outros profissionais, no caso você, a Simone, e outras pessoas que em outros momentos participaram da SEA, as pessoas sempre participaram. Nunca foi um trabalho só da Uerj e nunca foi um trabalho só da SEA. Ele sempre foi um trabalho que buscou o que a gente pensava e queria com o que a SEA queria. Então, em alguns momentos houve conflito? Eu acho que sim. Porque às vezes esses querereres eram meio complicados, principalmente no último ano, onde havia uma que já não estava na gestão da Lara e que havia alguns interesses políticos com os quais a gente não concordava. A ampliação, eu acho que, enquanto um grupo esteve à frente da SEA, a gente teve sempre... A gente podia até não concordar pedagogicamente numa atitude, numa ação do programa ou numa forma de ver o programa, mas era uma discussão pedagógica, era uma discussão política, no sentido bom da palavra, não no sentido aquele político sentido de levar vantagem, ou político de favorecimento, mas no sentido de que todo processo, todo ato humano é político, então a gente tem interesses do grupo, interesses da secretaria, que precisam ser contemplados, mas esses interesses nunca foram feitos pedidos absurdos ou pedidos pedagogicamente incorretos ou eticamente incorretos. Não, eram adaptações de acordo com o entendimentos diferentes. Então, se algum momento houve algum tipo de conflito, “Não concordo com isso, a universidade não concorda, nós não concordamos, tem que ser desse jeito...” Mas isso sempre foi dentro de um nível profissional e ético. A gente nunca ultrapassou esse... No último ano, a gente teve muita dificuldade de manter isso desta forma, porque já haviam não só... Embora a gente tenha tido uma certa liberdade para trabalhar, havia interesses que a gente tinha que o tempo todo estar dizendo não. “Não. Por que isso? Por que que é essa pessoa? Por que que está fazendo isso? É uma pessoa que vai contribuir ou é uma pessoa que vai ganhar um salário?” Em relação ao Elos, a gente até de certa forma ficou blindada. Nós ficamos blindadas, porque o Elos tinha uma linha muito mais

pedagógica... O político dele estava todo tão encaixadinho que não dava margens a muitas atitudes tão interessantes. Mas a gente acompanhou outros programas que tiveram problemas em relação a isso, porque favorecia a inclusão de pessoas que não tinham a ver com o perfil. Em relação ao Elos, quando tentaram “Ah, vamos colocar fulano, fulano, fulano.” “Não, peraí, tudo bem, mas olha só, o perfil é esse aqui, ó. Fulano tem esse perfil? Quem você vai tirar? Fulano aqui tem esse perfil, esse tem esse, tem esse, tem esse, tem esse, tem esse. Todos estão de acordo. E agora, quem você vai tirar pra botar fulano? E esse fulano, qual é o perfil desse fulano?” E aí, quando a gente deu aquela chamada, recuaram, porque disseram: “Não. Por aqui, não vai dar.” Entendeu? Mas eu acho que, de 2007 a 2013, e cinco meses de 2014, eu acho que a gente conseguiu, como eu te falei, por mais que em algumas vezes a gente tenha tido algum conflito de entendimento ou pela parte pedagógica, metodológica, conceitual, alguma coisa assim, mas não foi nada que gerasse... Foi algo sempre muito bem conversado. Nunca foi algo que gerasse algum tipo de conflito sério, algum tipo de mal estar grande.

**F:** E como é que você avalia a participação da Uerj especificamente? As instâncias da Uerj, todos os setores que estavam envolvidos...

**Odete:** Olha só, não. A Uerj, como toda universidade, ela tem problemas sérios até dentro dos programas que são dela com ela mesma. A gente... Quem acabou sempre envolvido no programa de uma forma mais direta foram os institutos e os centros que acolheram o programa. O Instituto de Biologia, o tempo quase todo, e depois a Faculdade de Comunicação, sendo que a Faculdade de Comunicação não houve de fato um envolvimento dela com o programa. Foi mais um acordo de vamos trazer um programa pra cá, vamos ter recursos, vamos poder desenvolver determinadas ações, ter como contrapartida algum equipamento que vai ser usado no próprio programa mas que depois fica na universidade... O Instituto de Biologia também não foi muito diferente. Talvez o Instituto de Biologia apenas não tenha tido tanta contrapartida quanto a Faculdade de Comunicação teve. Mas a gente teve envolvimento de alunos de mestrado, alunos de doutorado da universidade... A gente não pode pensar também não o envolvimento que seria o ideal da gente. Todo mundo, é um programa, é um mega programa, vamos... Porque não é assim com nada dentro da universidade. A realidade da universidade é



que cada um trabalha dentro do seu laboratório, cada um trabalha... No máximo às vezes você consegue que um colega de um outro departamento venha trabalhar. O Elos nesse ponto foi até uma coisa legal, porque, como nós trabalhávamos com Mata Atlântica, a parte de floresta, a parte de rios, a parte de solo, água, animais, a parte social, a gente até conseguiu uma coisa que não é comum acontecer, que foi que professores de outros institutos, de outras faculdades, tivesse uma ligação. Claro que essa ligação sempre foi baseada num pagamento desses profissional, mas às vezes até pagando dentro da universidade você não tem esse envolvimento. E a gente conseguiu, dentro dos institutos, localizar alguns profissionais que receberam sim pra atuar no Elos, mas eles tinham um carinho especial pelo Elos. Então, a gente teve, na faculdade de geografia, vários profissionais que se envolveram com o programa, que participavam do programa, e que não só tinham o valor que era pago lá pra dar aula ou fazer oficina, mas não era só por isso. Eles gostaram da ideia, eles abraçaram a ideia, então... Porque, em alguns momentos, essas pessoas apareciam no programa sem receber nada. Então, a gente teve envolvimento com a faculdade de geografia, na biologia vários departamentos participaram do programa, acompanharam o desenvolvimento do programa e, como eu te falei, mesmo quando às vezes não tinha pagamento, que era só uma mostra final, essas pessoas apareciam pra ver o trabalho, pra acompanhar o trabalho... Fazem referência ao programa até hoje... A gente conseguiu esse envolvimento pedagógico, de profissionais... Agora, isso foi muito facilitado pra mim pelo seguinte: como eu fui diretora do Ceads e o Ceads é um centro de pesquisa que tem gente da oceano, da geografia, das ciências sociais... Então eram pessoas, não eram pessoas totalmente estranhas. Eu não sei se um programa que surgisse do nada, sem essa ligação... Então, por exemplo, as pessoas tinham essa ligação comigo e com a Ana, porque elas já tinham essa ligação conosco no CEADS. Eram profissionais que já tinha um perfil diferenciado, porque eram profissionais que já estavam acostumados a fazer atividades dentro do CEADS na Ilha Grande. E as atividades do CEADS em geral são gratuitas. São dentro do horário da carga de pesquisa, da carga de extensão da gente. Então isso foi algo interessante. Agora, os outros setores... O setor financeiro, o setor administrativo é um órgão de administração. Então ele

tinha, teve a ligação porque tinha que ter. Em contrapartida, por exemplo, uma coisa que sempre me deixou muito chateada, a sub-reitoria de extensão da universidade nunca deu ao programa o valor e o apoio que o programa tinha. Isso pra mim foi uma coisa muito chata o tempo todo, foi muito desagradável. Hoje, eu tenho uma sub-reitora que eu tenho certeza que, se o programa estivesse com ela naquela época, a relação, o envolvimento teria sido muito maior, porque hoje ela se envolve com coisas do programa passado. Por exemplo, esse livro que é do Mãos à Obra, ela só não vai porque ela tem uma outra atividade. Ela iria com a gente fazer o lançamento do livro, de um livro que não foi feito na gestão dela, mas ela entende que é da universidade, é extensão da universidade. Ela quer lançar o livro na feira do livro em Resende. Ela vai apoiar a gente, está tentando financiamento pra gente pro livro do Elos ser impresso. E é um programa que não era dela. Então acho que também depende muito do perfil da sub-reitoria. Eu tive apoio de vários grupos, mas eram pessoas que de certa forma a gente pode chamar de amigos. Não era um cara totalmente estranho. Ah, um ou outro eu não conhecia? Sim. Um ou outro a gente foi conversando, conversando, as pessoas se apaixonaram. Porque eu acho que a ideia do programa é uma ideia muito apaixonante, é muito interessante. Então as pessoas foram se encantando também. Agora, teve o apoio que deveria ter? Não. Mas a verdade é que nada tem. Eu já tive outros projetos – não com esse valor –, eu tive um projeto que foi de 600 mil reais, um valor bem alto também pra um ano, e [estão bem lá de eu sozinho]. Então não acho que seja uma coisa especial, mas pelo menos a universidade de modo geral não atrapalhou. Ela também tem limites, você vê. Conseguir sala é uma coisa muito difícil. E a universidade teve uma contrapartida. Telefone, ligação, como é que é o nome? Luz, água, sala, auditórios... A gente não pode dizer que a universidade... Essa parte de estrutura, de infraestrutura, a universidade deu pra gente. A gente usou o teatrão, o Teatro Noel Rosa, que é enorme, várias vezes. Anfiteatro, capela... A gente perdeu as contas de quantas vezes a gente usou esses espaços, que soa espaços grandes das universidades. O teatrão normalmente é alugado, a gente conseguiu ele mais de uma vez. O Noel Rosa também é um teatro imenso, então a gente, dentro das limitações

da universidade, ela também participou. Claro que a contrapartida financeira maior sempre foi da SEA, mas ela teve uma contrapartida indireta também.

**F:** Como é que você avalia a relação Seeduc, Seam/SEA e Elos?

**Odete:** Infelizmente, muito mal. Uma avaliação muito ruim. Eu acho que até hoje eu não consegui entender certas atitudes da Seeduc em relação ao programa, ainda mais do profissional que estava na época lá, porque é um profissional que acompanha os trabalhos da universidade, acompanha os trabalhos da Seam, e certas atitudes não são totalmente coerentes, tipo proibir o funcionamento do programa. Não acompanhar o desenvolvimento do programa, que eu acho... E o pior disso tudo é depois fazer um projeto de pesquisa com financiamento de EA, que até hoje eu não entendi isso, que foi feito com recursos da Seam pra EA uma pesquisa das ações da Seam, sendo que eu já tive acesso a esse material e, assim, a maior parte dos programas que são avaliados são programas de instituições que foram desenvolvidos dentro das escolas da Seeduc. A Seam, não. Eu falei uma coisa agora que é maluquice. Eu estava falando que a Seeduc fez um projeto de pesquisa com recurso que era da própria Seeduc, desculpe. E esse projeto de pesquisa avaliou ações de EA que foram desenvolvidas dentro das escolas da Seeduc. Sendo que a maioria dessas ações não eram ações desenvolvidas pela Seeduc. Eram ações do Governo Federal, de ONGs, de instituições privadas e da Seam com a Uerj dentro das escolas da Seeduc. E foi feita uma avaliação disso. Só que foi feita uma avaliação sem um acompanhamento. Na verdade, é uma pesquisa no final dessas ações, sem o acompanhamento. Eu entendo que a Seeduc tenha tido muitos problemas em relação à equipe, em relação ao quantitativo de profissionais, mas todas as vezes que a Seeduc vinha à universidade, ela vinha cobrar, como se nós estivéssemos trabalhando pra Seeduc. E nunca foi uma atitude “Nós estamos com problemas, então teria como vocês nos ajudarem fornecendo...?” Sempre foi assim: “Vocês têm um convênio, contrato, nunca lembro, um convênio, então têm obrigação de me dar o relatório.” E um dia eu pedi, falei: “Bem, então eu também quero um relatório.”

**F:** É um termo de cooperação técnica.

**Odete:** É, o nome é esse. Eu falei pra pessoa, eu falei: “Tudo bem. Eu te dou o meu relatório desde que você me dê o seu, porque também eu tenho

interesse em saber como você avalia o meu trabalho dentro da escola.” E eu nunca mandei esse relatório porque a pessoa nunca mandou o dela. Porque não tinha. Nunca teve acompanhamento. Então eu acho que, se a Seeduc tinha problemas para acompanhar o programa, a atitude da Seeduc não tinha de ser de fiscalizadora, de “ah, eu sou a dona das escolas”, e a gente ouviu isso várias vezes: “Ah, as escolas são nossas.” Aí dá vontade de dizer: “Então fique com as suas escolas.” Realmente, nem a Uerj nem a Seam... A Seam não tem nenhuma escola, a Uerj tem uma, mas... Também que adianta? Ela tem as escolas e não tem dinheiro, e não tem gente, equipe? Então vamos fazer um trabalho de parceria. E nunca foi uma parceria. Só, na verdade, eu vou dizer pra você. Eu acho que teve um momento em que teve uma parceria: no primeiro Elos, quando a Seeduc pagou a bolsa pros professores trabalharem no Elos. Eu acho que foi a única vez, nós tínhamos 150 escolas e nós tínhamos 150 bolsas. Foi a única vez que houve uma parceria, que houve um certo acompanhem-no, uma aproximação. Depois disso, não sei por que, o que aconteceu, que houve uma ruptura que a gente não conseguiu entender até hoje o que aconteceu.

**F:** Esse momento aí foi em 2007, que você falou?

**Odete:** 2007-2008. Que houve. E aí, por falta de gestão da Seeduc também, foi muito complicado, porque a Seeduc pagava a bolsa mas não nos avisava a quem ela pagava a bolsa. Nós pedimos que fosse só um professor de cada escola, a Seeduc em algumas escolas escolheu dois. Aí ficamos numa situação assim, de certa forma a Seeduc acabou causando um constrangimento muito grande. Porque aí duas pessoas foram, mas em vez de ser claro pra essas pessoas que uma teria bolsa e a outra não ou então elas combinarem que, e aí você chega e diz: “Ó, só tem uma bolsa, a bolsa é do fulano. Você quer fazer o curso, pode fazer, mas vai ser sem bolsa.” Aí o que aconteceu? Esse tipo de conversa não aconteceu. Então teve gente que, no meio do processo, descobriu que o outro tinha um a bolsa e ele não tinha nada. E ele trabalhava mais do que o outro. Que o outro tinha sumido e continuava ganhando a bolsa. E aí a própria secretaria não sabia a quem ela estava pagando bolsa, ao ponto de ela me ligar e me perguntar quem é que está recebendo bolsa. E eu: “Essa pergunta eu é que tenho que fazer. Eu não tenho que dizer quem ganha bolsa. Quem está pagando são vocês.

Vocês não sabem quem vocês pagam?” E isso foi um problema. Algumas escolas as pessoas dividiram a bolsa. Outras, as pessoas se sentiram traídas porque não sabiam nem que o colega recebia bolsa. Então é uma situação meio... E aí foi quando, claro, o cara recebia a bolsa e sumiu. Eu não sabia nem que o cara recebia bolsa, quem recebia, quem não recebia. E aí o que aconteceu? Deu confusão. Gente que ganhou e não trabalhou, gente que trabalhou e não recebeu, gente que dividiu, gente que ficou irritada porque o outro recebeu e não eu. E a gente dizia que isso não era problema nosso, a gente não sabia, isso não tinha sido a nossa parte... E aí, no ano seguinte, em vez de a gente ter... E isso pra gente foi uma perda muito grande, Fabio. Eu acho que foi uma das maiores conquistas que a gente teve no Elos e a gente perdeu de uma forma estúpida. Porque quando os outros programas ficaram sabendo que nós tínhamos 150 bolsas e que essas bolsas estavam sendo pagas pro professor trabalhar fora do horário... Porque a gente sempre discutiu que professor não é padre nem freira para fazer caridade. Ele é um profissional e ele tem que ser pago. E isso foi uma coisa que eu sempre reclamei, que professor tinha que ser pago pra fazer o programa porque é um programa que ele tem que fazer fora do horário. Ou ele tem carga horária disponível ou ele tem que receber. Quer dizer, se ele tem uma carga disponível, ele já está recebendo por aquelas horas. Mas, se ele tem toda sua carga horária completa e ele vai ficar fora do horário, ele tem que ser pago. Isso é uma briga que eu sempre tive com a Seeduc, com a Seam, com o Fecam, porque o Fecam não entendia que podia pagar esse professor porque ele não entendia por que a secretaria não pagava. E eu também acho que a secretaria podia pagar. E quando a gente conseguiu as bolsas foi uma vitória muito grande. Tão grande que outros programas começaram a questionar a secretaria por que eles também não teriam bolsa.

**F:** A Secretaria de educação?

**Odete:** De educação! E aí já havia uma proposta de que no ano seguinte nós teríamos uma ampliação de bolsa e outros programas teriam GLP. Não era bolsa, na verdade, era o GLP, hora extra. Teriam hora extra pra trabalhar nesses projetos. O que acontece? Teve uma confusão tão grande dos infernos, porque a gente não sabia quem estava recebendo, quem não

estava recebendo, quem pagou, quem não pagou, cara que recebeu e sumiu e não fez o programa, enfim... A secretaria aproveitou e, ó, tchhhh.

**F:** Tirou tudo

**Odete:** Tirou tudo. Então nós estivemos a ponto de professor... E eu tive vontade de chorar. Nessas horas eu tenho vontade de chorar como professora. Professor chegar e falar assim: “Se não é pra todo mundo receber, então melhor que ninguém receba.” Eu ouvi isso naquele auditório ali da Uerj, e eu dizendo: “Meu anjo, a gente está passando por um processo. É a primeira vez. Eu tenho 30 e poucos anos de estado e é a primeira vez que eu vejo professor ter hora extra pra trabalhar fora do horário num programa de EA. Se a gente conseguiu 150, dessa vez eu concordo que você tem que questionar na sua escola qual foi o critério pra ele ter a bolsa e você não ter, você tem que denunciar isso, por que que ele é o queridinho da diretora, namorado da diretora, primo da diretora, ele é o professor que abana a cabeça pra professora... Eu não sei o que é. Você vai discutir isso lá. Agora, o que a gente não pode deixar de entender é que a gente conseguiu, a gente teve um avanço, uma coisa que a gente ganhou e que a gente não pode perder.” E simplesmente a gente perdeu. A gente perdeu, tá. E aí você tem uma coisa que você não me pergunta. Sobre a Faetec, que é um outro ator importante. A Faetec por outro lado, ela tem uma situação interessante, porque ela libera o professor para fazer o programa, mas também, por outro lado, não nos ajuda no acompanhamento desse professor. E, da mesma forma incrível que às vezes quem mais deu resultado ou trabalhou foi quem não recebeu nada. Quando a gente compara o rendimento da Fatec, que foi o professorado da Faetec de modo geral recebeu 20h pra fazer o programa, e que a gente às vezes compara esse resultado com outros professores que não tinham nada além de problemas, a gente vê que... Eu nunca vou dizer, você nunca vai escrever isso na sua tese, por favor, porque eu acho que professor tem que ser pago. Mas eu vou dizer uma coisa pra você: caramba, gente, às vezes, a maioria dos professores que foram pagos, com raras e honradas exceções, esses professores renderam menos do que aquele que não foi pago mas que estava imbuído da boa ação. Aí a gente diz assim: caramba, então na verdade não é só por pagamento que passa a ação do professor. Claro que eu não vou jamais dizer isso. Você nunca vai escrever

isso na sua tese pelo amor de deus. Mas às vezes você para pra pensar isso. Que na hora que você paga o cara, ele desaparece, ele não faz o trabalho, ele enrola, ele entra em greve. Tá bom, não estou dizendo que ele não tem que entrar em greve, mas depois ele não paga o que ele ganhou pra fazer aquele trabalho específico. Ele acha que ah, ele estava em greve, então ele ganhou extra pra fazer o trabalho, mas era um trabalho extra e então agora eu também não vou repor não porque estava em greve. Ou seja, é um negócio muito louco. Mas a atitude da Faetec foi muito correta. Ela tem professores de 40h e ela liberou 20h. E isso é importante num programa como esse. Carga horária. Que volta lá um dos limites. A limitação do professor não ter 40h, ter que dar aula em vários lugares... Isso é uma coisa que faz diferença embora a gente tenha resultados às vezes que não batem com isso, tá? A gente tem aqui um problema em relação ao Giea que é o seguinte. E aí é uma questão que o Giea até hoje cobra que durante toda a gestão da Lara, e que às vezes eu fico na dúvida se... Quer dizer, primeiro o Giea nunca funcionou exatamente como Giea deveria funcionar. A gestão nunca conseguiu funcionar por vários problemas. Não é por problema do grupo em si. Mas até hoje nunca teve um funcionamento do jeito que deveria ser e agora não tem nenhum porque está parado e você não tem nem ideia do que eu passei apresentando o programa de EA em 2014 pra aquelas criaturas da secretaria. Eles olharam o programa de EA e perguntaram pra gente: “Mas vocês estão dizendo que as pessoas podem não concordar com que o secretário faz?” “Sim.” “Mas então as pessoas vão poder dizer se querem ou não?” “Sim.” “Não, então olha só. O secretário tem que ver todo esse programa de EA, porque ele tem que concordar com o que está escrito aí.” Aí a gente falou: “Olha, mas tinha gente da secretaria fazendo isso, né?” Ah, não. Aí olharam pra gente e perguntaram assim: “Mas, olha só, o secretário não foi eleito, não foi escolhido pelo governador? O governador não foi escolhido pelo povo? Então, se o secretário quiser, uma ordem do secretário não é uma ordem do povo?”

**F:** Nossa.

**Odete:** É.

**F:** Que perverso isso.

**Odete:** Perverso. E foi recolhido o programa e nunca mais a gente conseguiu colocá-lo em pauta pra...

**F:** O ProEEA foi recolhido e...

**Odete:** Não. Não conseguimos mais colocá-lo. A gente tá lutando agora pra colocar ele de novo em pauta, porque nunca mais teve nenhuma reunião do Giea. A gente não conseguiu nem que tivesse reunião.

**F:** Foi recolhido por essa última gestão.

**Odete:** Sim. Nós fizemos uma apresentação eu, Jaqueline e Teresa. Quem estava lá, só que na... Fui eu Jaqueline, Teresa não. Teresa acho que chegou depois. Eu só sei que no final quem fez a apresentação do ProEEA fui eu porque as pessoas chegaram atrasadas como sempre. Quem estava lá foi a menina da Seeduc que entrou muda e saiu calada porque também não entendia nada do processo... Foi complicado, bem complicado. Mas aí o Giea, ele tem uma crítica que eu... Eu sou membro do Giea. Não devo ser, mas ainda sou. Até ter outro grupo, oficialmente eu ainda participo do Giea. Durante o programa Elos, eu me mantive afastada do Giea porque eu estava organizando o programa, fazendo o programa pela Uerj, eu achei que não tinha. Quem assumiu foi a suplente, prof. Elza, que é minha suplente. Então, na época, agora a gente tem que, como a minha situação na universidade é uma situação de bolsa, não sei nem... Provavelmente não vou conseguir nem ficar no Giea pela Uerj. Talvez eu fique pela Rede de EA. Mas não pela Uerj. Mas enfim, que aliás também não tem que ser mais a Uerj. Era pra ter uma alternância de universidades, mas, como o Giea parou, parou no último grupo. Então, assim, o Giea tem uma crítica que é o seguinte, que, durante a gestão da Lara, do grupo, os programas da Seam nunca passaram pelo Giea como órgão da política estadual para ele olhar, avaliar ou dizer. É claro que, quando o Giea faz essa crítica, ele tem razão, porque esse é o órgão na secretaria e ele é um órgão das secretarias. Não só da Seam, mas da Seeduc também deveriam passar pelo grupo. Só que também, por outro lado, a gente tem uma situação meio complicada, porque o grupo, não havia... Eu percebo, vejo que, embora durante toda a gestão da Lara a gente tenha mantido reuniões do Giea, o Giea acabou sendo muito esvaziado, porque as pessoas querem participar de coisas que dão dinheiro. Coisas que só dá aporrinhação, não dá dinheiro e tem gasto, porque você tem que ir, pagar



taxi, pagar estacionamento, ri até lá, às vezes tem que almoçar no centro... Ou seja, você não ganha nada para participar do Giea. Em compensação, você ganha muito aborrecimento, alguns inimigos, algumas perturbações, você tem que ser antipático às vezes porque tem que tomar determinados posicionamentos, no final as pessoas acabam vendo a pessoas e não a entidade que está por trás, até porque muitas vezes você não consulta nem a sua entidade, e você acaba se posicionando. Então acho que, por um lado também, o Giea não tinha uma estrutura ainda em funcionamento consolidada a ponto de fazer esse tipo de avaliação. Mas, por outro lado, eu concordo que também os programas da secretaria talvez tivessem que ter pelo menos dado uma maior satisfação ao Giea. Existe uma... A Lara achava que não havia necessidade, algumas pessoas do Giea diziam que sim, algumas pessoas diziam que houve favorecimento da universidade em relação a ONGs e outros grupos, a secretaria nunca disse nada diferente. A secretaria desde 2007 dizia que ela estava favorecendo, sim. Que, se ela tinha as universidades públicas e a estadual, ela iria sim favorecer a universidade pública para poder desenvolver os programas públicos. Isso não foi uma coisa escondida. Foi uma coisa... Mas eu percebo que algumas pessoas veem isso como algum favorecimento da universidade em detrimento de outros atores sociais, outros grupos, outros órgãos. É claro que, na hora que o dinheiro foi pra Uerj e não foi pra ONG A, B ou C ou pra instituição tal A, B ou C, houve um favorecimento da universidade. Eu só, assim, mas uma coisa que eu tenho consciência é de que ninguém lá... A gente fez a gestão desse recurso da forma mais ética e... Não houve, por parte da universidade, e aí eu tenho dúvidas se em outros lugares seria de outra forma, nenhum abuso desse recurso. A gente tentou gerenciar esse recurso da forma mais ética, mais profissional possível, até porque a gente entende que dinheiro público é de muita gente, é de todo mundo que nem vai se beneficiar diretamente com aquilo e que a gente tem que ter muito cuidado com esse recurso. Então, assim, eu acho que gente... Ninguém ficou rico por isso. Quem tinha um salário, tinha um salário que não era diferente do salário do mercado. Em alguns momentos era até mais baixo que salários de outras instituições, que, quando pegam dinheiro público, pagam a seus coordenadores e supercoordenadores valores muito mais altos. A gente foi

às vezes até bem mesquinho com dinheiro, economizando... Eu digo: “Meu deus, a gente economizava certas coisas!” Mas justamente por causa do... Acho que a gente já está acostumado a não ter dinheiro e trabalhar com dinheiro de forma muito controlado, muito... A gente fazia continha de... Você não viajou, agora esse dinheiro é pra cá, esse dinheiro é pra lá, às vezes fazendo continhas de centavos. Mas acho que o Giea não atuou no programa em termos de orientação nem nada e talvez tivesse que ter atuado de alguma forma não só no Elos mas em outros programas. Dizendo a palavra final? Não sei se a palavra final, aprova não aprova, mas ficou uma situação... Eu acho que criou uma situação de um pouco de constrangimento em relação a isso.

**F:** E você acha que isso travou o processo do Giea com relação à Seam? Brecou a continuidade de determinadas coisas ou não?

**Odete:** Não, não. Não. Não. Não. Não. Até porque o Giea não tem ação nenhuma. Hoje a gente não consegue nem se reunir. A gente não consegue nem resgatar o ProEEA para poder votar, e eu acho que isso é uma denúncia que a gente tentou movimentar na rede, já falou isso na Rebea, já falou isso na Rearj...

**F:** Ou seja, o Rio ainda não tem um programa de EA.

**Odete:** Não! Não tem! E é um absurdo porque o programa tá pronto, o texto final tá pronto, tá tudo pronto. Já teve a audiência, já teve a apresentação pública que a Lara fez em 2013, então... 2013? Foi. Então não tem por que isso estar parado. Tem porque as pessoas, quando leram o que estava escrito, como eu te disse, disseram que aquilo ali, “nossa, mas a gente vai dar esse poder a essas pessoas?” Sim, elas têm esse poder. Eu ouvi essa barbaridade. Tem horas que eu fico lembrando dessa reunião, eu fico... Eu tenho uma sensação de que ela não é real. Eu acho que estou inventando essas palavras, porque foi uma coisa absurda. A sorte é que tinha outras pessoas que assistiram também a reunião e sabem que eu ouvi aquilo.

**F:** É, política hoje no Brasil [...] absurdos mesmo.

**Odete:** É, os absurdos.

**F:** E, pra finalizar, qual a sua avaliação da aplicação da metodologia educação no processo de gestão ambiental pública, do Ibama, nas escolas públicas, ou pelo menos a tentativa...

**Odete:** Eu acho que a gente tenta uma aproximação, e eu acho que ela acaba tendo, por a gente tentar, pelo menos tentar trabalhar com uma EA crítica, em alguns momentos a gente tem que se a gente não levar essa educação no processo de gestão ao pé da letra como ela foi criada anteriormente, que ela era uma coisa muito mais... Quer dizer, não era muito mais... Eu ia dizer que ela era uma coisa mais estanque, não... Acho que não. Acho que tem muita aproximação com o que a gente queria pra um processo de EA, por isso fez tanto sentido a gente trabalhar com essa aproximação. Não foi exatamente o processo de gestão ambiental que o Ibama preconizava na época da criação desse processo, em 2000, 2002... Eu acho que eu fiz o curso com o Quintas em 2004. Então acho que não é... Hoje a gente não pode pensar nesse processo, acho que [nem/bem] dentro da gestão ambiental pública mesmo dos órgãos e tal exatamente do jeito que havia sido pensado naquela época. Mas eu acho que tem bastante coisa a ver, acho que a metodologia se aplica, porque a gente pode trabalhar justamente com os diagnósticos, com a identificação de atores, com as tensões, com os desafios, que podem ser lá os problemas, os conflitos... Ver em que nível tá isso, se tá em nível só de problemas, se já está em nível de conflito, se é uma potencialidade que está sendo negligenciada, não está sendo nem percebida... Acho que é uma metodologia que vale a pena a gente trabalhar fazendo as adaptações, as adequações, porque eu acho que, por exemplo, dependendo da série da criança, do nível escolar, da localidade, acho que a gente vai ter mais dificuldades ou mais facilidades, mas eu acho que tem tudo a ver e que é um processo, é uma metodologia interessante, que a gente não conseguiu desenvolver ela totalmente, a gente na verdade nunca conseguiu aplicar nenhuma metodologia direitinho até o final, mas a gente pelo menos tentou, e eu acho que alguns resultados que a gente tem em algumas escolas, alguns programas, alguns projetos de intervenção que foram feitos, acho que estão bem baseados nessa metodologia. Então, eu acho que vale a pena. Eu acho que foi uma aproximação bem interessante. E eu acho que o professor também, ele achou, a gente tem resultados bem positivos dos textos em relação à leitura dos textos, em relação ao material que foi usado, eles gostaram bastante também. Embora eles tenham sentido falta, e eu acho que isso foi uma coisa

que eu várias vezes reclamei, eles sentiram falta de conteúdos específicos. E muitas vezes o professores reclamavam. E não que a gente vai dar conta, porque não tem como dar conta de todos os conteúdos específicos, mas eu acho que talvez a gente tivesse que ter tido mais tempo e ter completado melhor a formação, porque, olha só... Nos primeiros cursos, a gente trabalhava muito a questão de alguma... animais de mata atlântica, plantas de mata atlântica, rios, bacia hidrográfica... A gente trabalhou... E eu acho que no fundo esses conteúdos também fizeram falta e a gente acabou não dando. A gente achou que ia dar conta deles ao longo do processo. “Ah, tá trabalhando com Mata Atlântica, então vamos aumentar os textos de Mata Atlântica...” Tudo bem, mesmo que a gente tivesse tido aulas sobre Mata Atlântica, não ia ser suficiente, de repente a pessoa ia trabalhar sobre um animal específico ou uma comunidade específica da Mata Atlântica que na oficina não teria sido contemplado, mas eu acho que eles reclamaram muito de conteúdos, assim... Talvez, ao longo da formação a gente tivesse que ter batido mais em alguns conteúdos específicos. Coisas sobre Mata Atlântica, o que que é Mata Atlântica, conteúdo mesmo. Porque faz falta hoje pro professor esses conteúdos. É aquilo que eu te falei. E bacia hidrográfica, o que é uma bacia hidrográfica, o que é uma região hidrográfica, quais são os nossos rios da bacia da baía de Guanabara, quais são os rios do rio Dois Rios, quais são os problemas dessa bacia... Talvez a gente tivesse que ter trabalhado e a gente achou que isso, quando surgisse, o próprio professor fosse dar conta, e a gente fosse dar conte específico praquele grupo. Se a gente quiser trabalhar assim no futuro, eu acho que a gente vai ter que pensar uma estratégia pra, quando surgir, a gente realmente dar conta melhor disso, porque a gente acabou não dando conta desses conteúdos, e aí a gente via alguns erros de entendimento. O que que é Mata Atlântica, o que que é bacia hidrográfica, o que é um comitê de bacia... Mas aí você diz assim: “Ah, mas o professor tem competência pra estudar.” Tem e às vezes não tem, porque às vezes ele fica meio perdido naquele mundo de informação nova pra ele. Então eu acho que talvez a gente tenha que fazer um meio termo. Trabalhar textos complementares, palestras no meio do caminho, focar mais assim, se esse grupo tá trabalhando com água, então vamos direcionar textos e atividades de água mais pra esse grupo pra

embasar o trabalho, porque eu acho que isso foi uma coisa que ficou faltando.

**F:** Pensar melhor essa adaptação dessa metodologia com a realidade...

**Odete:** Com a realidade da escola. Porque, quando você pega a metodologia, ela fica muito teórico. Ela parte do pressuposto... Olha só, quando ela era dada no Ibama, ela era dada pra técnicos que tinham o conhecimento biológico, hidrológico, sei lá o quê, ambiental. O que eles não tinham era o conhecimento às vezes da metodologia. Desse processo de educação. Então, você completa. Ele já entende de Mata Atlântica, ele já entende da dinâmica dali do ecossistema, ele já entende daquilo ali e você vai dar a ele a parte metodológica. Mas às vezes você está trabalhando com um professor que não entende nem de uma coisa nem de outra. Ele é professor de matemática. Ele não sabe nada de nada em termos de ambiente. Nada de nada em termos de ambiente. Nada de nada, assim, o conhecimento que ele tem de bacia...

**F:** É senso comum, né?

**Odete:** É senso comum! E aí falta pra ele, até pra ele poder fazer esses links... Porque, por exemplo, pra você que é biólogo, pra mim, é muito fácil, ainda mais eu que vivi a vida inteira metida dentro da Mata Atlântica, eu olho lá e digo assim: "Água. Água, comunidade, comunidade, movimento, saúde..." Eu vou fazendo esses links com uma facilidade muito grande pela formação que a gente tem. Uma formação maluca como a minha tem que fazer ligação de tudo com tudo. E, pela base conceitual que a gente tem. A gente tem uma boa base conceitual. Mas não é essa a realidade desse professor. Às vezes, é um professor primário, que mal fez a escola normal em 1900 e antigamente numa escolinha lá da zona rural, muito mal feito, feito de qualquer jeito, que o máximo que ela vê é novela da Globo. E aí fica difícil, porque ela não consegue nem fazer essas ligações. Então acho que a gente talvez tinha que pensar melhor nisso. E tem uma outra coisa que eu lembrei agora... Uma coisa que eu acho que é muito bom, que a gente tinha que ter conseguido fazer, eram os cursos de imersão com esse professor. Isso era uma outra coisa. Faz diferença quando você pega o cara, tira ele da realidade e... Assim, se um dia a gente voltar ou... Eu não vou ter mais, porque eu tô me aposentando mesmo, mas você no futuro, você tiver

dinheiro de algum financiamento, tirar esse cara da realidade dele, levar prum local tipo Ceads, Hotel Fazenda, num sei quê, e ele ficar ali imerso, estudando, aprendendo... Esse movimento também é uma coisa muito interessante que eu acho que fez uma falta pra gente também. E tinha uma coisinha. Uma coisa interessante. A gente achou, eu achei muito legal alguns professores, que eram poucos, que nem todo mundo participou, os fóruns Elos. Aquela questão, esses dias, quando eu vi a história da eleição, que a secretaria vai permitir a eleição de diretor, eu lembrei do nosso fórum, da nossa carta. Da carta do Elos. Eu achei muito legal. Eu acho que é uma coisa que a gente tem que fazer mais o professor participar. Agora, o professor só vai participar quando ele tiver tempo, quando ele tiver recurso, e tiver também algum incentivo...

**F:** Isso é o que tá na carta Elos, né?

**Odete:** A carta Elos, né? A nossa carta. Então, assim, ou seja, é complicado. Dá meio desespero. A minha, eu só fico contente que eu estou me aposentando mas vocês estão por aí, então eu fico com esperança de que um dia as coisas melhorem. Eu chorei muito na última, no dia da votação do impeachment. Não pelo impeachment em si, mas ver aquilo... Falei "Meu deus, aquilo são as pessoas que nos representam." Gente, eu chorei tanto, você não tem ideia. Mas eu não chorava por conta do resultado, eu chorava por causa do processo. Eu dizia: Eu trabalhei minha vida inteira tentando formar professores, formar alunos, a gente tem aquilo ali de representantes. Gente, o que que é isso? Onde foi que nós erramos? O que que a gente tem que fazer pra o futuro ser diferente?

**F:** O presente, né?

**Odete:** Não, o presente já não vai ser. A gente queria um presente diferente. O presente já não vai ser, mas pelo menos... Quer dizer, o presente tem que ser diferente no sentido de que a gente tem que mudar coisas agora pra gente ter um resultados adiante, mas que tristeza.

**F:** E o que vem aí depois, né?

**Odete:** E o que virá. E o que virá. E eu não sei o que fazer. Agora... A Ana diz que a gente tentou criar monstros nesse programa. Tomara que a gente tenha conseguido. A gente tá indo pro lançamento do livrinho com as histórias. São histórias bobas, histórias apolíticas, simples, mas elas

resgatam a história, a identidade daquelas pessoas, as coisas que são passadas... A gente pensou em valorizar...

**F:** Aquele livro do Mãos à Obra vai sair impresso também?

**Odete:** Por enquanto, não. A gente está tentando financiamento. Por enquanto, ele está só... Mas ele está bem bonitinho, os desenhos são das crianças, são lindos. As histórias são bobas, mas são as histórias que eles contam, são as histórias que são passadas de pai pra filho... Se a gente resgata isso, quem sabe depois a gente resgata outros tipos de memória, né? Aí eu digo assim: "É bobo, mas é um começo." A gente resgata isso agora, daqui a pouco resgata uma outra coisa... Começar por algum lugar. Fazer igual o cara [da favela]. Se eu for onde eu tenho que ir, eu não consigo ir, então deixa eu ir pelas beiradas que quem sabe eu chego lá. Às vezes dá certo. Às vezes, também não dá, você só fica nas beiradas.

**F:** É, tem que avaliar. Quer falar mais alguma coisa?

**Odete:** Não, acho que não. Não sei se você quer...

**F:** Tá satisfeita? Não, eu tô satisfeito.

**Odete:** Acho que foi bom. Acho que todos nós aprendemos. Acho que tem uma coisa que eu queria falar, que é o seguinte: ninguém saiu... Acho que o Elos é um programa que ninguém sai do jeito que entrou. Nem coordenação, nem tutor, nem orientador de Elo, nem professor, por mais que a gente não tenha conseguido as coisas que a gente almejava exatamente, que fique às vezes um pouco triste com o resultado, eu acho que a gente passou por uma experiência e um aprendizado muito grande. Eu acho que nós aprendemos muito mais com eles. Acho que a universidade aprendeu, a universidade cresceu. Acho que essa experiência... As pessoas que resolveram participar do Elos ou pelo salário que recebiam ou pelo... não importa o motivo. Se não foi só pelo salário, porque em alguns momentos também as pessoas [largavam] suas vidas pra fazer coisas que eu sei de alguns profissionais que ganham muito mais em outros programas e iam no Elos porque gostavam do que era feito. Então acho que nós aprendemos muito. A universidade aprendeu muito, a Seam aprendeu muito... Acho uma pena que eu não sei o que que a gente consegue deixar pro estado. Porque, quando você vê que muda uma gestão e tudo vai abaixo, você tem a sensação de que não restou nada enquanto experiência de uma política pública. A única coisa que a

gente pode fazer é não esquecer. Acho que por isso a gente mantém o Elos funcionando, que é uma forma de a gente de alguma forma dizer “Olha, isso aconteceu. Aos trancos e barrancos, com erros e acertos, mas a gente tentou fazer algo pra mudar a realidade que a gente tem.” Então acho que hoje, quando eu e Marcelo continuamos, Marcelo paga do bolso dele a rádio pra manter no ar, que ela só tá com uma única programação que foi feita e agora a gente conseguiu um bolsista e vamos começar a montar programações pra rádio, a gente tá pegando coisas dos alunos da Uerj, tá pedindo que algumas escolas mandem programações... Então a ideia é que a gente mantenha uma programação e seja uma rádio de EA pelo menos, com notícias ambientais, que seja... Acho que tem muito disso. A gente se negar a perder a ideia, o que a gente conseguiu. E a gente é muito grato, acho que a universidade é muito grata, eu sou muito grata à Seam, à SEA, à Lara, à equipe que trabalhou lá, que acreditou na gente, que deixou a gente trabalhar. E foi um trabalho junto. Acho que foi uma experiência muita grande pra universidade. E espero que tenha sido também pras outras pessoas. Vamos lanchar?

F: Vamos lanchar.



## **Entrevista com Cláudia (SEAM/SEA)**

**F:** A instituição que você hoje pertence?

**Cláudia:** Eu sou presidente do Defensores da Terra, trabalho lá com mobilização social e programas de educação ambiental, e Assembleia Legislativa, na Frente Parlamentar Ambientalista do estado. Assessoro tecnicamente a frente e o deputado Carlos Minc.

**F:** Frente Parlamentar.

**Cláudia:** É. Frente Parlamentar Ambientalista do Estado do Rio de Janeiro. Que tem uma frente nacional, e em alguns estados também, né. O estado do Rio... principalmente Mata Atlântica, né, 17 estados de Mata Atlântica.

**F:** Desde quando você atua com educação ambiental?

**Cláudia:** Olha. Eu atuo, podemos dizer, desde 1988, quando nem existia praticamente. A educação ambiental era nascente. Eu participei das primeiras reuniões, ainda me lembro, assim, do movimento ambientalista se reunindo antes mesmo da Eco-92. Acho que na Eco-92 foi assim tipo um momento de culminância, digamos assim, onde se começam várias estruturas, digamos, da educação ambiental, mas as discussões são muito anteriores, né? Desde o primeiro encontro que a gente teve lá... Eu me lembro ali na Urca, eles usaram o auditório da Marinha ali. Foi o pessoal da UFRJ que organizou, então a gente discutia muito a questão da educação ambiental, né? Se pensava, assim, começava a estruturar um projeto futuro, um projeto de lei que em 92 ganha corpo, né, e a gente faz aqui no estado também o projeto de lei pra Lei de Educação Ambiental, que sai muito parecido com o federal e no mesmo ano que saiu o federal. Então tem muitos anos de acúmulo aí nesse campo.

**F:** E em qual período você atuou no programa da Seam/SEA?

**Cláudia:** Desde janeiro de 2007 a fevereiro de 2014. Então, desde que entrou a gestão, o Minc como secretário de estado do Ambiente, até o Indio da Costa assumir em fevereiro de 2014.

**F:** E quais funções ou cargos você ocupou nesse tempo?

**Cláudia:** O mesmo cargo de 2007 a 2014. De superintendente de educação ambiental da Secretaria de Estado do Ambiente do Rio de Janeiro.

**F:** Qual foi o seu envolvimento com o programa Elos de Cidadania nesse período?

**Cláudia:** Olha, nos 3 primeiros anos eu fui não só quem ajudou a elaborar, digamos assim, a estrutura do programa, como eu estava também à frente da coordenação executiva e técnica num primeiro momento. Depois, essa coordenação foi... Fiquei só com a coordenação geral, e a executiva foram para outras pessoas, e a pedagógica também, sim. Com a Uerj e a minha coordenadora do eixo formal, na época Denise Lobato, ela assumiu em 2010 a coordenação e depois passou pra Andrea Bello. Aí eu fiquei só com uma coordenação geral, né?

**F:** É... E você, eu sei que [coisa assim], está envolvida com outros programas de educação ambiental da Seam/SEA?

**Cláudia:** Com todos os outros, né? Eles saíam todos da minha cabeça, digamos assim, mas eu vou me lembrar os nomes, porque foram vários, né? O Nas Ondas do Ambiente, o Mãos à Obra...

**F:** O Ambiente Saudável Sem Homofobia...

**Cláudia:** O Ambiente Saudável é um componente do Ambiente em Ação. Aí tivemos o Florestas Sagradas, que depois virou componente do Ambiente em Ação, teve um específico pro Pavuna-Meriti, o Rio é Mata Atlântica (risos), que foi na época do Pan-Americano aqui dentro dessa ideia de dar identidade do carioca, né, do estado, aliás, do fluminense, com Mata Atlântica, é... Acho que mais esses, assim.

**F:** Com todos que foram...

**Cláudia:** Não, todos. O Mãos à Obra foi dividido em vários componentes também. O próprio Nas Ondas do Ambiente tinha o Nas Ondas do Ambiente dentro da escola, o Nas Ondas do Ambiente em comunidades tipo quilombola e indígena, então ele também era... eram várias subdivisões, que na realidade o programa, esses programas eram mais programas guarda-chuvas onde você botava vários componentes, assim, né? Então, todos eles. Eu teria que me lembrar, porque já faz tempo, e assim, nos primeiros anos, os primeiros programas foram o Elos e o Nas Ondas. Nasceram juntos em janeiro mesmo a gente escreve ele, capta recurso em fevereiro, e botamos o barco na rua, o carnaval na rua, digamos assim, a partir de já abril, abril de 2007. Com a equipe capenga ainda, mas, e tipo assim, com muito poucos

recursos. Entraram no Elos de Cidadania no início eram 50 pessoas entre professores e alunos, era muito pouquinho, era muito pouquinho. Ou eram 50 escolas, eu já nem me lembro.

**F:** 50 escolas...

**Cláudia:** É, 50 escolas, 150 professores e o dobro de alunos, 300 alunos, isso mesmo. E tipo assim: abril, assim, foi meio a fórceps, sabe, e muito por conta também da energia da professora Marilene Cadei, que topou botar o bloco na rua apesar de a gente não ter toda a estrutura ideal, né? Tipo, entre o ideal e o possível, a gente ficou com o possível e vamos embora, né?

**F:** Entendi. Então vamos lá. Essa é uma pergunta simples, fácil, você vai ser... bem direta. Como você definiria, você, educação ambiental crítica?

**Cláudia:** Bom, é. Em primeiro lugar, é aquela, claro, que vai sempre olhar para a realidade nas múltiplas determinações dessa realidade, né, e esse é um desafio muito grande, porque, quando você pensa na questão ambiental, você tem que pensar em várias dimensões ao mesmo tempo, né? Talvez o desafio maior, embora algumas dimensões, elas se sobressaiam mais do que outras, você tem que ter o olhar atento, né, porque senão você vai ter um... Você vai ter... Assim, é até normal que aconteça em determinados ambientes, que te puxem pra um olhar só, ou só um olhar, digamos assim, político, ou só um olhar econômico, e esquece do social, do cultural, ou do afetivo, enfim. Então, esse é um primeiro ponto. O segundo ponto, que eu acho importantíssimo, é que os problemas analisados, eles precisam ser contextualizados, porque nenhum problema ambiental nasce hoje. Eles tem raízes históricas, então é um processo que historiciza sempre as análises dos problemas, né? Então a gente lança um olha ao passado, vai analisar essas relações de poder que aconteceram no passado para tentar explicar o problema hoje, a partir então desse passado e das relações que estabeleceram de poder no ambiente, né? Então isso é importantíssimo, assim. Acho que ela não só contextualiza como ela historiciza os processos de análise, que eu acho que são importantes também. E ela trata as questões e os sujeitos em situações sociais específicas, que também acho que é uma coisa importante assim. Larga essa coisa de generalismo, sabe, e de abranger com grandes braços as questões... Quer dizer, tem um olhar

mais direcionado, mais cirúrgico numa pauta, né? Então, eu acho que principalmente isso, né?

**F:** Se quiser falar mais, também pode ir falando.

**Cláudia:** Não, aí vou falando ao longo da... Mas essa crítica, né, eu lembro muito de uma passagem de Marx que fala que a crítica, como é que era, arrancará as flores da corrente [...] que o homem vive acorrentado, mas que colha flor viva. Então, por mais que seja dura a análise, e é dura as situações sociais que a gente enfrentou, ainda mais a gente que tinha uma linha de ação que era, dinheiro público é pouco, então é pros grupos em maior vulnerabilidade, então é muito sofrida aquela existência, né? Então, apesar, por mais dura que a gente tinha que ser às vezes, apesar disso era melhor encarar essa dureza mas ter a liberdade de entender os processos do sistema capitalista, né?

**F:** Você definiria a educação ambiental implementada pela Seam/SEA como educação ambiental crítica? Por quê?

**Cláudia:** Olha, eu num sei responder, tá? Porque talvez eu tenha muito envolvimento, assim, e no início eu era muito sozinha, era a única do campo crítico ali, e enfrentei muita resistência. Então, depois de nove meses quebrando a cabeça, assim, eu aprendi a ser inteligente. Eu lembro muito do Quintas dizendo também: “Cláudia, a arte da política é o caminho de menor resistência”. E eu era a resistência. Eu batia a cabeça em cima dos processos tentando conquistar um espaço, e tipo me desgastei muito, então eu resolvi ser mais inteligente, estrategicamente inteligente. Então eu fiz alguns projetos e programas com caráter bastante, digamos, borbulhante, porque dava uma visibilidade pública pros meus dirigentes, e que isso é importante sim quando você está num cargo público, tem que ter retorno de visibilidade, retorno numérico. E, enquanto a gente dava as carinhas aos leões, enquanto os leões comiam a carinha, a gente atuava fazendo os projetos estruturantes com muito esforço. Então, o Elos de Cidadania, por exemplo, quando ele nasce, eu botei todas as diretrizes, eu fiz uma formação... A gente não conseguiu muitos recursos, mas fizemos uma formação de 40 horas com o Fred, e eu tinha um grupo de estudos com os meninos, os tutores do Elos, pra dizer o óbvio, que é o óbvio pra gente, e, digamos assim, depois de um ano e meio, não caía a ficha, assim. Então,

quem estava na ponta, muitas vezes não era, tinha uma formação deficiente no campo crítico. E isso, você, quando chega em 2012, você ainda enfrenta esse problema, então é uma questão assim... A gente precisa fazer formação política do povo, formação em massa, entende? E você vê que, de 2007 a 2012, eu investi muitos recursos na formação interna da nossa equipe, e isso era uma das coisas que o Quintas sempre me falou muito, disse assim: "Cláudia, a questão que é o seu tesouro é a sua equipe formativa, assim, que vai formar os professores, que vai formar os alunos." Então, eles faziam a formação com professores do campo crítico, mas, quando você ia ver ou fazia aquela pergunta fundamental às vezes numa reunião, saía uma pérola que você via que o bandido do sujeito não tinha entendido era porra nenhuma. Isso até me irritava um pouco e me tirava do sério. Você que se lembra. Eu, com aquela Daniele, que, depois de fazer todos os cursos de formação durante seis anos, acha que vulnerabilidade é o tamanho da privada, sabe, tipo lembra? Primeiro ela escolhe um tema dentro da escola e não fora da escola, com a gente dizendo: "Ó, a escola necessariamente é intra-muros, é difícil a escola olhar pra fora da escola. O programa vai ter esse desafio de forçar a escola a olhar pra fora dos muros, pra além dos muros dela própria, né?" Então você se lembra. Então assim, eu não posso dizer pra você... Eu gostaria de dizer que os nossos programas eram programas mais do campo crítico, assim, talvez no campo teórico, assim, quando você for ler as informações, era a nossa boa vontade ali, mas infelizmente, assim, não era eu, assim, né, que estava ali executando, então eu não posso te garantir se... se... Eu me lembro que uma vez eu botei aquela famosa foto da Nasa do planeta Terra no escuro, que mostra a desigualdade de consumo de energia elétrica no mundo, que fica claro as desigualdades mundiais e quem consome mais, quem são os 20% da população mundial que está consumindo quase tudo, 80% dos recursos. E eu me lembro de uns três garotos, nossos tutores, eu dizendo assim: "Muito bem, gente. Então, o que que vocês podem..." Então, sem falar nada, olhando aquela foto. "O que que vocês podem dizer dessa foto? Quem são os 20% da população mundial que está consumindo a maior parte dos recursos do planeta?" Olhando a fot. Aí ele falou assim... Ele não consegue ver a diferença do hemisfério norte pro hemisfério sul do planeta, e ele: "Ah, os

EUA estão consumindo mais que a Europa.” Tipo assim, a conclusão era muito rasa ainda. Eu esperava algo mais, assim, digamos, que fosse óbvio.

**F:** Que mostrasse mais a desigualdade do processo de...

**Cláudia:** Não. Eles esqueceu da África. A África estava no escuro, caralho, entendeu? Cadê o Brasil? Brasil só RJ e SP tava aceso.

**F:** [Àsia, África, sustentável].

**Cláudia:** Não, ele olhou América. Não, é porque é a questão de ser oprimido. Os oprimidos eles almejam o lugar lá dos europeus. Eles só olham isso. Só existe o que estava aceso, entendeu? Ele só viu ali, tipo assim, entende? O que estava na escuridão, ou seja, os excluídos, aquilo que não é visto, os grupos invisíveis, porque são invisíveis...

**F:** Continuaram invisíveis.

**Cláudia:** Continuaram invisíveis. Eu esperava que um tutor do campo crítico, assim que olhasse a África no escuro, ia dizer: com certeza a África não é, porque ela está na escuridão total. E aí, a partir daí, vamos problematizar então quem tá mais aceso, vamos ver quem tá consumindo. Então, assim, era muito triste. Eu acho que a gente tentou. Acho que a gente produziu documentos políticos que vão mostrar essa tentativa. Quando a gente faz o fórum Elos de Cidadania já no final do processo, quer dizer... Graças a Deus a partir de 2012 quando você entra, quando entra a Simone, a gente ganha um reforço no campo crítico, porque senão eu ficava muito isolada e sozinha, né, e não bastava eu falar, ou não bastava as horas de formação só com o Fred, se não tem a vivência. Então, eu acho que, bem ou mal, se uma coisa funcionou é que a gente tentou. Entende? Não vamos dizer que... A gente tentou que fosse um programa crítico, né? Mas acho que talvez a sua dissertação vai poder mostrar se era realmente um programa da EA crítica ou não, mas você vai poder analisar as diferentes fases por que o programa passou e ele foi amadurecendo. Então ele assim, sete anos, não entrou nem na adolescência, né? Então, assim, seria importante aí a gente ter pelo menos, assim, uns 18 anos de maioridade de um programa público, pra você poder dizer: bom, aos 18 anos o programa é ou não do campo crítico, né? Mas 7 anos, a gente conseguiu algo. Eu não sei. Eu acho que...

**F:** Você acha que foi pouco tempo prum tipo de...

**Cláudia:** Eu não tinha dúvida. É preciso. É geracional, porque é processual, né? A gente não muda... A gente colocou como missão nossa “apoiar a formação de uma nova cultura ambiental” que a gente pressupunha que fosse a cultura da participação na vida pública e exercício do controle social. Essa era a nossa diretriz número 1, todos os programas tinham essa diretriz, então, favorecer essa participação, então a gente vai sensibilizar, mobilizar, organizar politicamente os grupos sociais e formar pra participação na vida pública e exercício do controle social. Era realmente assim... Todo tempo eu batia nessa tecla e tentava adequar as discussões a essa tecla... Os discursos frente, junto ao governo, eu muitas vezes não falava em controle social mas falava de participação cidadã, porque também não vou mexer no vespeiro à toa... No início eu falava controle social, aí eles iam podando a minha asinha. Aí eu falei: “Porra, eu tenho que ser mais inteligente. Porque eu não vou jogar pérolas a porcos, porque aqui são porcos. Eu vou jogar pérolas a quem vai conseguir...”

**F:** Você mudava o léxico, o vocabulário, pra poder fazer a resistência.

**Cláudia:** Mudava pra poder fazer a resistência e ter maior penetração e influência.

**F:** Pra poder avançar também, não só resistir.

**Cláudia:** Avançar. Porque no início eu tinha muita resistência mesmo, eu não conseguia nem avançar. Pra você ver, eu fiz o programa Florestas Sagradas. Com esse nome, assustava todo mundo! Eu só tinha resistência, não conseguia avançar nada. Aliás, eu consegui avançar no roteiro metodológico pras UCs pra trabalhar a questão do uso público religioso das UCs. E, depois de dois anos, o Lardosa, o engenheiro florestal, me tira tudo que a gente fez, muda o roteiro metodológico, então assim, o nome Florestas Sagradas assustava. Aí eu entendi a frase: “Cláudia, o caminho de menor resistência”. Esse nome criava resistência natural, então eu inventei um outro, é Elos da Diversidade. Ficava mais diluído num programa guarda-chuva chamado Ambiente em Ação. Então, quando você é do campo crítico num governo capitalista em que a gestão de negócios está entrando dentro da gestão pública, e eu me via assim, via a gente como detonadores de sistema. A gente estava ali como um vírus de modo a desconstruir o sistema. Então, a gente tem que ser... fui aprendendo a ser mais inteligente, entende? A não

criar tanta resistência, a usar, como você falou, mudar o léxico. É, tipo, pra eles não se sentirem ameaçados, porque eles ficavam cheios de espinhos pra cima de mim, né? Eu, a primeira vez que tentei fazer um programa de quilombola, por ver as profundas injustiças que os quilombolas da Marambaia sofria na mão da Marinha, eu fui apelidada dentro das reuniões de governo, do núcleo duro do Minc, como a rainha dos quilombolas. Quer dizer, eles usavam essa... e riam, né?

**F:** O núcleo duro do próprio...

**Cláudia:** Minc. O presidente do IEF me chamava: “Ah, chegou a rainha dos quilombolas.” E ele já falava isso de modo a me desconstruir, então era importante, eu dizia: “Mas que bom!” Assim, eu tinha que não só valorizar a cultura como impor o respeito a partir da frase dele, mas eu entendia a maldade, entende? Então, assim, muitas vezes eu tinha publicamente até uma atitude mais dura, ou um olhar mais severo, até pra que eles nem se atrevessem a ir pro palco de briga, pro campo de arena de briga comigo, porque eu ia, entendeu? Tipo assim, sabe quando você está fazendo um katá que você dá uns gritos que é pra assustar o oponente? Então, assim, eu já fazia cara feia e dava uns gritos, que era pra nem chegar perto, pra evitar, assim, os desgastes, porque, olha, Fábio, você não passou, mas o primeiro e o segundo ano foram muito desgastantes. Até 2008 foi muito desgastante, muito muito. Eu abria caminho, assim, a fórceps, e muito sozinha nesse caminho. E pedi ajuda pro Fred, o Fred estava na Bahia, sabe? O Lieas cagava e andava, sabe? Ninguém. Tanto que, cara, quando me veio uma chance de botar uma pessoa do meu campo e você aceitou... Porque, assim, o R. não aceitou. A própria J., ela começa no Nas Ondas, mas ela era muito dura.

**Cláudia:** A J. começa como a primeira coordenadora do Nas Ondas pedagógica, mas ela não teve tolerância e nem, digamos assim, bom, vai sair... É, não seria bom ela ouvir, porque ela é uma querida, tá, mas ela não teve tolerância. Como o L. A., que chamei pra ser coordenador do eixo não formal. O L. A., ele tinha assim, uma hostilidade natural ali dentro. E às vezes até mesmo a mim. Eu tinha que ser muito doce, porque eu o queria, porque eu apreciava a mente, mas... E ele, no final, eu acho que ele valoriza ali a oportunidade. Ele que começa o processo, né, do programa estadual, demos



esse desafio e ele topou e foi lindo, e começou a frequentar os fóruns de populações tradicionais ao ponto de fazer a opção depois pra ir morar em Parati. Então o programa também mudou a vida dele. Mas assim, dos meus parceiros críticos, eu tinha... O Leonardo... Leo Kaplan também se recusou a participar porque não participa de governo Sergio Cabral. Eu respeito a esquerda que não participa, mas eu queria alguém, que “Bom, a gente tem o desafio. Vamos fazer a diferença aqui? Vamos tentar?” Porque, mas eu me via também assim, como solitária e tentando botar um vírus no sistema. Pra isso que a gente estava ali, né, e vamos ver o que que a gente consegue. Apoiar algum tipo de processo transformativo? Mostrar que é viável fazer uma formação política em massa? Não que me incuba, mas, no estado do Rio de Janeiro, você vê, o programa, nenhum outro programa de educação ambiental chegou em 92 municípios do estado. A gente chegou, na Seam/SEA, a ter 8 programas de educação ambiental e, digamos assim, em 70% dos municípios, e três deles chegaram nos 92, que fora o Elos, o Nas Ondas...

**F:** Mãos à Obra?

**Cláudia:** Não, o Mãos à Obra ficou restrito às áreas prioritárias, que é Região Metropolitana, Serrana, Baixada Fluminense. Bom, Região Metropolitana pega a Baixada, mas... Tinha mais um, agora não me lembro. Tanto tempo já, mas enfim. Eu não sei te dizer se eu... Eu considero, assim, eu gostaria que fosse, assim, eu tentei. Tentamos, né? Mas só a história vai contar.

**F:** Deixa só eu perguntar uma pergunta dentro dessa pergunta. Você falou que encontrou muita resistência. A que você deve essa resistência? Que tipo de resistência foi essa?

**Cláudia:** A primeira resistência foi, digamos, de 99,9% das pessoas do governo acharem que educação ambiental, que meio ambiente é passarinho e árvore, então só natureza, tinham uma visão biologizante de natureza, e achar que educação ambiental é escola, ou seja, anos 80, né? E achar que...

**F:** Exclusivamente escola, né?

**Cláudia:** Exclusivamente escola, assim. Não, podia até dizer: “Ah, vai pra praça, sobre favela, vai distribuir panfleto de dengue.” Distribuir panfleto seria atividade formativa, e eu tive que explicar que não, que distribuir panfleto é informação ambiental, ou quando muito comunicação ambiental. Se bem que

você não está comunicando nada. Você está dando um panfleto. Então, assim, mas atividade formativa é outra coisa. E também assim: você ter uma ação de 4 horas não é formação. Quando muito uma capacitaçãozinha muito forreca. Então isso era o mais básico. Então assim, passarinho e árvore era meio ambiente, então a primeira coisa. Educação é escola, é criança, né, então aquela visão bem anos 80 ainda da educação ambiental.

**F:** [...] seria pra trabalhar com as crianças, com as escolas...

**Cláudia:** Sempre. E alguma coisa bem performática pra dar foto e deixa distribuição de sanduíche, tirar foto com o povo feliz, e é isso, né? Quando, num programa nosso, o Elos, eu defendia que se botasse uma escada de servidão... Quer dizer, a escola decide que a intervenção que eles iam fazer no ambiente era botar uma escada de acesso de servidão, ou então o caso do píer dos pescadores no canal. E eu tinha que, junto ao governo do estado, junto ao Fecam e junto ao escritório de governo do Sergio Cabral, defender. Porque eles diziam: “Cláudia, escada de servidão em favela não é educação ambiental.” E eu tinha que dizer que era, e mostrar, por A+B, que era. E consegui, né? Mas, por exemplo, o píer dos pescadores, que a construção do píer, pra melhorar as condições materiais objetivas de vida daqueles pescadores, né, é uma questão objetiva. Eles estavam fazendo a despoluição do canal, e a vida dos pescadores, você andava, tudo poluído. E não tinha nem píer. O píer que tinha era de madeira de caixote todo quebrado, assim. Mas era um esculacho. E eu dizia assim: “Não, vamos ter que botar um píer, porque é o que eles precisam. Eles não precisam de mim falando que peixe é vida. Eles sabem que peixe é vida, entendeu?”

**F:** [...]

**Cláudia:** É, exato. Então era... Foi muito difícil nesse primeiro momento mostrar pra esses meus pares públicos o que era educação ambiental que eu estava falando. Então, no início, eu penso até, o próprio, meu dirigente, secretário de estado de Ambiente, também pensava na EA nos anos 80, né? Que era pra criança, de escola... Tanto que ele determina que o primeiro programa que saia saia dentro da escola. Eu até entendo. Ele disse assim: “Cláudia, vamos começar intra-muros pra depois ir pra fora dos muros.” E aí, eu, como sempre contra-arguntei, falei: “Tá bom. Eu te dou um programa intra-muros se você me der um fora dos muros concomitantemente. Então

nasce o Nas Ondas também, que é *mezzo a mezzo*, né? A gente levava os comunicadores comunitários pra dentro da escola pra fazer a formação, mas os alunos também saíam pra ir pras rádios comunitárias, então... Mas, assim, os dois programas, então, você vê, nascem dentro da escola. Pra você ver essa força de achar que educação ambiental é criança e é escola, né? Então, eu só consegui...

**F:** Você não veio dessa realidade profissionalmente, né? Você veio de escola?

**Cláudia:** Não, não, não. E não pensava educação ambiental nesses termos, né? Então, assim, foi muito difícil nos primeiros anos até no fundo. O Fecam, as pessoas que trabalhavam no fundo, quer dizer, eu só consegui fazer tantos projetos e programas porque criamos uma política muito estruturante logo em fevereiro, que foi pegar o dinheiro do fundo e colocar uma regra, né? De 1 a 5% de todas as empresas públicas que pegarem dinheiro pro fundo, de 1 a 5% vai pra educação ambiental. Com isso a gente tinha um minifundo. A educação ambiental do Rio de Janeiro era a mais rica do país, mais que a pauta federal. O Minc, quando foi ministro, destinou 180 mil reais pra educação ambiental a nível federal nos 26 estados da federação. Nesta época eu tinha 20 milhões pra 92 municípios no estado do Rio. Olha a diferença. Nessa mesma época, que o mesmo secretário de estado aqui, que dava uma realidade pra nós aqui... A sorte talvez é que o Minc confiava muito em mim. Muito, né? Eu sou uma parceira desde 88, então tínhamos 20 anos juntos. 88, 98, 2008. Então eram vinte anos que ele me conhecia, né, então quando ele foi ministro, ele confiou muito no processo. A gente conseguiu indicar a nossa companheira Lucia, até, pra assumir a pasta, mas a Lucia não consegue fazer milagres. E, assim, não era eu... que tava lá. Porque, assim, acho que o fato também, teve essa singularidade. A superintendente de educação ambiental no Governo do Estado do Rio tinha uma intimidade com o núcleo duro da secretaria, então com o secretário. Então acho que isso fez a diferença, porque, se eu fosse mais uma superintendente sem ligação direta e de anos, porque portanto afetiva também, né, então o Minc sempre me considerou tecnicamente, profissionalmente, e confiou. Confiava cegamente. Eu apresentava os projetos, aprovava as planilhas... Discutia um pouco, mas... É por isso que a gente acreditava que a gente podia botar um

vírus, entendeu? O cara, eu falava com o cara, o cara entendia *mezzo a mezzo*, mais ou menos o que eu falava...

**F:** Mas como confiava...

**Cláudia:** Não, mas ele confiava e eu dava as borbulhantes. Ele tinha um retorno. Eu não sou idiota. Eu tinha que dar as borbulhantes. E, junto das borbulhantes, ele me permitia fazer as estruturantes que eu queria, então, assim, eu dou o que ele quer, ele dá o que eu quero, né? Era tipo toma lá... Tá bom, Minc. Porque assim, a primeira frase que o Minc me disse era: "Cláudia, eu tenho esse sonho. Quero fazer as escolas defendendo rios, lagoas e florestas." Lembra dessa frase dele? Tudo que era discurso, ele falava: "Quero ver as escolas defendendo rios, se comprometendo com rios, lagoas e florestas." Assim que nasce o Elos. Eu disse assim: "Meu Deus!" Porque isso é processual, né? Eu não posso chegar pra escola e dizer: "Olha, você precisa adotar essa encosta. Olha, você tá no lado de um rio, você tem que adotar esse rio. Olha, você tem que adotar essa lagoa, você está dentro da lagoa." Não é assim que a banda toca. Isso tem que ser uma decisão... Ou seja, eles têm autonomia. Você tem que respeitar a autonomia e as escolhas. Então, assim, também foi incrível, porque, nos quatro anos no nosso... Quando a gente dava o tema gerador que as escolas iam trabalhar com tema gerador, a gente dava oito temas, e eu botava tudo que era tema, né? Doida pra alguém escolher Mata Atlântica. Não escolhiam! Escolhiam lixo. Água, lixo e esgoto. Água, lixo e esgoto. Eu acho que 90% dos temas geradores do programa Elos de Cidadania eram água, lixo e esgoto. E eu faço uma análise assim: eles faziam isso desde... Porque é realmente um tema medieval saneamento básico, que ainda está na pauta porque ainda não está universalizado, e também pela facilidade, acho também. Só no final, nos dois últimos anos, que as escolas aceitavam um desafio maior de mexer em grandes vespeiros, em temas incômodos que tirariam eles da zona, eles da escola, da zona de conforto. Mas no mais, trabalhar com o tema lixo, botar os coletores coloridos, aí eu proibi de botar...

**F:** Em que data mais ou menos que você acha que a escola fez esse...

**Cláudia:** Eu acho que a partir de 2012. Não. De 2011, porque eu, com a nova gestão, porque teve uma nova eleição, né. 2010. 2011 entra o novo governo. Então meio que eu dou uma... Eu chamo o programa Elos de

Cidadania e dou uma mudada radical na metodologia. Impus a mudança metodológica. Eu disse: “Não aceito mais programa de lixo”, por exemplo. Não é possível que essas escolas estejam... Vamos fazer uma análise de por que só está saindo isso. Tem algum problema, entende? Aí eu comecei a entrar mais na ponta, entendeu, para ver como é que estava sendo executado o programa. E aí é que a gente repensa o programa, e repensa fazer uma formação então de novo com os tutores tudo de novo. E uma formação aí em cima da metodologia criada pelo Quintas, usando ali tudo direitinho, eu falei: “Ah, ou vai ou racha agora.” E é quando você entra, e a gente faz uma mudança ali, porque eu estava a ponto de terminar o programa. Eu não acreditava mais.

**F:** O seu convite pra mim foi exatamente esse. Ou você entra ou...

**Cláudia:** Não foi? Então, assim, ou vou acabar, porque eu não aguento mais. Eu já tentei de tudo, eu sei que o problema está na formação interna, então ou a gente muda a formação interna... E foi caro fazer a formação interna, e é um custo, porque o programa, o bloco tem que estar na rua assim, né? E tinha ali um processo formativo interno primeiro que demorava um tempo, e tinha que demorar, porque eles tinham que ter... Eles recebiam uma quantidade de conteúdo, e tinha que ter... refletir, ficar um tempo sem olhar aquilo, porque aquilo fica girando na cabeça... Porque a reflexão é importante. Discussão política interna entre eles para amadurecimento das questões... Porque é o processo de amadurecimento até estar na ponta pegando a escola. E mesmo assim, mesmo esses tutores tendo passado, eu vi tutores feito a Daniele, que mesmo assim a porra da ficha não caía, saca? Isso sempre me irritou muito, sabe? Até hoje me dá ganas. Vai me subindo o fogo, sabe? Não sei, né, tipo? E o Quintas sempre deixou claro: “Cláudia, é o gargalho. Olha pra isso.” E eu tentei olhar, olhamos, enfim... Mas também, sete anos, né? Não é duas gerações. Pra mudar a cultura. Eu tinha uma ambição muito alta, tipo “apoiar a mudança de uma nova cultura ambiental, que é a cultura da participação na vida pública e exercício do controle social”. Cara, isso é um sonho pro meu país. Eu sou comprometida com isso. Eu quero formação política em massa. Você viu que o impeachment mostra isso, porque não bastou dar comida pro povo. Foi importantíssimo tirar os quase 40 milhões de brasileiros da miséria. Mas não basta dar comida. A comida foi

importante talvez nesses primeiros quinze anos. Agora tem que fazer formação política em massa. E depois, seguinte, não bastou eleger um presidente, porque ele viu que ele só pôde contar, a Dilma viu que só pôde contar com 126 votos. Porque o Lula acreditava nesses acordos palacianos de apertar a mão. Apertava a mão do cara e, na hora do vamos ver como é que é, a Fiesp botou jatinho pra levar os indecisos, deu 45.000 na mão de cada um. O cara apertou a tua mão e caga na tua cabeça na hora. Então, ou se eleger uma bancada... Não basta eleger o presidente, tem que, né... E esse processo, meu querido, não se faz da noite pro dia. E eu só acredito, eu continuo acreditando, eu só acredito na educação pra formar geracionalmente, né? Eu ainda acredito. Eu não sei se eu voltaria... Eu realmente, assim, estou mais feliz fora daquilo, realmente, mas não posso não ter esperanças, sabe? Pela educação. Assim, é a única que eu acredito que seria. Tanto que eu vejo esse processo que o país tá mergulhado agora, eu digo: "Gente, temos que... a revolução vai ter que passar pela educação."

**F:** Mas as escolas estão ocupadas.

**Cláudia:** Não é lindo? Não é lindo? E André Maurois entrou no nosso programa, tá? É claro que os alunos também, você vê. O desafio de mexer com a escola é que os alunos vão se formando e passam. A memória não fica na escola a não ser se o professor ficar ali. Então o professor também era nossa...

**F:** Era fundamental.

**Cláudia:** Era fundamental no processo, né? É o que fica, né?

**F:** Essa é a terceira? É, né? Você falou da...

**Cláudia:** Não. Era a segunda.

**F:** Tá. Sua avaliação sobre o programa Elos como um programa de educação ambiental crítica para as escolas públicas do Rio de Janeiro? Qual a sua avaliação?

**Cláudia:** Olha, eu acho que a minha avaliação é muito boa. Primeiro que a gente conseguiu entrar num universo de escolas incalculável, que isso nunca foi pensado antes, e não tem outro caso igual no Brasil pelo número de escolas que entraram, o número de professores, o número de alunos. Agora, o que me faz responder que sim, digamos, um programa de educação ambiental crítica, foi que o programa, no início principalmente, mesmo com

toda essa formação torta, incomodava muito, muitas diretoras de escola. Porque os alunos, eles, a prática democrática que o programa favorecia, as discussões coletivas, a tomada de decisão coletiva, isso ia empoderando os alunos, que eles iam ganhando força, sabe? Então eles tiravam o processo decisório, que era a escolha do tema e tal, e muitas vezes a direção chegava lá, depois de toda a agenda feita, o plano de ação da escola feito... Você vê, era um desafio, né? Criar um plano de ação que a escola se compromete a executar. A diretora chegava e dizia não. Então ficava muito claro o autoritarismo da direção das escolas. Porque vamos lembrar também o contexto onde esse programa se realiza, onde não há democracia. Não existia eleição direta pra diretor de escola embora a lei do Minc, o secretário de estado do Ambiente fez uma lei, que determinava que pra escola pública tinha que ter eleição direta, mas foi contestada na justiça e quem contestou ganhou. A gente até fez um projeto de lei novo que vai passar. Então, assim, as escolas, os diretores, tinham muita indicação política, eram currais eleitorais, né? Assim, principalmente do coronel Jairo, que era um deputado, enfim... Tinha lá uma curral eleitoral de quatro, cinco políticos mais específicos que mandavam na educação. Então, veja que, quando a gente entra com um programa desse tipo que favorece a prática democrática interna na escola, isso incomodava muito a direção e isso aparecia. Então, eu dizia, a Marilene Cadei dizia assim: "Cláudia, muitas escolas estão desistindo porque a direção está dizendo não, está vetando o processo." E era um processo desgastante, você vê que reunir os alunos, reunir pais de alunos, comunidade escolar, pra decidir uma agenda. É longo. Quatro meses, cinco meses fazendo isso pra no final o autoritarismo da direção dizer não. E eu dizia: "Marilene, meu amor, isso é extremamente positivo, porque está mostrando que a gente está fazendo a diferença, porque está ficando claro pros alunos tudo que a gente está falando." Ah, a gente precisa de democracia. Porque Elos de Cidadania era para dar uma experiência aos alunos que estão se abrindo para a vida pública. Ou seja, a gente está na escola pública e o adolescente, que era o nosso foco, ele está nessa fase, ele já não está tanto, ele já está olhando o mundo, já está para fora dos muros. Então era preciso ele ter experiências coletivas, experiências de gestão de processo decisório coletivo e de gestão também. E de entrar na

gestão ambiental, e comprometer a escola, mandar ofício pro secretário fazer análise de não sei quê, enfim. Pegar, ocupar os espaços públicos de participação como estudante da escola tal, ou seja, a escola virar um ator social. Então isso começou a incomodar. E, pra nossa surpresa também, tinham diretoras que aderiam, então, nessas escolas, principalmente nos quatro primeiros anos, tá? As agendas só saíram naquelas escolas que a direção apoiou. Porque na maior parte, e num ano eleitoral então... 2010, meu querido, a Marilene chorava, porque, tipo assim, 2.500 escolas entraram e 1.500 desistiram, ou quase 2.000 desistiram. Por quê? Ano eleitoral. A gente tinha escolas tipo Sarah Kubitscheck, lá, o Julia Kubitscheck. O Julia Kubitscheck é um de Campo Grande? É um Kubitschek de... Não, Julia Kubitscheck é aqui no Centro, mas tem outra lá em Campo Grande. A diretora proibindo! Recebeu um telefonema do coronel Jairo que proibiu a entrada de qualquer pessoa do Carlos Minc dentro da escola. E o Minc era secretário de estado. E o nosso programa da secretaria de ambiente. Não, em 2010 o Minc aliás sai. Era Marilene, né, porque ele estava concorrendo de novo às eleições. Então, aí, a professora me ligava da escola dizendo assim: "Cláudia, eles estão fazendo campanha contra o programa. Diz que o programa é do Minc." Aí vira um programa do Minc, entende, porque o Minc dava identidade. Então 2010, que foi ano eleitoral, foi um ano de evasão do programa. Foi muito difícil. A Marilene chorava muito, eu dizia assim: "Não, Marilene. 2010 é um ano que, quando a gente analisar, ele tem características e contextos específicos, e vai ter que ser analisado dentro desse contexto. E, dentro desse contexto cheio de resistência, a gente conseguiu tanto." Somos vitoriosos, porque conseguimos resistir, conseguimos avançar pouco, mas avançamos. Não morremos na praia. Assim, mas ela realmente desesperou. Ela desesperou. Porque as escolas não...

**F:** Vê a desistência, né?

**Cláudia:** A desistência coletiva. Bunda-lelé, chutando o balde. Ninguém apresentava mais as agendas, sabe? Muito difícil, e muita greve. Foi um ano de muita greve.

**F:** É, ano eleitoral.

**Cláudia:** É, então, saca? Tipo... Ai.



**F:** [...] para a greve.

**Cláudia:** É! Então, assim, foram, ai, dava um desânimo. E eu não só era a gestora, como se fala, assim, né, mas também a líder. Ou seja, eu tinha que insuflar, dar energia, empolgar, então os meus discursos sempre tinham que ser muito otimistas. Duros. Você lembra, né? Mas a galera, a galera saía acreditando. “Tá bom, vamos fazer a revolução!” Não é verdade? Vocês todos eram empolgados com o que vocês faziam. Ali na Seam todo mundo trabalhava com alegria, acreditando que a gente ia fazer revolução e que éramos missionários. Enfim, é um talento pra vender o peixe. (Risos.)

**F:** Quer falar mais alguma coisa?

**Cláudia:** Deixa eu ver. Como um programa de educação ambiental crítica nas escolas... Então, assim, a gente tentou, através da nossa metodologia, criar espaços coletivos de discussão política coletiva, onde se analisava o ambiente através das suas múltiplas determinações, onde, uma vez identificados os principais problemas e ameaças ao ambiente, se historicizava as análises, e se trabalhava politicamente a análise, né? E, na hora de escolher um tema gerador, pra gerar então o projeto executivo pra escola executar, então a escola aprendia a fazer um diagnóstico, a fazer uma análise historicizada, a politizar a discussão, a fazer um plano, a, dentro de um processo coletivo decisório, escolher um quando tinha vinte temas... Então tem que chegar a uma conclusão e um acordo, que é difícil porque tem disputa. É nesse momento que tem a disputa. Os alunos, nesse momento, que é isso pra mim que servia o programa, eles diziam, desenvolviam as habilidades de vida coletiva. Pra isso que tinha Elos. Se tinha agenda, ou seja, o tema gerador ou o projeto executado no final, na boa, é o de menos. Pra mim, a coisa mais rica desses alunos, já que eles precisavam experienciar o que era cidadania, é participar de um processo coletivo, onde o seu grupo decide junto. E, mesmo que você... Você vai pra disputa. Você vai defender a tua ideia e vai aceitar sim se você perder e vai ajudar a construir o outro, porque foi o tema gerador que venceu foi aquele, então a escola toda se compromete a executar aquilo. Mas, você entende que é esse processo, é essa experiência que a gente favoreceu pros alunos, é que pra mim fica. E isso é o treinamento pra cidadania, quando eles tiverem 18 anos e, quem sabe pela experiência de participação então na gestão pública

através da escola, quem sabe eles não têm interesse de participar da vida pública como adultos. Mas eles tiveram uma experiência de participação na vida pública dentro da escola. Pra isso que criamos esse programa, né? Então, se tinha bonitinho a agenda executada no final, bom, os números são importantes sim, claro. Você faz janeiro, fevereiro, março, abril nas escolas, você vai fazer uma prova, você quer o diploma no final do ano. Então a gente queria os resultados bonitinhos lá, porque esses números, a gente divulgava os números. Esses números eram importantes para nós. Mas para mim, como educadora, o mais importante era favorecer esses espaços de discussão e tomada de decisão coletiva, Fábio. E aí, em todos os nossos programas a gente proporcionou isso, né? Em que nós, do poder público, acatávamos a decisão, né? A metodologia pressupunha. Eu não impunha “tem que ser isso”. Eu adoraria tomar essa decisão. Eu adoraria dizer: “Olha, escolinha, você adota aquele rio.”

**F:** Fazer aquilo ali, ó.

**Cláudia:** É. É. Tu lembra? Vamos botar essa placa aqui, vamos inaugurar essa placa e chamar o secretário. Adoraria só fazer isso, mas não era isso, entende?

**F:** Entendi.

Cláudia: Então, qual a sua avaliação sobre o programa Elos de Cidadania como um programa de educação ambiental crítica pras escolas públicas do Rio de Janeiro. Meu querido, tenho certeza que na memória dos alunos e dos professores nós fizemos a diferença. O que foi possível em sete anos. Lembrando que o programa também nasceu criancinha, foi ganhando em maturidade, né? Se nós tivéssemos mais sete anos, teríamos feito mais, digamos assim. Mais, digamos, em termos de...

**F:** De densidade.

**Cláudia:** De densidade, musculatura. Vamos pensar na Mata Atlântica. Como as árvores de Mata Atlântica chegam no ambiente, numa floresta tropical. Eu sempre falei isso. Era preciso ocupar um espaço, e nós ocupamos um espaço. Na Mata Atlântica, quando um grande gigante cai e abre um fresta de luz, há uma competição entre as espécies para ocupar o dossel, para ver qual vai ser a árvore então que vai ocupar o lugar dessa árvore que caiu. E a árvore nasce fininha. Vai crescendo, crescendo,

crescendo, fininha, com o tronco fininho. Só quando ela conquista o dossel que começa o crescimento horizontal. Assim também o nosso programa. Nós tínhamos que ocupar um espaço. Então ralamos, ralamos, ralamos, ali com o tronco fininho. Então era torto no início? Era. Mas tínhamos que ocupar um espaço. Era a primeira coisa fincar uma bandeira. Depois, ele foi ganhando em maturidade e fazendo esse crescimento horizontal do tronco, entoa a gente foi ganhando musculatura. Com a vinda então sua, e fazendo a formação com o Quintas, muitas formações, trazendo o Fred mais pra próximo do Elos, de outros programas, do Ambiente em Ação e tal, a gente ganhou nessa musculatura. Mas o que foi possível fazer em sete anos. E você vê: eu só tive o reforço da massa mais crítica a partir de 2012, quer dizer. Na realidade, no último um ano e meio, que foi 2012 e 2013. Porque 2014 já acabou, né? Então a gente teve um ano e meio. Se eu tivesse aquela equipe desde 2007, seria diferente, claro. Agora, caramba, Fábio. Fizemos, conseguimos fazer um fórum. O fórum se reuniu, fizemos discussões políticas, batemos de frente com a Seeduc. É que eu não podia romper com a Seeduc, né? Você tem que manter as aparências ali, né, porque dava vontade. Você tem que ser inteligente.

**F:** É, um programa pra entrar em escola tem que...

**Cláudia:** Tem que! (Risos.) É, as escolas não são nossas. Mas apesar disso, a gente fazia os fóruns, fazia as discussões. Geramos uma carta política, assim. Então, assim, experiência esses meninos tiveram, né? Então, não sei responder não. Eu continuo... Tipo... Você considera crítica? Não, vou dizer o seguinte. Se, pela força da lei, digamos, metodologicamente está. Agora, vai executar. Então eu considero sim, com... Deformado, capenga, cocho, com tapa-olho, tomava porrada de tudo quanto é canto, mas éramos EA crítica.

**F:** Quer acalmar pra responder a próxima? A gente espera um pouquinho.

[Fim da parte 1]

[Início da parte 2]

**Cláudia:** Nos contextos, porque cada ano foi um contexto diferente. 2008 tivemos a crise mundial, que estoura, do capitalismo, e aí tira-se todo o dinheiro do Fecam, eu sou obrigada a fazer um corte de 60% nas folhas. Aí vrur, e cai.

**F:** Então, isso é uma análise importante, né? A dependência desses programas de estrutura, que é educação, saúde, a dependência, no caso do Rio de Janeiro, é muito sintomática. Dependência de um, de um... de uma base do capitalismo atual que é o petróleo, né? Como é que o petróleo...

**Cláudia:** Isso é interessante. O dinheiro da educação ambiental vem do petróleo, que é uma atividade que ferra o ambiente e o pescador. Ferra o planeta.

**F:** Sim. Então, já que a gente já emendou, a gente vai pra pergunta 4. Quais os limites e possibilidades de um programa como o Elos de Cidadania?

**Cláudia:** Olha, limite não tenha dúvida. São muitos os limites, assim... O limite, assim, eu vejo que não dá pra fazer grandes voos. Sabe? Tipo, talvez galinha, que não voa mas bate asa? Eu vou... É uma primeira coisa que... A gente batia asa, mas não dava pra fazer grandes voos de águia, não dava não. Era ave com asa, mas que só fazia pópopopópó, sabe? Dava uns pulinhos e batia umas asinhas. É muito limitada mesmo. E veja que é limitada em primeiro lugar pela profunda solidão, porque você não tem outros pares dentro, né? A gente catava a dedo aqueles funcionários públicos que estavam trabalhando em nome do bem público, para o bem público, que era isso que nos movia, né? Quando eu fazia os discursos, eles achavam lindo, agora, você tem que lembrar que realmente eu tinha toda uma coisa escrita que era pra governo onde toda palavra controle social era mudada por cidadania, né? Então, assim, tinha realmente um discurso preparado para as reuniões de cúpula dura do poder e um outro pra galera, né? E eu deixava claro. Assim, eu dizia: “Ó, não vamos assustar.” Porque os primeiros anos foram tão difíceis que era preciso... Era um limite. O limite, eles me cortaram as asinhas rapidinho.

**F:** E essa solidão era nos dois grupos, né? Essa solidão que você falou, de não ter pares. Era até no grupo que compunha com você no... a entrada no governo, né? E um grupo crítico.

**Cláudia:** Nossa, eu tinha muitos inimigos do lado, assim. Me atacavam de tudo quanto é jeito, assim. Acho que 2008 foi o pior ano da minha vida. Vontade de chutar o balde, de desistir de tudo. Não sei nem como eu não desisti. Algo me movia. Talvez porque eu achava, assim, que [...] “Calma. Vamos ter paciência porque tudo muda.” Então eu aprendi assim a ser mais,

digamos, menos ingênua no processo também. Isso talvez tenha sido importante, um amadurecimento a base da psicoporrada, saca? É. E sete anos é muito pouco, assim. Eu me lembro do Jun, quando ele foi pra Argentina, ele andando numa rua, ele viu lá um anúncio assim. Olhou prum sobrado e tinha lá: aula de balé, aula de ioga, aula de formação política. Então, num país onde você anda na rua e tem curso de formação política pro cidadão... Eu acho que a gente tem que ter isso. A gente tem... começou na escola. Dia virá que a gente vai andar por uma rua do Rio de Janeiro, olhar prum sobradinho em Copacabana, vai ter lá: aula de karatê, aula de balé clássico, aula de formação política.

**F:** Socialista.

**Cláudia:** É! Convivendo junto no mesmo espaço de formação. Tanto pra dança do ventre quanto pra formação política, basta ter um chão. Não precisa nem ter cadeira, né? Basta ter um chão.

**F:** A formação política é um limite também, né?

**Cláudia:** A formação política foi o grande limite, digamos assim. Se eu tivesse que botar uma ordem de grandeza e dizer qual foi o maior limite que você esbarrar, não tenha dúvida, foi o limite ideológico. Era... É muito assim, mas foi interessante, porque veja, algo se transformou dentro do técnicos do Fecam. Eles viram que educação ambiental era algo para além de passarinho e árvore. Eles nunca... O discurso que o Saint Clair... Seria até interessante você entrevistar ele e a Eliane, tá? O discurso que o Saint Clair faz pra mim no final. Ele dizendo que no início ele não queria nem atender a gente. Ele achava também que era muito dinheiro pra educação ambiental, pra distribuir panfleto, porque a educação ambiental que se praticava até a gente chegar era a distribuição de panfleto e data show em comunidade. E eu tive que dizer, de um jeito suave no início e bem grosseiro depois, que isto não era educação ambiental. Não a educação ambiental que eu estava falando. E comecei a dizer que educação ambiental que eu estava falando, e de uma maneira que fosse palatável e digerível, né? No início eu acho até que eu era mais grosseira, mas depois eu fui temperando, e fazia a comida ficar mais gostosa. E, no final, o Saint Clair, que era o superintendente do Fecam, ele faz um discurso enaltecendo todo o nosso processo, porque ele via que a gente ralava muito. E ele lia, porque ele acompanhava, então ele

dizia: “Nossa, mas que bacana. Nossa! Então é uma formação pra cidadania!” Eu falei assim: “É!” “Mas educação ambiental tem a ver com cidadania?” “Teeeem, se você quiser que tenha.” (Risos.) A educação ambiental crítica tem, com processos de emancipação... Aí esse é outro limite, porque quem quer emancipação dos grupos sociais? Eles querem as dependências históricas! Não é pra emancipar. Essa pedagogia da autonomia? Vai se foder. Tá, tipo, não é pra ter autonomia. A gente quer todo mundo no cabresto, sem questionar. Eu me lembro de uma diretora dizendo: “Mas os meninos estão perguntando muito. Os meninos estão questionando muito!” Eu falei assim: “Mas, dona Fulana, isso não é bom?” “Nãao, porque eu não sei responder!” Aí esbarrava no limite. (Risos.) Tinha que fazer formação política dos diretores. Aí o programa, no segundo ano, tem os encontros de diretores de escolas. Tivemos dois ou três encontros só de diretores. Porque, ou a gente ganhava esses caras ou não tinha jeito. Mas também, isso é uma outra coisa: nenhuma metodologia nasce pronta. A gente foi aprendendo no processo, e no processo fomos vendo os limites, e, quando a gente esbarrava num limite, a gente tentava então incorporar na metodologia algo que desse conta um pouco de enfrentar esses limites. Eu tinha que ampliar então um pouco mais as fronteiras, né? Então, se o limite era a ignorância política da direção, vamos começar a trazer eles então e fazer alguns questionamentos. Às vezes dava certo, às vezes, não. Mas quem está na chuva é pra se molhar, né? Entra pra roda, professor. Então, muitos limites. O limite ideológico político é grande. E outro limite, assim, de... As escolas não era nossas. A gente era o intruso. Sempre fomos vistos como intrusos. Eu me lembro da Raquel Trajberg, coordenadora do MEC de educação ambiental, dizendo pra mim: “O que que vocês estão fazendo dentro da escola? A escola não precisa de vocês.” Me disse na cara dura. “Que que vocês estão fazendo lá? Vão embora de lá. A escola não precisa do dinheiro do ambiente não, porque o MEC dá dinheiro pras escolas.” Assim. Então, éramos vistos pela mulher do MEC que cuidava de educação ambiental como inimigos. A escola não precisa da SEA! Que que é isso? Não é uma questão de precisar ou não. É uma questão de formal e não formal não pode haver diálogo, né? Porque é esse o problema. A escola é fechada intra-muros, ela não quer que ninguém penetre ali dentro, entende? E a gente

incomodava. Esse é outro limite. Os incômodos permanentes que um processo de educação ambiental crítica gera onde estiver. O tempo todo puxa fora da zona do conforto de todo mundo, seja da coordenadora administrativa, coordenadora executiva, seja os tutores, seja a turma pedagógica, seja a turma interna, secretária... Todo mundo é puxado pra fora da zona de conforto. É chato, incomoda, dá trabalho, tem que pensar... Viver processo coletivo incomoda, porque processo autoritário é maravilhoso. Tu baixa o centralismo democrático, pá, pronto. Cumpra-se. Né? E paf, cumpra-se. E que a construção coletiva dá trabalho, saca? [Celular toca.] E, assim, tipo, um outro limite é que, então, é a formação interna das equipes, né? Que não basta você estar na escola pra fazer formação política. A formação política tem que estar dentro. Então, se você está numa secretaria onde todo mundo é conservador e pró neoliberalismo e acredita no Estado sucateado, entendeu, e no sucateamento das instituições públicas, quando você pega um grupo que luta pelas instituições públicas fortes pra poder exatamente fazer um processo de transição... A gente sabe que o Estado existe pra existência do capital. Isso aí Marx e Gramsci deixam isso muito bem claro pra gente que é do campo crítico. Mas como é que se faz a transição? Como é que se sai dessa organização que existe e parte pruma outra, que eu acho que ainda não existe modelo legal no mundo parido até hoje, entendeu? Os muros de Berlim caíram e caíram muitas utopias, porque talvez... sei lá. Uma coisa é clara, assim. Só existe uma luta, que é a luta de classe. E acho que, no nosso programa, a gente ia com muito cuidado tentando mostrar isso, né? As diferenças socioeconômicas ficavam muito claras, os limites socioeconômicos das disputas ficavam claros... Um pescador ele nunca vai entrar numa mesa de negociação com os advogados da Petrobras nas mesmas condições, mas a gente vai tentar pelo menos diminuir um pouco da assimetria dele, da desigualdade dele, pra que ele entre com um pouquinho de condição melhor. Então tem muitos limites, assim. Acho que tem mais limites que possibilidades, né? A possibilidade que eu vejo é o mesmo limite, digamos assim. É a possibilidade de entrar e começar a fazer um processo de formação política do pequenininho. E, a partir dessas contradições que vão ficando evidentes num processo de formação política... Porque... por que que a diretora dizia que incomodava muito? E o programa Elos de Cidadania

pra mim é vitoriosos exatamente quando as escolas e a Seeduc ficam muito incomodados com a gente. Então, se a gente incomodou, meu querido, a gente está fazendo a diferença. Se a gente incomodou, e por que que a gente incomodou? Lembra? Era visível o mau humor deles a ter que abrir a porta das escolas pro nosso programa, sabe? A possibilidade está em a gente iniciar um processo de formação política onde a gente conseguir. E conseguimos fazer no eixo formal e não formal. O quilombo do Campinho tem uma rádio. É uma rádio.

**F:** O Quipea [até visitou lá. Um projeto que está talvez entrando...]

**Cláudia:** Então, assim. O pessoal da Região Serrana, o programa Mãos à Obra na Região Serrana de educação ambiental voltada pra prevenção e enfrentamento de acidentes e desastres no processo de empoderamento comunitário de criação de autonomia pra eles não... Não é que eles não precisem da Defesa Civil. Mas deixa de ser uma coisa muito paternalista, esperar que a Defesa Civil faça tudo e eles tenham que ficar em casa e, se chover, começa a chorar? Não. Eles tomaram atitude. Foram realmente criar os espaços que chama de abrigo. Foram fazer uma organização. Esse talvez seja o maior valor da educação ambiental num programa crítico de organização dos grupos sociais. E, no processo de organização, faz a formação política. Então, assim, tivemos possibilidades de fazer a diferença. Não tenha dúvida, as possibilidades são menores que os limites. São muitos os limites. Só louco talvez entre. Mas não diz aí que os loucos abrem caminhos que mais tarde serão seguidos pelos sábios? Fomos loucos. (Risos.) As utopias estão aí, né? Sei lá, louca. Éramos loucos.

**F:** Quer seguir ou quer falar mais um pouquinho?

**Cláudia:** Qual a sua avaliação sobre a forma de execução do programa Elos de Cidadania?

**F:** Que envolve a participação da Uerj...

Cláudia: Olha. A forma de execução, ela foi, não tenha dúvida, a mais eficiente pra executar um programa de gestão pública a partir, depois dos nove primeiros meses. Porque, até os primeiros nove meses, eu bati a cabeça tentando fazer os contratos e convênios, que demoravam de nove meses a um ano e meio, e você não tem capacidade de fazer gestão. Se você tem quatro anos, de um ano e meio a dois pra aprovar um contrato,



você só tem mais dois pra executar, ou na realidade mais um, porque você no final você já vai estar fechando pros resultados... Então não é nada. Então, depois de nove meses eu aprendi que existia dentro do governo chamado descentralização. Como a universidade estadual era uma instituição do governo do estado e o fundo era um fundo do governo do estado, em uma semana o dinheiro estava liberado. Na realidade, bastava o Sant Clair digitar, a coisa ser publicada, de um dia pro outro era depositado o dinheiro. Então eu ganhei em agilidade e poder de execução, consegui repassar recursos em 24h. Eu já fiquei pensando. Nós tínhamos um limite grande na Uerj, que era a da formação ou não política, digamos assim, nossas coordenadoras, pedagogos, e tal. Eles não tinham a formação no campo crítico embora tivessem leitura e passeassem. Mas, quando você conhecia bem as pessoas, você via que era uma educação muito mais conservacionista. Porque é ensino de ciências, era uma turma ligada ao ensino de ciências, então... Muito presa. Isso aí parece quase como... Eu me lembro do [Raj] falando das couraças. Tinha que tirar as couraças do conservacionismo, porque isso... A educação ambiental bebe da fonte do movimento ambientalista conservacionista, então romper com essa paternidade-maternidade conservacionista é também difícil, tá? Então, assim, nós tínhamos esse limite. Mas eu já fiquei pensando... Nós tínhamos o Lieas, por exemplo, na UFRJ. Se a UFRJ fosse uma universidade estadual e eu pudesse repassar recurso, seria diferente? Não sei. Teríamos que experimentar. Porque eu via meus parceiros do campo crítico muito arrogantes. Exatamente por... Eles não iam entrar, então seria inviável, que a gente não ia também ter formadores no campo crítico pra executar o programa, porque eles não iam trabalhar num governo Sergio Cabral por uma questão ideológica. Então era a Uerj. Então, entre o ideal e o possível, nós tínhamos o possível. Marilene era um touro trabalhando. A equipe realmente, assim, de primeira nesse... Muito organizada e desorganizada ao mesmo tempo. Tem essa contradição também. Ela muito esforçada e 25 horas por dia, né? O dia acaba com 24 mas a Marilene ainda tinha mais uma extra. Uma hora fora do tempo.

**F:** [...]

**Cláudia:** Não, era quântico. A Marilene era quântica. E a mulher ainda foi morar em Macaé, ela ainda conseguia, tipo assim, ela tinha tanto carinho e medo de perder o controle... E, tipo assim, você via que tinha um cuidado ao mesmo tempo. Claro, controle, mas enfim, somos humanos, né? Mas medo de perder, sabe? Ela se aposenta ali no final do processo, vai morar longe. Eu acho que, se não tivesse a Uerj, a gente não teria chegado nos 92 municípios. Se não tivesse a Uerj, eu não teria atingido o número de escolas que eu atingi. Se eu não tivesse a Uerj, eu não teria executado nenhum dos meus programas. Então eu avalio de uma maneira muito positiva, porque a Uerj proporcionou a possibilidade de executar os programas com a qualidade que nós executamos. E com uma equipe dedicadíssima. E que também foi fazendo a sua formação no processo. Você via no início como ela tinha muita resistência e ela foi cedendo, ela foi cedendo, ela foi cedendo... A gente também tirou eles da zona de conforto. Seria muito mais fácil trabalhar num programa de educação ambiental que manda fechar a torneira em casa à noite na hora de escovar o dente, entendeu? Agora, um programa que diz: "Olha, esqueçam de fechar a torneira, entendeu? Porque boi e indústria bebe mais que o consumo individual, que é 3%. Os 3% de consumidores podem morrer fechando a torneira." Quem quer um programa desse tipo se é muito mais fácil mandar fechar a torneira? Então, assim, eu avalio, como gestora, muito bem nesse sentido, que nós tínhamos a universidade se colocando à disposição através de seus programas de extensão... Então a universidade tem a responsabilidade de formação, de pesquisa e de extensão. E colocando os talentos da universidade a serviço da coletividade. Isso é maravilhoso. Isso é o ideal de qualquer gestor público, né? Ter a sua universidade estadual a serviço do bem público. Colocando seus talentos, que vão sendo formados, seus mestrados, seus doutorandos... Quantas teses conseguimos gerar, e pesquisa e tal... Quer dizer, favorecemos aí geração de conhecimentos e questionamentos e reflexões e seminários... O Elos fez vários seminários e encontros de professores, então eu não tenho como não analisar de maneira muito favorável a parceria, a participação da Uerj, entendendo que, claro, tinha limite, e o limite era a formação política – o mesmo limite do governo. A Uerj nada mais é do que o reflexo também das outras instituições públicas. Uma universidade profundamente desvalorizada,

com seu corpo de docentes desvalorizado, sem receber dinheiro público pra investimento... E a parceria fez muito bem a eles, porque a gente dava mobiliário, dava equipamento, comprava software, pagava muito bem os professores e tutores... Porque eles se sentiram valorizados enquanto profissionais. Nós valorizamos o quanto pudemos, né? E, se não fosse realmente a existência dessa universidade, não teria existido os sete anos de educação ambiental conforme aconteceu. Mas tínhamos contradições e problemas de execução, que já foram apontados aí, né? Vamos falar da formação. Acho que... Se a gente tivesse que pensar assim, né, qual é o grande problema então da parceria? Era a questão da formação política ou não. A Marilene muito conservacionista, com muita dificuldade. Marilene fez o curso do Quintas e o Quintas não deu certificado pra ela, você sabe disso?

**F:** Sei.

**Cláudia:** Ela e a Ana. O Quintas mandou, antes de dar o certificado, ler mais Paulo Freire. Também eu acho que, nesse processo, nesses sete anos, Marilene caiu um pouco mais a ficha, entende? E uma pessoa muito valorosa. Fez todo o material para cegos, para surdos... Era a potência de criatividade, que a gente aproveitava. Tínhamos a sorte de tê-la, com todos os limites de uma sargentona, general. Embora eu admire muito esse tipo de personalidade, porque eu era igual. Tinha que ser mais tolerante que ela por força, mas, se eu pudesse, adoraria só dar ordem também. Autoritariamente.

**F:** Vamos lá. Como é que você avalia a relação da SEA/Seam e o Elos com a Seeduc?

**Cláudia:** Bom... Nós tivemos... Sete anos, nós tivemos quatro secretários de educação. Então, a gente tem que analisar caso a caso. O primeiro secretário, Maculan um mar de rosas. Porque era um cara com visão, um cara aberto à secretaria do ambiente, acreditava mesmo nessa... Achava muito positivo as escolas começarem a olhar pra fora dos muros, dentro desse conceito lá que eles tinham de escolas de portas abertas pra comunidade... A escola virando um núcleo, um próprio centro de educação ambiental, ou seja, um núcleo aglutinador e difusor de iniciativas, projetos e pessoas, como a praça pode ser o aglutinador e difusor. Então, a escola, fora do horário acadêmico, se abria as portas para receber a comunidade e para pensar a comunidade politicamente para intervir na comunidade. Maculan,

primeiro, que eu acho que era o Maculan, ele tinha mais essa visão. Aí depois veio acho que a Teresa Porto. Acho que foi a segunda. Aí... Se não me engano, 2009, 2010... Ano eleitoral... Aí, ela faz o discurso da gestão. Ainda não como aquele último, que dizia que aluno... que escola...

**F:** Que o professor é um carteiro, que entrega o conhecimento...

**Cláudia:** É, não. E que aluno é um cliente como outro qualquer e que educação é um negócio como outro qualquer. Ali, [com esse...]

**F:** Risolia?

**Cláudia:** Com o Risolia, ficou muito claro que a educação era um grande negócio. Mas o Maculan era um profissional de educação já diferente. Ele já tinha... Ele já pensava educação de maneira diferente e a educação pública de maneira diferente. Então, esses dois primeiros anos, 2007-2008, porque eu acho que ele saiu em 2009. Aí depois você dá uma olhadinha direitinho. Mas, assim, foi o melhor dos secretários e, exatamente quando a gente começa com o programa, e devagarzinho. E ele... Eu, uma vez, tive uma conversa com ele sobre isso. Porque ele, quando apareceu na reunião que muitas diretoras se queixavam do programa porque o programa incomodava, e o Maculan tinha ciência de que o nosso programa, ao favorecer os processos democráticos, ficava evidente a falta de democracia nas escolas, e ele era um cara favorável à eleição direta pra diretor de escola. O Risolia, não. O Risolia inventa esse cursinho, que qualquer um pode ser gestor educacional, basta fazer o curso. E, se passar na prova, vai pra uma escola. Mas o Maculan, ele sabia também que as escolas eram currais eleitorais. Então ele era um cara que sabia onde ele tava. Então ele, enquanto o Minc ia nos eventos entre as duas secretarias e pegava as crianças, ia tirar fotos, já estava pensando na Globo e na entrevista que ia dar pra imprensa, o Maculan nem dava bola pra imprensa. Entrava dentro da escola e ia conversar com os professores. Ele era um acadêmico, era um cara, tipo assim...

**F:** Acho que ele foi reitor da UFRJ.

**Cláudia:** Então, assim, ele não era um político como o Minc era um político. Ele era um acadêmico, então assim: “De preferência, por favor, não tira foto minha, me deixa quieto aqui que eu quero conversar com uma meninada ali.” Então esse foi o melhor ano. A Teresa Porto não incomodou muito também

não, porque ela já tinha sido da casa, da Alerj, já conhecia o Minc, o Minc dava dinheiro lá e equipamento... Por exemplo, a Teresa Porto chegou, a primeira coisa que ela fez foi distribuir laptop pros professores, lembra disso? Aí a Marilene e eu falamos: “Bom, agora vai ficar um pouco mais fácil pra esses professores!”. Porque a gente queria plataforma, a plataforma é virtual!

**F:** Foi nesse momento que veio a EAD no Elos?

**Cláudia:** É. Na realidade, o EAD veio um pouco antes. Mas aí, depois de um ano que a maior parte dos professores não sabia nem que isso se chamava mouse, computador, software, hardware... Então, quando a Teresa Porto resolve distribuir laptop, a gente diz: “Bom, agora vai ficar tecnologicamente mais fácil pra esses professores entrarem nessa plataforma.” E a gente investe na plataforma ainda no tempo do Maculan, porque ele adorou isso. E o Cederj-Cecierj também, até hoje, Fábio, é disciplina deles o nosso curso. Virou uma disciplina deles efetiva, né, que chama? Até hoje está lá a mesma metodologia está lá formando a galera em gestão ambiental. Bem, então a Teresa Porto também não incomodou muito...

**F:** A metodologia do Elos ou da Seam como um todo?

**Cláudia:** A metodologia do Elos está lá. Essa coisa de fazer diagnóstico, processo de análise, isso... Historicizar, elaborar um plano de ação e depois escolher um e elaborar um projeto de execução pra intervenção coletiva a partir da escola. Intervenção coletiva no ambiente a partir da escola. Bom, a Teresa Porto, embora ela já tenha mais um perfil gerencial, nos moldes que o neoliberalismo empresarial ama, ela faz uma transição, digamos assim. Mas ela não é tão óbvia feito o Risolia. Então, ela adorou que a gente fizesse a plataforma, o curso ganha em possibilidade de capilaridade, porque, cara, como é que você executa um programa? 92 municípios. É caro você mandar equipe. O fato de a gente ter uma plataforma virtual favorecia a capilaridade e ao mesmo tempo que não, porque tem que ter inclusão digital. Enquanto não tem inclusão digital... A Teresa faz aí então uma inclusão digital dessas escolas. Vê como a gente foi muito pioneiro. Nem tinha isso antes. Mexer com plataforma, né? Daqui a trinta anos, talvez isso seja ridículo, mas na nossa época isso não existia! Uma capacidade de formar 2.000 professores e 4.000 alunos por semestre, era a capacidade da nossa plataforma. É pra formação em massa essa porra, entendeu? Não é? Por semestre! 4.000

professores, 8.000 alunos ano! Porra! Não. Aí o Risolia, assim, quando ele entra, foi um choque, né? Porque...

**F:** Da Teresa Porto foi direto pro Risolia?

**Cláudia:** Ai, eu já nem me lembro. Eu acho que sim. Ou teve alguém que fez uma transição e depois veio o Risolia? Eu acho que sim. Teresa Porto... eu acho que sim. Não sei já mais.

**F:** Eu vejo isso aí.

**Cláudia:** É... Mas assim, quando o Risolia entra, o cara é ensaboado. Aquele sorriso assim, tipo, eu fiquei muito chocada, mas eu já tinha alguns anos de gestão pública, então fiquei chocada mas fiquei calada, né? Mas foi o pior momento. É o momento em que fica, aí, ficou muito hostil a relação com a secretaria de educação. Nunca foi muito fácil, né? Mas, por exemplo, na hora do Maculan, a coordenadora lá dentro da... não era a Deise Keller. Era uma outra, que é... a coordenadora era meio hostil à gente, mas o secretário não. Então a mulher era obrigada a fazer parceria com a gente. No caso da Teresa Porto, a Teresa Porto adorava o Minc. E já era a Deise Keller, que era teoricamente parceira, digamos assim. Uma pessoa que já tinha estado no MEC, tinha leitura no campo da educação ambiental... Era, tipo assim, uma legalista, digamos. Muito presa à...

**F:** Ela entra com a Teresa Porto?

**Cláudia:** Ela entra em 2009, eu acho que ainda era o Maculan. E quando a Teresa Porto entra, ela já está lá, e a gente pede pela Deise Keller. Ou foi quando a Teresa... É, a gente pede pra ela continuar. Bom, era melhor ela do que outra. A Deise conhecia o processos participativos, os processos formadores do MEC lá pras conferências infanto-juvenis... Não é uma pessoa leiga, entende, como era a outra, a Regina. Mas a Deise tem sérias limitações. E ela, aquele bla bla bla do MEC com a Raquel Trajberg, a Raquel Trajberg nos odiava. E a Raquel Trajberg nos odiava desde... Antes, amava. Aí o Minc virou ministro. Aí quiseram deixar o Sorrentino, que era amicíssimo íntimo. Quando o Minc, ao assistir a primeira fala do Sorrentino, o Minc decide demitir o Sorrentino quando o Sorrentino diz que a meta da educação ambiental, nós somos 200 mi de brasileiros mais ou menos, né? Quase, 190 e tantos milhões... Que a meta dele era 190 mi de educadores ambientais. O Minc olhou aquilo e disse assim: "Eu nunca ouvi nada tão ignorante em toda

a minha vida.” Ficou chocado, que a meta do cara era todos os brasileiros serem educador ambiental. Quem tem uma meta desse tamanho não tem meta nenhuma, e o Minc viu isso claramente, né? Então nós tiramos o Sorrentino. O Sorrentino, acho que... me jurou de morte. Raquel também, bateu de frente. Aí, inimigos de campo ideológico. Porque o Sorrentino, até ele acreditar que ele pudesse continuar no cargo, ele era muito ensaboado. Ele vinha, fazia o discurso, me ligava, ligava pra minha casa... “Larinha, Larinha”. Me viu duas vezes na vida! Eles achavam que eu seria a diretora do DEA. E, quando a gente indicou a Lucia, então, ficaram putos. Aí era aquela “sorrindo na frente, enfiava a faca atrás”. E, já no final do processo, a Raquel já escancarou: “Nós não precisamos do meio ambiente, da secretaria de meio ambiente. Nós não precisamos do dinheiro de vocês, o MEC passa dinheiro pras escolas, queremos você embora. O MEC faz educação ambiental nas escolas, não precisa da SEA.” E a Deise Keller, que era a nossa companheira na Seeduc, meio que começa a comprar esse discurso já na época do Risolia. Antes, com a Teresa Porto, não. A hostilidade dela não ficava tão aparente. Ela era legalista, cri-cri, muito burocrática. Que mulher burocrática, saca? Tudo é processo, folha, ofício... Lembra, como tinha que mandar um papel, tem que assinar... “Não, a gente não passa o nome das escolas até assinar o termo de compromisso entre as duas secretaria.” “Mas, Deise já está na mesma do seu secretário pra assinar. O Minc já falou com o seu secretário. Manda o nome das escolas, por favor. Vocês já decidiram quais são as escolas?” A gente não podia nem escolher as escolas, lembra? Era autoritarismo mesmo. Mandava: “Olha, agora via ser isso, isso e isso.” E a gente que aceitasse! Olha as condições de trabalho, né? A gente sempre foi favorável à demanda espontânea: se inscreve quem quer. Porque no início, tem isso também. Você tem que analisar o programa. No início, quem indicava o professor e o aluno era o diretor. Durante os quatro primeiros anos, ou os três primeiros anos, era indicação política do diretor. Aí, quando tinha evasão, porque que tinha evasão? O cara que foi indicado só tinha interesse porque ganhava um adicional no salário. Mas não tinha compromisso nenhum. Isso também tem que ser analisado. Quem é o professor que entra ao longo dos sete anos? Porque esse público professor vai mudando, e o público aluno também. Até que, por exemplo, no programa

Nas Ondas do Ambiente, até que no programa Nas Ondas do Ambiente, começou por demanda espontânea, se inscreve quem quer. E a gente sempre lutou por isso, mas era um jogo. Como a gente pagava um adicional no salário de 500 reais, que era considerado, considerável ao salário do professor, o diretor jogava com isso e indicava dois professores que fossem queridinhos. Não o que tivesse perfil ou quisesse estar ali. E a gente deixou claro quais eram os critérios. A Seeduc fechou. Não informava que o critério de escolha dela era queridinho de professor. E a gente querendo que o processo fosse aberto. Então, algum... Aí, começa. Um dos professores ganha, o outro não. Aí começa a ter boicote. O programa tem que ser analisado em seus resultados nisso também. Quem é o público que está entrando e de que maneira está entrando. Somente depois, a partir de 2010 então, acho que se pode confirmar com Marilene, mas eu acho que a gente consegue que seja que as escolas se inscrevam na plataforma. Então, a escola tinha que se inscrever. Quando a gente consegue uma estrutura de plataforma boa, né? Que é 2011. 2010 acho que é o primeiro programa. 2007, 2008... Aí o segundo, 2008 pra 2009, a gente compra a plataforma. Aí 2009 pra 2010... Então eu acho que só depois de 2010, viu? Aí você confirma com ela. Que eu acho que aí vem por demanda espontânea, aí os professores já não ganham o adicional mais, mas a gente tenta repassar o dinheiro pra escola pra executar o programa. Lembra, que era 200 reais, era um nada, era um lóbulo, e a gente não conseguiu passar. Foi vetado pelo governo porque a Seeduc tinha recursos em caixa e, por má gestão, não executou os recursos, então o Fecam não podia passar recursos pra educação ambiental porque a Seeduc tinha. Tinha recurso, então eles vetaram. Mas a gente dizia: "Pô, mas é pra uma programa..." Não pode. E era um nada, era 200 reais. Isso é um outro limite de executar um programa. Como é que você, se a gente pressupunha fazer um diagnóstico, uma análise historicizada, um plano de ação, um projeto de execução e executar, a gente tinha que dar recursos pra execução. E essa burocracia de repasse de recursos emperrou o resultado pleno final também. Isso é um limite, tá? Você depois resgata aí. Se você quiser depois, me deixa isso aqui que eu escrevo pra você, tá? De uma maneira... lista. Faço lista. Adoro fazer lista. Então, assim, o Risolia realmente... Ali, ao mesmo tempo que entra o Risolia, você



vê realmente essa visão da gestão empresarial entrando na gestão pública. É quando o Inea também começa com esse papo de fazer gestão de contrato. Contrato de gestão pra funcionário público, contrato de meta... Primeiro o Inea, depois a SEA. Mas a gente saiu em 2014 quando eles começaram a implantar o plano de metas por departamento, por diretoria, por superintendência... Tu lembra disso? Os caras inventaram um meio de diminuir o salário do funcionário público! Porque, se não atingia a meta, não ganhava um adicional X, entendeu, que já fazia parte da porra do salário. É muito perverso. Olha, ter que viver essa perversidade era assim, dava nos nervos. Mexia psicicamente com a gente, sabe? Mas o Risolia, acho que atendia os interesses do governo, né? Essa visão empresarial da gestão pública. Eu, quando entrei em 2007, já tinha essa visão empresarial, e o Minc não tinha essa habilidade, mas ele trouxe a Isabela que virou depois ministra, né? Eu rapidamente, em 2007 quando virei superintendente, vendo esse discurso todo, fui fazer um cursinho, e fui fazer meu MBA em gestão de projetos pra entender o pensamento. Já que eu quero estar lá naquele cargo, seja pra fazer o que for, pelo menos então eu vou me qualificar para atender aos interesses do governo para poder atender aos nossos enquanto ideologicamente, né? Enquanto grupo de detonadores de sistema... Então, fui entender de planejamento estratégico, tabela FOFA, né?

**F:** SWOT?

**Cláudia:** SWOT. Nossa, isso estava de monte. 2007, chovia. Tudo que era consultor fazia a bendita da SWOT. Ai, cara! Caraca. Então, 2012 isso era fichinha, né? Que mais? Então, assim, a relação tem que ser vista ano a ano, não... durante... Dependendo do gestor à frente da pasta, era melhor ou pior, mas o próprio MEC, por conta das pessoas que estão no MEC. Não vamos culpar a instituição em si, porque a instituição não existe enquanto ser independente das pessoas e dos dirigentes, né? Os dirigentes nunca gostaram muito da vertente crítica da educação ambiental entrando dentro das escolas, porque o MEC não era da vertente crítica da educação ambiental. O MEC fazia o discurso de fechar a torneirinha. Então, se incomodava bem quando eu dizia: "Gente, não é que vocês não tenham que fechar a torneira, porque povos civilizados não desperdiçam. Agora, não é isso que vai fazer diferença quando faltar água se os grandes consumidores

de água não se comprometerem com a água. Enquanto a gente fica mandando vocês fecharem a torneira, os caras estão consumindo água pra caralho e estão pedindo pra você fechar a torneira pra ter mais água pra eles consumirem.” Quem quer uma chata falando isso?

**F:** O tempo inteiro.

**Cláudia:** O tempo inteiro! Porque eu fazia o mesmo discurso, pra ver se encaixava. Ou se eles repetiam pelo menos, por exaustão, de tanto ouvir, né? É a técnica! Enxia o saco, assim. Entendeu? Vou repetir. Então tá, foi... Do Elos, era uma tragédia com a Seeduc. Do Elos, a relação do Elos era trágica. A Marilene queria fazer... Ela queria todo dia que tinha que conversar com a Deise. Nossa! Ter que fazer essa gestão de pessoas, assim. Uma se pegava com a outra... Mas, cara lidar com burocrático é foda! Porque elas são amigas, né? Já se conheciam anos antes. Então se entendiam bem ou mal. Mas a Deise dizia: “Minha querida, eu só vou liberar as escolas depois que o meu secretário disser que está assinado.” “Mas, Deise, pelo amor de Deus, vai adiantando pra gente. A gente tem que entrar na plataforma, tem que fazer isso, tem que mandar os tutores pra conhecer as escolas...” Lembra? Era uma loucura, e ela não liberava a porra da lista. Cara, poder é foda.

**F:** Em todos os sentidos.

**Cláudia:** Em todos os sentidos. O grande problema é a gente não ter as escolas, que as escolas não eram isso. Tá. Como você avalia o papel do Giea em relação ao Elos de Cidadania? Olha... Não tinha muito papel a não ser no final, nos últimos anos, quando o Giea começa... Que, na realidade, não era o Giea, né? Era eu que enfiava o Giea nessa porra. Quando o Giea começa a organizar os fóruns de debate. A gente empodera o Giea no processo de construção do Programa Estadual de educação ambiental. E eu sempre fazendo o discurso: “Não, porque o Giea...” Sabe? Porque, claro, eu tô empoderando o Giea, tinha que dar poder, dar finalidade, enfim. E acho que os membros do Giea adoraram quando começaram a ter maior papel político, digamos. Agora, você entende que, se não era eu dar a ideia, a ideia não saía de ninguém? O Giea era morto. A gente que pautava politicamente quando pautava. A única pauta política que teve mais foi quando o Rodrigo entrou lá. Ele ficou pouco tempo como representante do Sepe. Porque o

Sepe sempre foi contra mandar representante pro Giea. O SEPE cagou e andou no GIEA todos os anos de existência do Giea. O sindicato nunca quis estar lá. Que eu acho também que não tinha nenhum professor do campo da educação ambiental interessado, entendeu? Espaço se ocupa, não se ganha de presente. Você faz uma lei que dá o espaço, então não tem interesse político, não vai ocupar nunca. O Rodrigo, não. O Rodrigo articulou pra ele ser o indicado, tal, e foi. E, assim, o Rodrigo fazia umas pautas políticas ali, saca? Mas foi o único. Agora, a partir de 2012, quando a gente começa a politizar mais então a equipe interna da Uerj Elos, dos tutores, e que, graças à sua vinda, eu tenho maior parceria dos meus pares junto à Uerj... Porque uma coisa é eu sozinha. Outra coisa é eu, meu coordenador, a auxiliar, a Simone, a gente dizer: “Vamos fazer um fórum de professores? Vamos discutir a pauta tal tal tal?” Aí a Marilene começa a se abrir mais. Então. E a gente comprometia o Giea no processo pra ficar bonitinho também. Mas a ideia não nascia do Giea enquanto grupo político. O Giea não pode ser chamado grupo político, porque é multidiverso ali dentro, com atores dos mais diversos. Dos mais interessados aos menos interessados. E os interessados são sempre os mesmos há vinte anos. Tanto que a gente não tinha... A gente conseguia ter seis, sete membros do Giea por reunião. Pá. Uhul!

**F:** E?

**Cláudia:** Acho que era um universo de 12, eram... Seeduc, SEA, Cultura, Ciência e Tecnologia. Quatro secretarias. Anama, CUndimi em regime de alternância, Firjan com uma outra, quer dizer, o setor produtivo com regime de alternância, a Uerj com uma universidade privada em regime de alternância, Sinpro-Rio com o Sepe em regime de alternância anual, ou seja, enquanto um era membro o outro era suplente e aí o ano seguinte mudava. O Coletivo Jovem, que eu conquistei o espaço pra eles... Acho que eram 12, peraí. O Coletivo Jovem, eu acho que eu botei a Reserva da Biosfera da Mata Atlântica...

**F:** Acho que sim. RBMA.

**Cláudia:** Num foi? 10. RBMA. Ter poder é isso também, né? São os atores que a gente vai puxando. Pô, Coletivo não ia ter? RBMA também? Pô, Mata Atlântica! Eu sou Mata Atlântica! O povo tem que sacar que é Mata Atlântica.

É bicho de Mata Atlântica. É povo urbano, mas é bicho de Mata Atlântica. Bom... Mas tá faltando um... Ah, Jardim Botânico com Fiocruz. Então eram 12. A gente conseguia ter 50% e às vezes 50% + 1, né? Sete! Mas olha, fizemos muita reunião e puxamos um processo aí de três anos de construção de um programa que não deu em nada, né? O André Correa e o Índio afundaram. Ficaram com medo, engavetaram. Não publicaram. Como é que você faz o povo acreditar de novo? Que processo coletivo... Eu acho que isso é outro limite da educação ambiental crítica. Num governo... Isso é sério. Você fica três anos mobilizando uma população pra participar e construir um programa. Muda o secretário. Engaveta. Você faz o quê? É o problema das Agendas 21. Faz o processo de mobilização da cidade, o prefeito engaveta. Isso desacredita, né? Isso faz a pessoa, porra, tanto esforço pra quê? Deu em nada. Mas eu falo sempre pra essas pessoas: “A gente tem que fazer e desapegar dos resultados, porque o resultado não nos pertence. A gente tem que continuar mantendo resistência. O processo foi legítimo, fizemos e tá lá. Engavetou? Isso é uma conclusão das contradições que tem de você estar num programa crítico dentro de um movimento neoliberal. É isso. Mas não é deixar de fazer ou chutar o balde e dizer: “Ah, não vou fazer porque não vai dar em nada.” Isso é entregar a guerra antes de tentar fazer alguma coisa. Não é assim, saca? Eu, pelo menos, posso morrer na praia, mas eu vou morrer tentando. Não vai pertencer a mim. Não sei se um pouco, pode até deixar aí assim, porque a gente aspire [...] que a gente sabe que tem que fazer um bem sem olhar a quem, desapegando dos resultados, mas tem que fazer aquilo que a nossa alma está falando pra fazer. Então tem que fazer. O resultado, o futuro...

**F:** Dirá.

**Cláudia:** É. A história vai contar. Bom, então. Do Giea em relação ao programa, tá? Então, ele só tem um papel realmente a partir de 2012, quando politizamos mais ainda, a gente vem num processo de politização, né, da equipe, e, por conta aí então desse reforço na equipe da Seam com outros educadores críticos, que somaram forças, a gente consegue aí fazer e colocar metodologicamente os encontros do Elos como encontros políticos. A gente participa da conferência com uma pauta muito crítica até, tiramos uma carta bem crítica até, e a carta embasou um projeto de lei que, assim que eu

fui demitida e voltei pra assembleia, que faço eu? Um projeto de lei criando a educação ambiental e toda a política do Fecam. Tento botar nos artigos toda a carta política construída pelo Elos. Aquela carta gerou um projeto de lei que tomara que um dia vire uma lei. E, se virar uma lei...

**F:** Sabe qual o número?

**Cláudia:** Ah, eu te dou depois, tá? Te dou o número. Eu até sei, deixa ver se ele está aqui dentro da minha gaveta. Eu pego pra você.

[Fim da gravação 2]

[Início da gravação 3]

**Cláudia:** Acho que foi a primeira coisa que eu fiz, até pra lavar a alma.

**F:** amos pra última?

**Cláudia:** Uhum.

**F:** Sua avaliação sobre a aplicação da metodologia da educação no processo de gestão ambiental nas escolas públicas do Rio.

**Cláudia:** Eu amo essa metodologia, acho que ela... A maneira como a gente desenvolveu, principalmente. Claro que com a ajuda do Quintas e tal, mas é um protagonismo muito seu e da Simone ao transformar todos aqueles exercícios. Porque a gente tinha que fazer, lembra? Antes de eles irem pro curso na Ilha Grande, eles tinham toda uma leitura, tinham que fazer exercício, então acho que é muito boa no sentido que tira da zona de conforto, gera um estressezinho que é fundamental, porque, nesse momento da crise, que o Quintas fala: "A gente pode dar um salto!" Que é a possibilidade de você libertar dessas amarras, porque, se você não tensiona, tensiona, tensiona, tem uma hora que, tchiu. Então acho que a gente teria que melhorar ela pra ela ser mais viável, em termos pensando como cabeça de gestora pública. E mais viável no sentido seguinte: se a gente tivesse começado com esse processozinho de formação da equipe com a quantidade de horas que a gente colocou pra formação, com imersão de 4 dias, 3 dias...?

**F:** Foi uma semana.

**Cláudia:** Uma semana. Caraca! Se eu tivesse feito isso desde 2007, talvez a gente chegasse 7 anos depois, estivesse com o um pouquinho mais de musculatura do que... mas não muito, tá? Mas veja, tirar o professor de sala de aula durante uma semana é inviável a não ser que seja nas férias dele.

Então como pensar nesses processos de imersão? Porque o Quintas fazia isso com os gestores e é quinze dias o curso dele, né? Ele criou uma coisa, como se diz, resumida pra uma semana com muita tolerância da parte dele, porque na realidade os cursos tradicionais, eu fiz o curso dele, eram 15 dias sem telefone celular, sem acesso, realmente num lugar que você não possa sair, que é pra criar esse conflito. Por isso que ele bota psicólogo dentro da equipe, porque as pessoas surtam e é esperado o surto. É pra criar um incômodo tal que ela de repente se entrega, sabe? E a gente via de tudo, né? Mas eu acho que é muito difícil, porque você faz a pergunta nas escolas públicas. Se não for nas férias, é impossível talvez a metodologia como a gente tenha pensado. Não... Porque, veja, que essa metodologia pressupõe essa imersão e essa angústia, tá? Gerar esse conflitozinho, essa coisa assim. Faz parte da metodologia entrar nesse conflito e nessa crise. Então acho que isso não é viável em massa. Nesse sentido, a gente teria que repensar como aplicar não o conteúdo em si, porque o conteúdo é fácil aplicar, mas de que maneira poderíamos manter esse ponto pedagógico da angústia e do conflito. Não sei como se não for por imersão. Talvez tivesse que ter uma decisão política do secretário de educação. Aí seria viável. De que é importante fazer a formação política dos seus professores e ele libera 15 dias todos os professores das escolas públicas para estarem dentro das escolas, imersos. Pode dormir lá, leva colchonete... Tem que criar uma estrutura pra isso. Que nem o ICMBio tem a Acadebio, a academia de formação deles, acho que a secretaria de educação podia ter uma academia de formação de professores...

**F:** Acadeduc?

**Cláudia:** Acadeduc. (risos.) Né? Se é pra sonhar, né não? Que poderia ter uma, talvez assim um lugar pra formação de professores e, isso, fazer uma formação política em educação ambiental. O próprio curso do Quintas podia ser um curso permanente, aberto pra professores com imersão, num lugar assim... Agora, sai caro, o que também pode ser inviável, porque você manter eles imersos dando quatro refeições por dia e pagando os psicólogos, porque a galera surta. Tem que ser num lugar bonito, porque, como a galera surta e já está tão aprisionada... Então assim, é... Não sei se... Qual a sua avaliação da aplicação da metodologia? Minha avaliação é boa. A gente teve

uma boa aplicação, mas não sei se é viável enquanto política pública nos moldes em que ela é pensada. Melhor uma semana do que quinze dias. Tá vendo, como a gente já aprimorou? Mas ainda falta mais. Desde da versão Quintas ICMBio Ibama pra versão Seam/SEA, a gente já deu uma melhorada aí. Porque tem uma série de exercícios anteriores, leituras anteriores, e no curso dele ele não fazia isso não. Então a gente, você vê como é bacana isso. A gente vai aprimorando. É no fazer que a gente aprende. Não é no teórico. O teórico está ali, mas na hora que você aplica pode ser tudo diferente. E aí o que que você faz com aquilo? Ela é muito boa como ela é pensada, de apresentar os atores sociais. Pela primeira vez, aqueles meninos ficam: “Ah, o que que é ator social? Escola pode ser ator social? Ah, qual o papel não sei quê? Ah, é isso?” Sabe? Coisas até muito óbvias. É interessante que na metodologia as obviedades são ditas, e é interessante como as obviedades precisam ser ditas, precisam ser explicitadas. Nove horas! Acho que a assembleia vai fechar. Se não formos os últimos presentes.

F: Mas eu acho que é isso, né?

Cláudia: Olha, acho que sim. Se você achar que falta algo, que pode ser mais coisa... Deixa isso aqui, que esses limites, eu não lembro mais o que [...]

[Fim da gravação 3]

ANEXO –A – CARTA ELOS DE CIDADANIA: A ESCOLA PÚBLICA NA GESTÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - Manifesto coletivo de profissionais da educação pelo fortalecimento da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, enquanto sujeito ativo na gestão ambiental pública.



Programa Formando Elos de Cidadania:  
Educação Ambiental para a Gestão Participativa  
e Integrada de Águas e Florestas da Mata Atlântica

### CARTA ELOS DE CIDADANIA: A ESCOLA PÚBLICA NA GESTÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Manifesto coletivo de profissionais da educação pelo fortalecimento da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, enquanto sujeito ativo na gestão ambiental pública.*

O artigo 225 da Constituição Federal, ao estabelecer o "meio ambiente ecologicamente equilibrado" como direito dos brasileiros, "bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida", atribui ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Isso evidencia a importância estratégica da Educação Ambiental na formação de sujeitos para a participação e exercício do controle social na gestão ambiental como prática da cidadania. Entretanto, devemos considerar que a coletividade não é homogênea e que se configurou historicamente por meio de relações sociais marcadas pela desigualdade tanto no acesso aos recursos ambientais, que são essenciais para a satisfação das necessidades básicas humanas, quanto na capacidade de influenciar diretamente as decisões relativas aos usos destes. Desta forma, ao exercerem o controle social, os grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioambiental interferem na gestão pública e tensionam para que as ações do Estado e os gastos estatais contribuam para amenizar as vulnerabilidades.

Para atender ao determinado no Art.225 da Constituição Federal, o Brasil instituiu, entre outros dispositivos e determinações legais, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei federal nº 9.795/99) e a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei estadual nº 3.325/99), que determinam entre os seus objetivos o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

A Política Estadual de Educação Ambiental situa a educação ambiental no espaço da gestão ambiental pública, pois determina, no ensino formal e não formal, a elaboração de diagnóstico socioambiental como um instrumento da educação ambiental (Art. 27), cabendo à rede pública estadual "a adoção do meio ambiente local, incorporando a participação da comunidade na identificação dos problemas e busca de soluções".

A escola pública, no desempenho de sua função social, deve contribuir na formação de sujeitos capazes de pensar, de estudar, de produzir conhecimentos, de dirigir e de exercer o controle social sobre quem dirige os processos econômicos e político-institucionais. Para isso, deve ter garantida a sua autonomia para a construção e a ampla socialização, para além dos muros escolares, de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos. Estes conhecimentos devem ter como objetivo provocar e formar atitudes substantivamente diferentes e, por vezes, diametralmente





**Elos de  
Cidadania**

Programa Formando Elos de Cidadania:  
Educação Ambiental para a Gestão Participativa  
e Integrada de Águas e Florestas da Mata Atlântica

opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. A finalidade maior deste processo é a transformação social e a superação das desigualdades estruturais.

Consideramos que o espaço da gestão ambiental é permeado por problemas e conflitos advindos das disputas entre diferentes atores sociais por acesso e uso de recursos ambientais, cabendo ao Estado atuar como mediador público, determinando quem usa, como usa, quando usa, quanto e para quê usa. Ao fazer isso, o Estado pode privilegiar um grupo em detrimento de outro. Por isso, nem a educação, nem a prática da gestão ambiental, são atividades neutras. Portanto, o Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, define quem ficará com os custos e quem ficará com os benefícios advindos de determinada ação sobre o ambiente comum, atuando, em muitos casos, com alta incidência de injustiça ambiental sobre os atores sociais historicamente vulneráveis. A escola pública, como espaço de apropriação e socialização coletiva de ferramentas intelectuais, permite o domínio consciente das condições e contradições da realidade existente. Portanto, a educação é campo estratégico de ações transformadoras e seu envolvimento ativo e permanente na gestão ambiental pública do território, fiscalizando, reivindicando e propondo formas de atuação junto ao poder público é parte indispensável no cumprimento da função social da escola pública.

Neste processo, são prerrogativas fundamentais para a atuação da escola pública para além dos seus muros: o fortalecimento dos espaços e mecanismos de participação legalmente constituídos que existem em seu interior, como conselho escolar (lei estadual nº 2.838/97) e grêmios estudantis (lei federal nº 7.398/85). É imperioso que sejam destinados recursos públicos para estrutura física, salários e condições de trabalho, que garanta o desempenho da função social da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, além da garantia e defesa dos princípios da gestão democrática na escola, nos termos do artigo 206, inciso VI da constituição federal e dos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).

Neste sentido, como contribuição a uma gestão ambiental democrática, participativa e compartilhada, relacionamos algumas propostas e medidas que nós, signatários da *Carta Elos de Cidadania: A escola pública na gestão ambiental no Estado do Rio de Janeiro*, consideramos como prioritárias, a serem assumidas pelas comunidades escolares e governo.

Nós, profissionais da educação comprometidos com o fortalecimento da escola pública no Estado do Rio de Janeiro, reivindicamos do poder público:

- I. A efetiva gestão democrática e participativa da escola, com eleição direta para o cargo de diretor escolar, dirigente ou afins, fazendo cumprir a lei, seja federal, estadual ou orgânica municipal, assim como a garantia de amplo acesso a esta



- eleição por parte da comunidade escolar para que ela possa contribuir para o melhor andamento da mesma.
- II. O cumprimento da Política Estadual de Educação Ambiental no que se refere à formação inicial e continuada de professores (Art. 11) sobre a temática ambiental.
  - III. O fortalecimento do Conselho Escolar (lei estadual nº 2.838/97) como instância democrática de decisões tanto no âmbito intraescolar como na participação da escola em espaços públicos de participação.
  - IV. O reconhecimento da legitimidade dos grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes junto ao conselho escolar e outros espaços públicos de participação (lei federal nº 7.398/85 e lei estadual nº 1.949/92).
  - V. O reconhecimento por parte do poder público do aspecto formativo da inserção da comunidade escolar nos espaços públicos de participação.
  - VI. A garantia de destinação de carga-horária específica remunerada para que os docentes e demais profissionais da educação representem a escola nas reuniões das instâncias públicas de participação popular, na tomada de decisão e controle social, tais como Comitês de Bacias Hidrográficas, Conselhos Gestores de Unidades de Conservação da Natureza e Conselhos Municipais de Meio Ambiente e de Educação.
  - VII. A garantia do cumprimento do artigo 2º, § 4º da lei do piso (lei federal nº 11.738/08) que reserva 1/3 da carga horária dos profissionais do magistério público para atividades de planejamento.
  - VIII. Paridade na constituição das representações nas estruturas de gestão ambiental, tais como Comitês de Bacias Hidrográficas e Conselhos Gestores de Unidades de Conservação da Natureza.
  - IX. A garantia de destinação de recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano do Rio de Janeiro (FECAM), conforme inciso III do artigo 3º da lei estadual nº 3.325/99, para a permanente capacitação técnica da comunidade escolar para a participação nas estruturas de gestão ambiental, tais como Comitês de Bacias Hidrográficas, Conselhos Gestores de Unidades de Conservação da Natureza, Conselhos Estaduais e Municipais de Meio Ambiente.
  - X. A garantia da permanente destinação/aporte de recursos públicos, tais como o Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano do Rio

de Janeiro (FECAM), Câmara de Compensação Ambiental e Fundo Estadual de Recursos Hídricos do Rio de Janeiro (FUNDRHI) para que as escolas possam atuar pedagogicamente junto à comunidade do seu entorno cobrando a revitalização de espaços, nascentes, rios, reservatórios, lagunas e da vegetação nativa.

- XI. A elaboração de instrumento legal (Resolução, Portaria, Decreto e outros) que garanta a destinação e aplicação de recursos de fundos públicos (FECAM, Câmara de Compensação Ambiental, FUNDRHI etc) para realização de programas de educação ambiental elaborados em conjunto com a comunidade escolar.
- XII. A realização de fóruns permanentes, a níveis municipal, estadual e federal, realizados com recursos públicos, em que se promova a avaliação do processo de participação da escola pública nos espaços de gestão ambiental.
- XIII. Transparência na concessão de licenças e a garantia de que as licenças ambientais para empreendimentos de grande porte respeitem os interesses da comunidade escolar e garantam o seu pleno funcionamento, sendo vedado o fechamento e/ou transferência de escolas públicas para estes fins.
- XIV. Transparência e garantia de participação da comunidade escolar nas decisões sobre os processos de gestão pública que envolvem a escola, como licitações, compras públicas, prestação de serviços, projetos em parceria e outros.
- XV. Garantia de que as escolas possam incorporar nos projetos político-pedagógicos, nos currículos e nas práticas cotidianas as dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais de seus territórios, junto aos movimentos sociais, lutas populares e de povos tradicionais, no sentido de fortalecer a gestão ambiental pública e os movimentos por Justiça Ambiental.
- XVI. Garantia de aquisição de alimentos saudáveis, orgânicos, oriundos prioritariamente da agricultura familiar local para a merenda escolar.

Nós, profissionais da educação comprometidos com o fortalecimento da escola pública no Estado do Rio de Janeiro, nos comprometemos a:

- I. Mobilizar a comunidade escolar na efetiva e responsável gestão democrática da escola.
- II. Fortalecer o Conselho Escolar e divulgar a sua importância perante a comunidade escolar.



Programa Formando Elos de Cidadania:  
Educação Ambiental para a Gestão Participativa  
e Integrada de Águas e Florestas da Mata Atlântica

- III. Mobilizar os estudantes para a constituição de grêmios estudantis, auxiliando-os na sua organização e legitimação perante a comunidade escolar, fortalecendo o seu papel político na gestão democrática da escola.
- IV. Debater de forma permanente entre os membros da comunidade escolar o aspecto formativo da inserção da escola nos espaços públicos de participação na gestão ambiental pública.
- V. Constituir a escola como um espaço permanente de diálogo com as comunidades do seu entorno para o mapeamento de problemas e conflitos socioambientais da região e posterior planejamento de ações de intervenção na realidade ambiental local.
- VI. Envolver as comunidades do entorno da escola para a reivindicação e participação na revitalização de espaços, rios, nascentes, reservatórios, lagoas e da vegetação nativa.
- VII. Mobilizar a comunidade escolar para a participação na construção de políticas públicas de conservação da natureza e promoção da defesa dos direitos humanos, assim como para a ocupação dos espaços públicos de participação na tomada de decisão (Comitês de Bacia Hidrográfica, Conselhos Gestores de Unidades de conservação, Conselhos Municipais de Meio Ambiente etc).
- VIII. Discutir e disputar no âmbito da escola, a inclusão da temática da educação ambiental, numa perspectiva crítica, no projeto político-pedagógico, nos currículos e nas práticas escolares, de forma permanente e em diálogo com as questões socioambientais que atingem o entorno da instituição escolar.
- IX. Elaborar estratégias e planos de trabalho para a organização da comunidade escolar no sentido de cobrar e fiscalizar a utilização do fundo público direcionado à escola e à gestão ambiental, assim como propor formas de atuação junto ao poder público.
- X. Constituir grupos de trabalho no interior da escola para acompanhar e representar a escola em audiências públicas que envolvam licenciamentos ambientais que afetem direta ou indiretamente os interesses da comunidade escolar.
- XI. Construir estratégias de participação em eventos em que sejam discutidas questões relacionadas à gestão ambiental, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o papel da escola pública neste processo.

Esta Carta foi construída coletivamente e aprovada em plenária durante o III FÓRUM ELOS DE CIDADANIA, realizado em 29 de novembro de 2013, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Maiores informações em <http://cartaelos.wordpress.com/>



## ANEXO – B - PROJETO DE LEI Nº 2886/2014

**EMENTA:**

**REGULAMENTA O ART. 25 DA LEI 3325/99, QUE DISPÕE SOBRE A DESTINAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO ESTADUAL DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO URBANO – FECAM, PARA PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Autor(es): Deputado CARLOS**

**MINC**

**A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO****RESOLVE:**

**Art. 1º** - Para atender ao disposto na Lei Federal 9795/99 e na Lei Estadual 3325/99, que criam, respectivamente, as Políticas Nacional e Estadual de Educação Ambiental, fica determinado que os projetos/programas apoiados pelo Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano – FECAM, criado pela Lei 1060/86, deverão incluir investimentos em educação ambiental de no mínimo 1% (um por cento) até 5% (cinco por cento) do total de recursos aprovados, por proponente.

**§ 1º** – Devido ao FECAM ser um fundo de natureza contábil vinculado à Secretaria de Estado do Ambiente - SEA, caberá a Superintendência de Educação Ambiental dessa Secretaria de Estado, ou outra estrutura administrativa similar, definir e propor, juntamente com o proponente, quais as ações, programas e projetos de educação ambiental serão financiados com o apoio do Fundo, assim como do acompanhamento de sua execução e da sua prestação de contas, ouvido o GIEA - Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental, criado pela Lei 3.325/99.

**§ 2º** - A seleção de planos, programas e projetos de educação ambiental a serem financiados com recursos públicos do FECAM, deve ser feita de acordo com os seguintes critérios estabelecidos no Art. 24 da Lei 3325/99, contemplando-se, de forma equitativa, os programas, planos e projetos das diferentes regiões do estado:

- I - conformidade com os objetivos, princípios e diretrizes da política estadual de educação ambiental;
- II - prioridade de alocação de recursos para iniciativas e ações dos órgãos integrantes do Sistema Estadual de Educação, do Sistema Estadual de Meio Ambiente e de organizações não-governamentais;
- III - coerência do plano, programa ou projeto com as prioridades socioambientais estabelecidas pela Política Estadual de Educação Ambiental;
- IV- economicidade medida pela relação entre a magnitude dos recursos a serem aplicados e o retorno social e propiciado pelo plano, programa ou projeto proposto.

**§ 3º** - A destinação de recursos do FECAM para ações, programas e projetos de educação ambiental, de que trata o caput deste artigo, ocorrerá desde que aprovados pelo seu Conselho Gestor, nos termos do Art. 263 da Constituição Estadual.

**Art. 2º** - Caracteriza-se por educação ambiental as seguintes ações passíveis de serem financiada com recursos do FECAM:

- I. Cursos de formação continuada em educação ambiental para profissionais de educação da rede pública estadual e municipais de ensino e rede FAETEC;
- II. Elaboração e execução de projetos de gestão participativa do ambiente realizados por profissionais de educação das escolas das redes estadual e municipais de ensino e rede FAETEC, gestores de unidades de conservação e comitês de bacias hidrográficas;
- III. A capacitação de agentes multiplicadores das boas práticas ambientais em comunidades;
- IV. Campanhas de informação e sensibilização ambiental, tais como limpeza urbana, coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos, redução da contaminação ambiental, redução do uso de agrotóxicos, guarda e posse responsável de animais, prevenção de incêndios florestais, consumo consciente dos recursos naturais, entre outros problemas ambientais do cotidiano da gestão ambiental;
- V. A realização de eventos, tais como cursos, seminários, fóruns,

- conferências, manifestações, festivais e festejos da cultura popular, além de outros encontros e reuniões que tenham pertinência a um contexto socioambiental específico;
- VI. Capacitação e treinamento da comunidade em manejo sustentável, conservação e uso racional dos recursos naturais;
- VII. Campanhas de divulgação dos resultados positivos de ações ambientais, em particular dos projetos financiados com o apoio do FECAM;
- VIII. Elaboração e produção de materiais informativos, didáticos e pedagógicos tais como folders, manuais, cartilhas, livros, material audiovisual e demais publicações impressas referentes à educação ambiental e seus temas geradores;
- IX. A estruturação e execução da visitação pública de unidades de conservação pelas escolas da rede estadual e municipais de ensino;
- X. O turismo ecológico e conservacionista do qual participe a comunidade em sua organização e execução;
- XI. Implantação de trilhas interpretativas e educativas, e sinalização de patrimônio natural e cultural relevante;
- XII. Programas de cunho cultural ligados à problemática ambiental.

**Art. 3º** - Dos recursos alocados para a educação Ambiental, pelo menos 50% deverão ser investidos nos municípios e áreas de influência direta e indireta das obras e projetos financiados pelo FECAM.

**Art. 4º** - O FECAM informará, anualmente, em diário oficial e pela web, o percentual, o destino e o valor dos recursos totais destinados para a educação ambiental.

**Art. 5º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Plenário Barbosa Lima Sobrinho em 03 de Abril de 2014.

Carlos  
Deputado Estadual

MInc

## JUSTIFICATIVA

O presente Projeto de Lei regulamenta o Art. 25 da Lei Estadual 3325, de 17 de Dezembro de 1999, que autoriza o uso dos recursos do FECAM em programas e projetos de educação ambiental, desde que aprovados pelo seu Conselho Gestor, nos termos do Art. 263 da Constituição Estadual, bem como dá estrutura legal as regras e critérios de investimentos em programas e projetos de educação ambiental dispostos no ítem 2.1 do Manual de Operações do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e desenvolvimento Urbano – FECAM.

É importante lembrar que o Estado do Rio de Janeiro estabeleceu sua Política Estadual de Educação Ambiental em 17 de dezembro de 1999, através da Lei 3325/99, no mesmo ano em que foi estabelecida a Política Federal de Educação Ambiental (Lei Federal 9795/99), tendo sido o primeiro estado do país a contar com uma Lei estadual de educação ambiental. Entretanto, durante oito anos, de 1999 à 2007, tal pioneirismo não se refletiu em ações estruturadas e efetivas de educação ambiental. Até 2007, os investimentos feitos pelo Estado para dar cumprimento ao disposto na Lei 3325/99 foram pífios e pontuais, pouco estruturados e sem continuidade. Também não haviam estruturas administrativas nas secretarias de estado de educação e ambiente, principalmente, que pudessem estruturar tecnicamente as políticas públicas de educação ambiental.

A partir de 2007, com a mudança de governo, foi reestruturada a Secretaria de Estado do Ambiente e criada a Superintendência de Educação Ambiental – SEAM, que realizou, de 2007 à 2013 uma série de ações estruturantes de modo a viabilizar a execução da Política Estadual de Educação Ambiental e apoiar a criação de uma nova cultura ambiental no Estado do Rio de Janeiro, a cultura da participação na gestão do ambiente.

Assim, em 15 de fevereiro de 2007, a Deliberação Normativa nº 22 do FECAM foi publicada, criando as regras e critérios de aplicação de recursos do Fundo em ações de educação ambiental, agora transformada em Projeto



de

Lei.

Vale dizer que a partir dessa data, a educação ambiental finalmente pode contar com recursos próprios e diversos programas e projetos de educação ambiental voltados para a formação continuada dos profissionais de educação, para a gestão participativa do ambiente e para a conservação e uso sustentável dos recursos naturais foram elaborados e executados, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, escolas da rede pública e rede FAETEC, comitês de bacias hidrográficas, conselhos gestores de unidades de conservação, Mosaicos de áreas protegidas, etc, com excelentes resultados, colocando o Rio de Janeiro como o estado do país que mais investiu recursos em educação ambiental nos últimos 8 anos.

De 2007 à 2013, os Programas da SEAM/SEA financiados com recursos do FECAM atingiram os 92 municípios do Estado, chegando a regiões nunca antes alcançadas por políticas estaduais de educação ambiental; mobilizaram 3.567 escolas da rede pública de ensino (estadual e municipais), envolveram 6.089 professores e 12.621 alunos, que elaboraram 1.100 planos de ação ambiental das escolas (agenda 21 escolar), distribuíram 11.986 livros didáticos e pedagógicos e 400 CDs/DVDs para alunos deficientes visuais e auditivos; atingiram 52 comunidades urbanas do Rio e 132 comunidades de outros municípios com campanhas públicas, envolveram 34 unidades de conservação, cinco mosaicos federais de áreas protegidas e 17 comunidades e povos tradicionais certificando 173 quilombolas, indígenas e caiçaras em programas de educomunicação socioambiental e implantaram 4 rádios ambientais comunitárias (Rádio Quilombola, Rádio Guarani, Rádio Mulher do complexo do alemão e Rádio Axé); envolveram 110 comunidades afetadas por acidentes e desastres na região serrana, capacitando 1.040 moradores em ações de prevenção e enfrentamento de acidentes e desastres ambientais, e mobilizaram mais de 1300 religiosos para o envolvimento com ações de conservação da natureza e enfrentamento da intolerância religiosa associado ao uso público religioso de áreas protegidas.

Os resultados realmente impressionam, e foram possíveis graças aos

investimentos feitos pelo FECAM, cujas regras e critérios agora estão transformados em Projeto de Lei para que a futura Lei viabilize, concreta e definitivamente, o estabelecido pelas políticas federal e estadual de educação ambiental, e possa viabilizar a demanda dos profissionais de educação da rede pública de ensino, expressos na CARTA ELOS DE CIDADANIA, por formação continuada em educação ambiental e por recursos para a educação ambiental em projetos escolares de gestão participativa do ambiente.

Fonte:

[http://www2.alerj.rj.gov.br/lotus\\_notes/default.asp?id=22&url=L3NjcHJvMTExNS5uc2YvMThjMWRkNjhmOTZiZTNINzgzMjU2NmVjMDAxOGQ4MzMvYmlyZjcyODE4YzZjZGMzZjgzMjU3Y2FmMDA0N2E3ZjU/T3BibkRvY3VtZW50](http://www2.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=22&url=L3NjcHJvMTExNS5uc2YvMThjMWRkNjhmOTZiZTNINzgzMjU2NmVjMDAxOGQ4MzMvYmlyZjcyODE4YzZjZGMzZjgzMjU3Y2FmMDA0N2E3ZjU/T3BibkRvY3VtZW50)