



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO  
SOCIOAMBIENTAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**APROPRIAÇÃO DAS IDEIAS AMBIENTALISTAS NO CAMPO  
EDUCACIONAL EM CONFLUÊNCIA COM A VISÃO DAS AÇÕES  
EXTENSIONISTAS NA ÁREA DE CONHECIMENTO “MEIO  
AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE” DA UESB**

Celeste Dias Amorim

ITAPETINGA

2013

CELESTE DIAS AMORIM

**APROPRIAÇÃO DAS IDEIAS AMBIENTALISTAS NO CAMPO  
EDUCACIONAL EM CONFLUÊNCIA COM A VISÃO DAS AÇÕES  
EXTENSIONISTAS NA ÁREA DE CONHECIMENTO “MEIO  
AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE” DA UESB**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, BA. Área de Concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

ITAPETINGA

2013

363.7 Amorim, Celeste Dias  
A543a

Apropriação das ideias ambientalistas no campo educacional em confluência com a visão das ações extensionistas na área de conhecimento “meio ambiente e sustentabilidade” da UESB. / Celeste Dias Amorim. - Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / mestrado em Ciências Ambientais, 2013.

165 p.

Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – campus de Itapetinga. Área de concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Referências da página 122 a 129.

1. Sustentabilidade – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Educação ambiental. 2. Ciências da educação x Ciências ambientais – Crise de Paradigma. 3. Meio ambiente e sustentabilidade – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programas de extensão. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. II. Cestari, Luiz Artur dos Santos. III. Título.

CDD(21): 363.7

#### Catálogo na fonte:

Cláudia Aparecida de Souza– CRB 1014-5ª Região  
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

#### Índice Sistemática para Desdobramento por Assunto:

1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Educação ambiental
2. Meio ambiente e sustentabilidade: Programas de extensão
3. Ciências da educação x Ciências ambientais: Crise de Paradigma

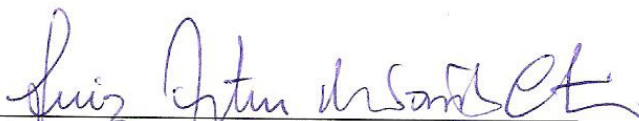
CELESTE DIAS AMORIM

**APROPRIAÇÃO DAS IDEIAS AMBIENTALISTAS NO CAMPO  
EDUCACIONAL EM CONFLUÊNCIA COM A VISÃO DAS AÇÕES  
EXTENSIONISTAS NA ÁREA DE CONHECIMENTO “MEIO  
AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE” DA UESB**

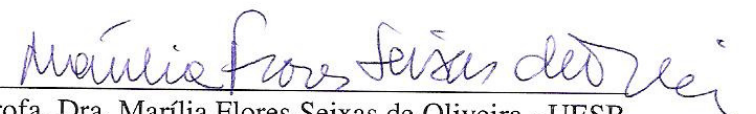
Dissertação apresentada à banca de qualificação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, BA. Área de Concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Aprovada em: 01 / 03/ 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari - UESB  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas - UFBA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marília Flores Seixas de Oliveira - UESB

A vida enriqueceu-me  
com quatro tesouros.  
À Camille, Iann,  
Ítalo e Ivan

Dedico

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por SER uma fonte, ter dado força e inspiração.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela contribuição na minha formação acadêmica: graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

À Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia (FAPESB) pelo apoio através da concessão da bolsa de mestrado.

Ao Serviço Social do Comércio (SESC), pela minha liberação para cursar esta pós-graduação. Em especial aos colegas de trabalho, pelo apoio e amizade.

Ao Instituto Nacional de Pesquisa Industrial (INPI), pela oportunidade concedida em cursar uma disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia e Inovação.

Ao Professor Luiz Artur dos Santos Cestari, pelas orientações, o qual me apresentou um direcionamento desde o início do caminho a seguir, não deixando em nenhum momento de estar junto nesta jornada percorrida.

À minha família pela compreensão de algumas horas... dias... de “abandono” e apoio incondicional a esta etapa.

Ao Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, Prof. Fábio Ferreira Felix, à ex-Gerente de Extensão Honorina Bittencourt Soares e à Gerente de Extensão Paula Lacerda Pio Flores pela valiosa contribuição na liberação do arquivo, favorecendo ao acesso dos projetos e editais de extensão da UESB.

A Nailton Gonçalves Alves pela contribuição na coleta de dados no arquivo da Gerência de Extensão, bem como à Adriana Vaz e à Vanessa Lima Dantas Oliveira pela colaboração e informações sobre os projetos.

À coordenação, às secretárias Naiala, Marta e Aline e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, especialmente: prof. Pedro Kunhavalik e a profa. Marília Flores Seixas de Oliveira.

Aos coordenadores dos projetos com características de mais de cinco anos de execução que gentilmente concederam entrevista.

Aos componentes da banca de qualificação profa. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, profa. Marília Flores Seixas de Oliveira e Prof. Luiz Artur dos Santos Cestari, que ofereceram valiosas contribuições a este estudo.

À Ana María Dättwyler e Patricia Gomes Carrilho pela amizade, estímulos e apoio.

Aos professores que compõem a banca examinadora, pela disponibilidade de fazer-se presente neste ato.

Aos colegas, que através da diversidade, contribuíram para formação do meu conceito sobre a questão ambiental, especialmente: Celio Meira, Fernando Azevedo, Poliana Dias, Fernando Motta e Elenice Carregosa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu desempenho no curso e na execução deste trabalho.

[...] quando o homem estremece na alienação e o mundo o angustia, ele levanta o olhar (para a direita ou para a esquerda, pouco importa) e avista uma imagem. Então, ele vê que o Eu está contido no mundo e que, na verdade não há Eu, e, por isso, o mundo não pode prejudicá-lo, e, então ele se tranquiliza; ou, então, ele vê que o mundo está contido no Eu, e que, afinal, não há mundo, e, por isso, ele também não pode prejudicar o Eu, o que tranquiliza também. E uma outra vez, quando o homem se estremece na alienação e o seu Eu o aterroriza, ele levanta os olhos e vê uma imagem, pouco importa qual: ou o Eu vazio está totalmente repleto de mundo ou submerso na torrente do mundo, e ele se tranquiliza.

Porém, chega o momento, que, aliás, está próximo, em que o homem que estremece levanta os olhos e vê, num só relance, as duas imagens de uma vez. E então um tremor mais profundo se apodera dele.

(Martin Buber, 2009, p. 84)

## RESUMO

AMORIM, C. D. **Apropriação das ideias ambientalistas no campo educacional em confluência com a visão das ações extensionistas na área de conhecimento “meio ambiente e sustentabilidade” da UESB.** Itapetinga-BA: UESB, 2013. 165p. (Dissertação – Mestrado em Ciências Ambientais, Área de Concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento).\*

O presente estudo teve como objeto a relação entre os saberes ambientais e os educacionais nos contextos da emergência, recepção e disseminação das ideias ambientalistas nos projetos e/ou programas de extensão da área de Meio Ambiente e Sustentabilidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa de campo foi realizada na Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, através da leitura do referencial teórico, assim só foram considerados os projetos e/ou programas que apresentaram esta abordagem, ao tempo em que foram identificados os projetos em tempo igual e/ou superior a 5 anos, para os quais foram entrevistados seus coordenadores. Portanto, objetivou-se compreender, a partir dos projetos e/ou programas de extensão da UESB, a relação entre os saberes ambientais e os saberes educacionais nos contextos da emergência, recepção e disseminação da epistemologia ambiental na contemporaneidade. Para isso, buscou-se estabelecer reflexões a partir destes três contextos acerca da inserção da questão ambiental no campo educacional. Assim, no primeiro, disserta-se sobre a emergência da epistemologia ambiental a partir da falência da modernidade decorrente da crise de projeto político emancipatório moderno ou crise do paradigma sociocultural dominante. O segundo representa o modo como foram recebidos os discursos ambientalistas no campo educacional e as relações com as formas de subjetivação já propostas neste campo e apropriadas pelo campo ambiental. O terceiro aborda como os discursos ambientais são difundidos nos projetos e/ou programas de extensão. Então, os dados obtidos na pesquisa de campo foram analisados qualitativamente em confluência com a emergência e recepção dos discursos ambientais no campo educacional. Verificando que a apropriação conceitual na circulação entre os saberes das ciências da educação e das ciências ambientais, mostra como as formas de interação entre esses saberes nos remetem a uma pluralidade de nomenclaturas, de significados para o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Modernidade, Crise de paradigma, Educação, Subjetividade.

---

\* Orientador: Luiz Artur dos Santos Cestari, DSc, UESB



## ABSTRACT

AMORIM, C. D. **Incorporation of Environmental Ideas in the educational Field in compliance with the view of extension acts in the area of “Environment and Sustainability” of the UESB.** Itapetinga-BA: UESB, 2013. 165p (Dissertation – Master’s degree in Environmental Sciences, Concentration area: Environment and Development).\*

The current study had as its object the relationship between the environmental and educational knowledge in the circumstances of emergency, reception and dissemination of environmental ideas through the extension projects and/or programs from the Environment and Sustainability area of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The field research was conducted within the Extension office and Community Affairs of the Dean of Extension and Community Affairs, through the reading of theoretical framework. Thus, only the projects and/or programs which had this approach were taken into consideration, by the time which they were identified in 5 or more years, period when the coordinators were interviewed. Therefore, the aim is to understand, based upon the extension projects and/or programs of the UESB, the relationship between the environmental and educational knowledge in the circumstances of emergency, reception and dissemination of the environmental epistemology in the contemporaneity. For this purpose, an attempt to establish reflections based on these three settings was made, concerning the incorporation of the environmental issue into the educational field. Accordingly, the first one discusses the urgency of the environmental epistemology, based on the modernity failure due to the crisis of the modern emancipatory political project or crisis of the dominant sociocultural paradigm. The second one represents how the environmental discourses in the educational field and the relations with the ways of subjectivation ever proposed in it and incorporated by the environmental field were perceived. The third one outlines how the environmental discourses are widespread through the extension projects and/or programs. Then, the data collected in the field research were analyzed qualitatively in accordance with the urgency and reception of the environmental discourses in the educational field. Verifying that the conceptual incorporation in the circulation between the knowledge of the sciences of Education and also of the environmental sciences, demonstrates how the ways of interaction between these knowledges take us back to a plurality of designations, of meanings for the Environment.

**Keywords:** Modernity, Paradigm crisis, Education, Subjectivity.

---

\* Adviser: Luiz Artur dos Santos Cestari, DSc, UESB

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de projetos e programas de extensão registrados na GEAC/UESB em 2001-2011 .....	20
Figura 2 - Amostragem de projetos de extensão registrados na GEAC/UESB em 2001-2011.....	20
Figura 3 - Modelo discursivo nos contextos da emergência, da recepção e da disseminação .....	21
Figura 4 - Modelos de educação apontado por Ferdinand Röhr: (A) “ciências da educação” e (B) “ciência da educação”.....	51
Figura 5 - Princípios gerais da educação ambiental .....	64
Figura 6 - Dimensões da educação ambiental .....	65
Figura 7 - Princípios pedagógicos da sociedade sustentável .....	72
Figura 8 - Diferenças entre ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável.....	74
Figura 9 - Comparativo da maior evidência de abordagem dos projetos e/ou programas .....	85
Figura 10 - Classificação dos discursos ambientalistas na educação segundo os programas e projetos .....	94
Figura 11 - Abordagem dos projetos e/ou programas quanto à subjetivação.....	107
Figura 12 - Formas de subjetivação relacionada nos projetos e/ou programas de extensão da UESB.....	109

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIA	Avaliação de Impacto Ambiental
art.	Artigo
cap.	Capítulo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cf.	Conforme
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COP	Conferência das Partes
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
GEAC	Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
MDL	Mecanismo de Desenvolvimento Limpo
MEC	Ministério de Educação
n°	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Projeto e/ou Programa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão da Extensão
SP	Sujeito da Pesquisa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 Objetivos .....	15
1.1 <i>Objetivo geral</i> .....	15
1.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	15
2 Metodologia .....	15
3 Estrutura .....	23
CAPÍTULO I	
EMERGÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL A PARTIR DA FALÊNCIA DA MODERNIDADE .....	25
1 Emergência moderna e as rupturas que levaram à extinção do imaginário pré- moderno .....	25
2 O paradigma sócio-cultural da modernidade .....	29
2.1 <i>A crise da noção de ciência e subjetividade moderna</i> .....	33
2.2 <i>A racionalidade ambiental</i> .....	37
2.3 <i>A emergência da epistemologia ambiental</i> .....	39
2.3.1 <i>A pluralidade de ações</i> .....	40
2.3.2 <i>Educar para uma racionalidade ambiental</i> .....	45
CAPÍTULO II	
RECEPÇÃO DOS DISCURSOS AMBIENTALISTAS NO CAMPO EDUCACIONAL .....	47
1 O campo educacional e suas relações com as formas de subjetivação .....	47
1.1 <i>Educação ambiental: meta formativa centrada nas ciências da educação ou na ciência da educação</i> .....	47
1.2 <i>A participação</i> .....	53
1.3 <i>A cidadania</i> .....	56
1.4 <i>A identidade</i> .....	58
2 A recepção dos discursos ambientalistas no campo educacional .....	60
2.1 <i>A educação ambiental</i> .....	61
2.2 <i>A educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável</i> .....	66
2.3 <i>A ecoformação</i> .....	69
2.4 <i>A ecopedagogia ou ecoeducação</i> .....	70
2.5 <i>O ecodesenvolvimento</i> .....	73
2.6 <i>A alfabetização ecológica</i> .....	75
2.7 <i>As ciências ambientais</i> .....	78
CAPÍTULO III	
DISSEMINAÇÃO DOS DISCURSOS AMBIENTALISTAS NOS PROJETOS E/OU PROGRAMAS DE EXTENSÃO DA UESB .....	81
1 Trajetória do contexto da temática ambiental nos projetos e/ou programas de extensão da UESB .....	81

<i>1.1 A posição dos projetos e/ou programas de extensão da UESB sobre o paradigma moderno</i> .....	85
<i>1.2 Sobre a interdisciplinaridade da educação ambiental nos projetos e/ou programas de extensão e nas entrevistas</i> .....	88
<i>1.3 Aproximação dos projetos e/ou programas de extensão do discurso ambiental na complementaridade</i> .....	97
<i>1.4 As formas de subjetivação nos projetos e/ou programas de extensão</i> .....	106
<i>1.5 A posição do sujeito estabelecida nos projetos e/ou programas e nas entrevistas frente à questão ambiental e educacional</i> .....	110
<i>1.6 Epistemologia ambiental na contemporaneidade: relação entre os saberes ambientais e saberes educacionais estabelecida nos projetos e/ou programas e nas entrevistas</i> .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES .....	130
ANEXOS .....	136

## INTRODUÇÃO

No final do século XX, houve um desencadear mundial de discussões sobre várias temáticas, e, a partir da década de 60, um crescente interesse acerca de questões relacionadas à degradação ambiental no meio urbano e rural, no ar e no solo, à poluição globalizada da água, e, principalmente, à postura que os sujeitos assumem diante dos recursos naturais, com o uso indiscriminado e irracional, podendo vir a anular a expressão maior do ser humano, que é a vida.

Tais preocupações demandam melhoria nas relações do homem com a natureza, quer individuais, quer sociais, fazendo o ser humano procurar redescobrir a importância de saber viver e cuidar do meio ambiente.

A preocupação com o lugar onde se vive tem demonstrado mudanças de comportamento e abertura a discussões sobre a questão ambiental, ensejadas pela emergência de um paradigma orientado por uma nova racionalidade sobre o ambiente, tal como observa Reigota (2001a, p. 15):

transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). As transformações interna e externa caracterizam a história social e a história individual onde se visualizam e manifestam as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais culturais e sociais de um povo.

A interpretação ambiental com um senso de responsabilidade, criticidade e solidariedade pode (re)orientar a sociedade para lidar com a diversidade e a complexidade dos problemas ambientais, fazendo com que adquira atitudes e padrões de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente.

Compreende-se a Educação Ambiental (EA) como uma reivindicação, no campo educacional, da minirracionalidade ambiental, que emergiu a partir da década de 1960, visando contribuir nos processos de formação de condutas individuais e coletivas, na orientação das relações sociais e no aumento da participação dos cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável.

Também naquele contexto histórico, surgiu a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituição de Ensino Superior (IES) composta por uma estrutura *multicampi* estabelecida em Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, cidades localizadas na região Sudoeste da Bahia. A UESB atualmente oferece 2.406 vagas na graduação, além de vagas no ensino a distância (graduação e pós-graduação *lato sensu*) e nos cursos regulares de pós-graduação *lato e stricto sensu*. O vestibular dessa IES tem registrado a participação de pessoas oriundas de 22 estados, o que demonstra a sua visibilidade nacional. A instituição tem como missão “realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano”. (UESB, 2012).

Para cumprir sua missão, além do ensino, a UESB desenvolve inúmeros trabalhos sistematizados em projetos ou programas de pesquisa e extensão, nas seguintes áreas do conhecimento: Educação e Desenvolvimento Social; Comunicação; Cultura e História; Saúde e Bem-Estar Social; Direitos Humanos e Justiça; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Trabalho e Políticas Públicas; Economia e Produção.

Tais trabalhos, principalmente a ação extensionista, refletem a atuação da UESB na comunidade e a sua participação na realidade local e regional, sendo, portanto, um veículo de influência no modo de viver, pensar e agir dos sujeitos estabelecidos na sua área de abrangência.

Dessa forma, a definição da UESB como objeto da nossa pesquisa está respaldada tanto pelo período histórico desde a sua fundação, trinta anos, quanto por sua abrangência direta sobre três comunidades do Sudoeste da Bahia e, indireta, sobre outras comunidades que fazem fronteira ou não com as cidades-sede da instituição. Paralelamente ao desenvolvimento da UESB, cresceu a preocupação com as questões ambientais e a sua significativa presença em projetos de extensão. Assim, a escolha do objeto de pesquisa, a relação entre os saberes ambientais e os saberes educacionais no contexto da disseminação das ideias ambientalistas nos projetos ou programas de extensão na área de Meio Ambiente e Sustentabilidade no período de 2001-2011, como não poderia deixar de ser, não surgiram de maneira aleatória. Eles permitirão a identificação da emergência e recepção do discurso ambientalista e das relações de subjetivação, como participação, cidadania, identidade, entre outras.

A temática da pesquisa, "Apropriação das ideias ambientalistas no campo educacional em confluência com a visão das ações extensionistas na área de conhecimento 'meio ambiente e sustentabilidade' da UESB", está inserida no conjunto desse debate e lança algumas considerações que se julgam necessárias e relevantes para reflexão acerca da apropriação da questão ambiental em confluência com a visão educacional das ações extensionistas junto à comunidade.

Para responder à questão da pesquisa, "Como a relação entre os saberes ambientais e educacionais, através da noção de meio ambiente, é apropriada pelo campo educacional nos projetos ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011?", partiu-se do pressuposto de que o ser humano é concebido como uma unidade indissociável, que interage dialeticamente com a natureza em suas múltiplas relações com os discursos educacionais, científicos, sociais, entre outros.

## **1 Objetivos**

### ***1.1 Objetivo geral***

Compreender, por meio da análise dos projetos e/ou programas de extensão da UESB, a relação entre os saberes ambientais e os saberes educacionais nos contextos da emergência, recepção e disseminação da epistemologia ambiental na contemporaneidade.

### ***1.2 Objetivos específicos***

- a) Delimitar o contexto de emergência da temática ambiental nos projetos e/ou programas de extensão da UESB;
- b) identificar o conceito de meio ambiente e suas relações significativas com outros conceitos;
- c) identificar forma de apropriação dos significados de meio ambiente para a definição de educação;
- d) analisar a interpretação que os sujeitos fazem da questão ambiental e da educação em projetos de extensão da UESB.

## **2 Metodologia**

A pesquisa teve como objeto de estudo a relação entre os saberes ambientais e os saberes educacionais nos contextos da emergência, recepção das ideias ambientalistas e sua



disseminação nos projetos e/ou programas de extensão na área de Meio Ambiente e Sustentabilidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Formada por três *campi*, situados na região Sudoeste da Bahia, a instituição tem sede administrativa no *campus* de Vitória da Conquista, onde estão situadas a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) e a Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários (GEAC), responsáveis pelo processo de seleção e acompanhamento dos projetos e/ou programas de extensão. O edital específico para esta finalidade estabelece oito áreas de Conhecimento: Comunicação; Cultura e História; Direitos Humanos e Justiça; Educação e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho e Políticas Públicas (Anexo A). Visando ao desenvolvimento de ações extensionistas, as inscrições de 2000<sup>1</sup> a 2008 foram realizadas por meio de formulários e, a partir de 2009, por meio do Sistema de Informação e Gestão da Extensão (SIGProj). Entretanto, independente do sistema de inscrição, não há um limite do quantitativo para submissão, o que ocasiona uma flutuação anual no número de trabalhos encaminhados. A aprovação do projeto se dá pela adequação ao edital, em especial ao item que corresponde aos critérios para análise e seleção da proposta:

## **11. DA ANÁLISE, PARECER E SELEÇÃO DAS PROPOSTAS**

**11.1.** Para efeito de financiamento interno o Comitê de Extensão fará ranqueamento das propostas e emitirá parecer consubstanciado, considerando os seguintes aspectos:

### **I. Relevância acadêmica**

- a) articulação ensino, pesquisa e extensão;
- b) caráter inovador.

**II. Interdisciplinaridade** - atenção com a inter-relação de competência e complementaridade entre áreas de conhecimento.

**III. Relevância social** (população a ser atendida e participação da comunidade), por meio de:

- a) problemática abordada – possibilidade de contribuição para inserção política, econômica, social e cultural da população excluída;
- b) possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias e metodologias apropriadas à população alvo.

### **IV. Viabilidade da proposta**

- a) enquadramento da proposta em uma das áreas de concentração constante neste Edital;
- b) exequibilidade das ações;
- c) consistência da proposta: clareza dos objetivos, embasamento teórico, texto em consonância com as regras gramaticais e de redação;

---

<sup>1</sup> O edital para submissão é sempre lançado no ano anterior ao exercício do projeto. Como os projetos avaliados foram a partir de 2001 e final em 2011, o edital relacionado foi do ano de 2000 e 2010 respectivamente.

- d) detalhamento da metodologia e das etapas de implantação, execução e avaliação;
- e) coerência entre os objetivos declarados e os resultados esperados;
- f) cronograma viável;
- g) compatibilidade do número de bolsas com a proposta de extensão;
- h) plano de trabalho e adequação das atividades do aluno voluntário, se for o caso, aos objetivos da proposta de extensão;
- i) preferência para ações de extensão que se enquadrem nas modalidades de projeto ou programa que interaja com comunidades;
- j) parcerias interinstitucionais e com a sociedade civil;
- k) recursos investidos pelos órgãos e entidade como contrapartida;
- l) garantia de continuidade da proposta (para explicitar forma de operacionalização);
- m) possibilidade de difusão do conhecimento gerado em congressos, encontros ou outros eventos da Universidade.

**V. As propostas que apresentarem caráter interdepartamental e multicampi terão prioridade na avaliação do mérito.**

- a) São consideradas como propostas de caráter interdepartamental aquelas aprovadas pelas plenárias dos Departamentos envolvidos em sua elaboração.

**VI. Aplicação detalhada dos recursos financeiros, conforme previsto no item 10 deste Edital** (UESB, 2010, p.7-8, grifo do autor).

Além disso, diferentes terminologias são estabelecidas para a identificação dos tipos de ações a ser desenvolvidos, tais como:

**DA TERMINOLOGIA**

Para fins de padronização terminológica, as seguintes definições devem ser utilizadas:

**3.1. Programa** – Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integradas a atividades de pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum.

**3.2. Projeto** – Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, desenvolvido de forma sistêmica durante a vigência do Edital.

**3.2.1.** Para ter caráter contínuo, o Projeto deve abranger atividades de complementação permanente entre a Universidade e a Sociedade, requerendo a constante orientação e interação do Projeto com o público-alvo.

**3.2.2.** O Projeto pode estar vinculado a um programa (forma processual) ou ser registrado como “Projeto não vinculado a programa” (Projeto isolado).

**3.3. Curso** – Ação esporádica, pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático. Serão caracterizados como cursos somente aqueles que possuírem uma carga horária mínima de **08 (oito) horas**, tendo uma frequência mínima de **75% (setenta e cinco por cento)**.

**3.3.1.** As ações dessa natureza com menos de 08 horas devem ser classificadas como “evento”.

**3.4. Evento** – Ação esporádica que implica apresentação e/ou exibição

pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou do produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade (UESB, 2010, p.2, grifo do autor).

Para efeito de nomenclatura, neste estudo os cursos e eventos registrados na GEAC são denominados projetos esporádicos.

Considerando os projetos e/ou programas como base de reflexão acerca da apropriação da questão ambiental em confluência com a visão educacional das ações extensionistas, a revisão bibliográfica foi feita mediante leitura sistemática, com fichamento de cada obra, ressaltando os pontos relacionados ao tema "Apropriação das ideias ambientalistas no campo educacional em confluência com a visão das ações extensionistas na área de conhecimento meio ambiente e sustentabilidade da UESB".

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, pois preocupou em compreender e explicar o universo dos significados dos dados coletados. Segundo Minayo (1994, 21-22, 1999, p. 10),

[...] as metodologias da pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construção humana significativa.

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Quanto à forma de estudo, utilizou-se a descritiva, que visa “descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Assim, a relação entre as variáveis foi estabelecida pela técnica de análise de conteúdo, que consiste na busca do sentido contido nos conteúdos de diversas formas de textos, de maneira a compreender o acesso à informação de certos grupos e a forma como esses grupos a elaboram e a transmitem. Esse tipo de análise presta-se a identificar, em um texto, termos-chave (unidades de registro e unidades de contexto) que dependem um conjunto de significados ligados a certas categorias determinadas antes do trabalho de campo, numa busca voltada para desvendar os conteúdos subjacentes, as tendências, as ideologias, as características do objeto que se está analisando (MINAYO, 1994, 1999).

Foram selecionadas para o estudo as seguintes categorias: crise de paradigma: modernidade e pós-modernidade; modelos educacionais: ciências da educação e ciência da educação; subjetivação: cidadania, identidade e participação, estabelecidas segundo visão de Boaventura Souza Santos e Ferdinand Röhr, com o apoio teórico de Hanna Arendt, Jürgen Habermas, Edgar Morin, Bernard Charlot, Stuart Hall, Martin Buber, Philippe Layrargues, Marcos Reigota, Luiz Artur dos Santos Cestari, entre outros. As diferentes concepções de leitura permitiram verificar o conhecimento explícito, o que facilitou o entendimento e o desenvolvimento da temática, estabelecendo, segundo Ludke (1986, p. 13), na pesquisa qualitativa, “um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados”.

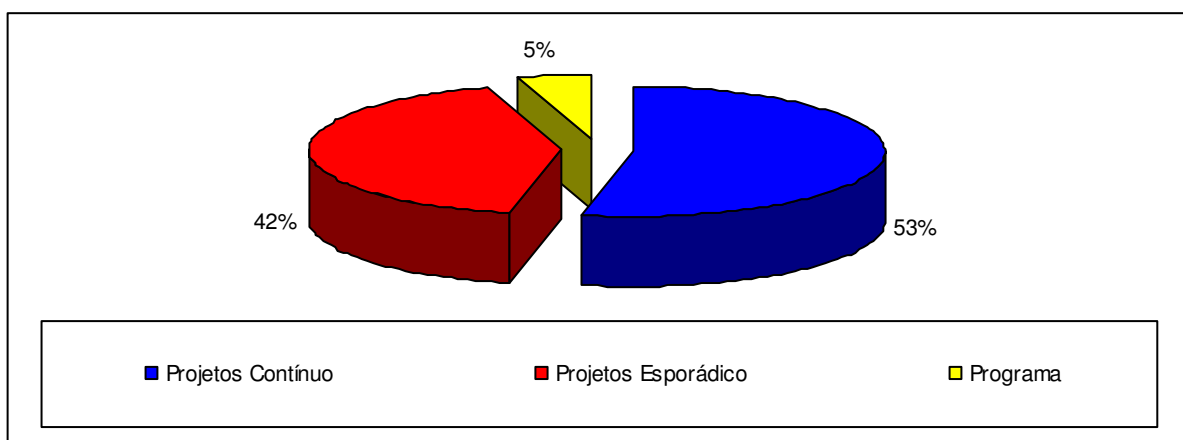
O universo da pesquisa compreendeu a totalidade dos projetos (contínuos e esporádicos) e/ou programas de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no período de 2001 a 2011 na área de conhecimento Meio Ambiente e Sustentabilidade, representando um total de 165 propostas registradas na GEAC (Tabela 1, Figura 1).

**Tabela 1 - Projetos e programas de extensão registrados na GEAC/UESB em 2001-2011**

Ano	Projeto		Programa	Total de registros
	Contínuo	Esporádico		
2001	7	7	0	<b>14</b>
2002	8	8	0	<b>16</b>
2003	10	6	1	<b>17</b>
2004	11	8	0	<b>19</b>
2005	5	7	1	<b>13</b>
2006	7	6	0	<b>13</b>
2007	9	4	1	<b>14</b>
2008	9	6	0	<b>15</b>
2009	10	6	0	<b>16</b>
2010	7	4	3	<b>14</b>
2011	5	7	2	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>69</b>	<b>8</b>	<b>165</b>

Fonte: Dados da pesquisa

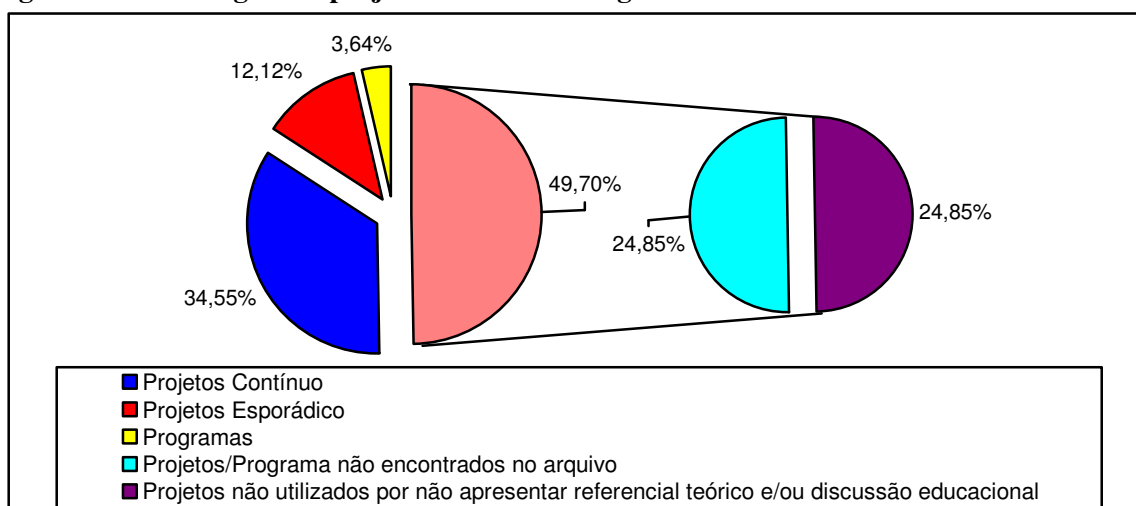
**Figura 1 - Percentual de projetos e programas de extensão registrados na GEAC/UESB em 2001-2011**



Fonte: Dados da pesquisa

A amostragem da pesquisa foi representada por projetos e/ou programas cujas temáticas estão relacionadas com a educação ou apresentam, no seu desenvolvimento, uma discussão teórica que não aborda apenas a questão técnica. Foi selecionado para o estudo um total de 77 projetos e 06 programas com registros de submissão, o que corresponde a uma amostra de 50,30% do universo (Figura 2).

**Figura 2 - Amostragem de projetos de extensão registrados na GEAC/UESB em 2001-2011**



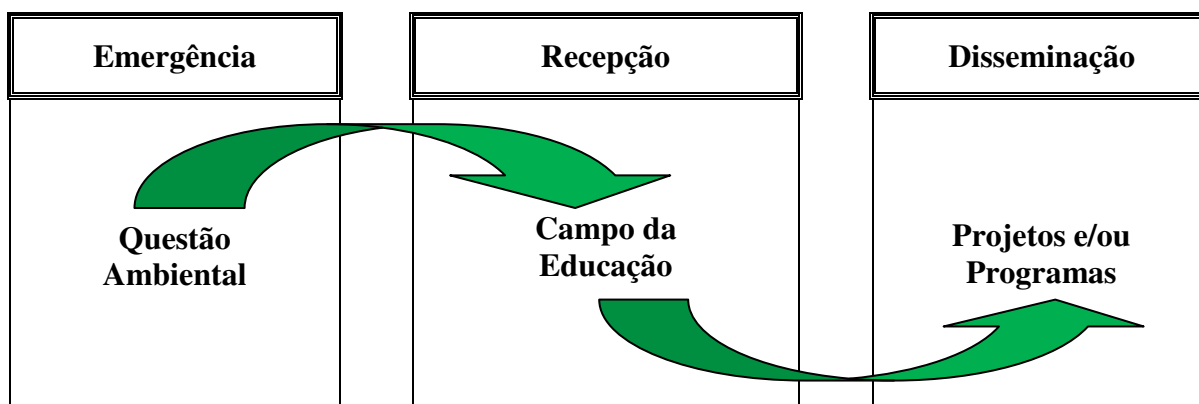
Fonte: Dados da pesquisa

Como alguns projetos no período de 2001 a 2011 tiveram dois ou mais registros de submissão com o mesmo título, como critério de análise foram considerados quantitativamente como um único projeto, embora todas as edições submetidas tivessem sido analisadas em suas diferentes abordagens ano a ano. Ficaram, então, para registro de

análise 45 projetos e 5 programas. Com base nessa amostra, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos projetos que apresentam uma continuidade de submissão igual ou superior a 05 (cinco) anos.

Assim, no modelo discursivo apresentado na Figura 3, a origem da questão ambiental é delimitada pelo contexto da emergência, e o modo como as questões refletem no campo educacional é dado pelo contexto da recepção, e o contexto da disseminação é representado pela difusão das questões nos projetos e/ou programas de extensão, ou seja, em cada amostra foi delimitado o contexto trazido pelos projetos e/ou programas ou pelas entrevistas e identificado o modo como foram disseminados os conceitos de meio ambiente e educação, levando em consideração os seus significados no contexto de sua emergência na contemporaneidade e da sua recepção no campo educacional. O modelo discursivo adotado permitiu a interpretação e o entendimento das ideias e concepções estabelecidas nos projetos e/ou programas de extensão e possibilitou analisar como o meio ambiente vem sendo pensado nas ações extensionistas da UESB.

**Figura 3 - Modelo discursivo nos contextos da emergência, da recepção e da disseminação**



Fonte: Elaborado a partir Cestari (2009a)

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados um formulário para catalogação dos projetos e/ou programas (Apêndice A) e um roteiro de entrevista aberto (Apêndice B), ou seja, uma entrevista não estruturada e não dirigida, onde há um roteiro relativo ao objeto, mas não uma obrigatoriedade de estrutura formal, o que possibilitou ao entrevistado expressar suas opiniões, sentimentos e delinear a trajetória do projeto (LAKATOS & MARCONI, 2007).

As entrevistas foram realizadas em locais indicados pelos entrevistados, gravadas, transcritas e, após certificadas e devidamente autorizadas pelos entrevistados, foram

utilizadas na pesquisa. As informações coletadas foram registradas com finalidade estritamente científica, em observância à Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), item VII. 14. Preservando o princípio da confidencialidade, os nomes dos entrevistados foram substituídos pela abreviatura SP (Sujeito da Pesquisa), seguida de um número indicativo da ordem de utilização da entrevista no texto; os títulos dos projetos e/ou programas foram identificados por números, independentemente da quantidade de registros na GEAC de sua submissão anual, antecedido da letra P, que corresponde à abreviatura de projeto e/ou programa.

Os participantes ou sujeitos da pesquisa foram devidamente esclarecidos quanto ao objetivo e finalidades do estudo; assim, em atendimento à Resolução 196/96, item IV do CNS, foram apresentados a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos, os quais, depois de aprovados, foram devidamente assinados (Apêndice C e D). Cumprindo todas as exigências da Resolução 196/96, a pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética (Anexo B).

Após a pesquisa de campo, os dados foram catalogados sem identificar os autores nem os coordenadores entrevistados, preservando as identidades. A participação dos sujeitos na pesquisa, por intermédio dos projetos/programas e/ou entrevistas, foi utilizada no que tange à contextualização do discurso sobre a temática. Posteriormente, os resultados foram dispostos em forma de quadros elaborados no *Microsoft Office Word 2007* e mapa conceitual editado no *software IHMC CmapTools* versão 5.03, como estrutura de organização e representação de concepções ou conceitos trazidos pelo autor do texto. Em seguida foram analisados e interpretados<sup>2</sup> quanto ao enfoque do discurso, ou seja, as diferenças conceituais (crise de paradigma: modernidade e pós-modernidade; ciências da educação ou ciência da educação) e a subjetividade dos pressupostos educacionais (cidadania, participação, identidade ou outro apontado pelos projetos e/ou programas de extensão).

Enfim, a análise e a interpretação dos resultados giraram em torno da investigação sobre as maneiras como o conceito de meio ambiente circula no campo do saber da educação, verificando, no contexto da abordagem de análise: a) **emergência** - através da contextualização histórica do movimento ambientalista em nível mundial e nacional, ou

---

<sup>2</sup> Segundo Minayo (1994, p. 68), na pesquisa qualitativa “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

seja, da epistemologia ambiental; b) **recepção** - como ocorre a utilização da temática sobre as questões ambientais no campo da educação, ou seja, de que forma os discursos são apropriados, apontando o modelo de educação sugerido pelo autor do projeto e/ou programa com base em Ferdinand Röhr; e c) **disseminação** - como os autores e/ou coordenadores dos projetos e/ou programas de extensão da UESB recebem e elaboram os discursos ambientalistas no campo da educação, ou seja, como os contextos da emergência e da recepção são significados, reapropriados e difundidos nas percepções do sujeito da pesquisa.

### **3 Estrutura**

O presente trabalho dissertativo apresenta-se estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, disserta-se sobre a emergência da epistemologia ambiental a partir da falência da modernidade. Este texto apresenta como argumento inicial o ponto de que a emergência de uma epistemologia ambiental se deu na segunda metade do século XX, em decorrência da crise de projeto político emancipatório moderno, ou, como afirma Boaventura de Souza Santos, com a crise da modernidade, denominada crise do paradigma sociocultural dominante. No entanto, para evidenciar essa crise e situá-la na contemporaneidade como uma fase de transição, buscou-se analisar as fases históricas para entender as experiências da evolução humana historicamente situadas, numa tentativa de uma abordagem que leve ao encontro com o mundo, pois este “é também um auto esclarecimento que redimensiona, por sua vez, o sujeito, a compreensão e o mundo” (CARVALHO, 2001, p. 27).

O segundo capítulo apresenta a recepção dos discursos ambientalistas no campo educacional. Assim, traz considerações sobre o campo educacional e suas relações com as formas de subjetivação, pautando-se no modelo de educação apresentado por Ferdinando Röhr, ao tempo em que apresenta conceito de subjetividades, como participação, cidadania e identidade, o que subsidiou a análise dos discursos ambientais nas entrevistas e nos projetos e/ou programas de extensão da UESB. Traz, também, a recepção dos discursos ambientais no campo educacional com maior frequência na literatura e em documentos oficiais.

O terceiro capítulo aborda a disseminação dos discursos ambientais nas entrevistas e nos projetos e/ou programas. Assim, relata os resultados e discussões segundo os dados



obtidos na pesquisa de campo em confluência com a emergência e a recepção dos discursos ambientais no campo educacional.

Finalmente, o estudo apresenta as considerações finais.

# CAPÍTULO I

## EMERGÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL A PARTIR DA FALÊNCIA DA MODERNIDADE

### 1 Emergência moderna e as rupturas que levaram à extinção do imaginário pré-moderno

Ao tentar compreender o contexto histórico da civilização humana, percebemos que as contradições e crises vividas no momento atual estão intimamente relacionadas aos fatos que marcaram os tempos que as antecederam e aos caminhos percorridos pelo conhecimento produzido pelo homem. Percebemos também que a evolução desse conhecimento decorre de cada fase histórica e depende da forma pela qual o homem vê e se posiciona no mundo.

Assim, os períodos históricos avançam em busca cada vez mais de um desenvolvimento em prol do homem; onde não é mais suficiente a realidade vivida, então ele se desdobra para abarcar novos conhecimentos. Nesse intercurso, a cada degrau alcançado, uma ruptura de conceitos e valores é estabelecida na história, apontando para um período de transição para a emergência de outro período.

Como disse Santos (1995, 2008, 2011), um período de transição é difícil de ser entendido e percorrido, pois nele “o futuro já perdeu a sua capacidade de redenção e de fulguração e o passado ainda não a adquiriu” (SANTOS, 2010, p. 91). Igualmente, concordamos que, para compreender historicamente a maneira pela qual a emergência da epistemologia ambiental decorreu a partir da falência da modernidade, com base na tese de Boavetura de Souza Santos, necessário se faz um resgate histórico, delineando uma linha de tempo da relação homem/natureza que perpassa da Idade Média ao século XXI.

Iniciando-se no século V, a Idade Média compreende um período em que a vida estava centrada em Deus (teocentrismo), então a relação do homem com a natureza baseava-se nos preceitos religiosos determinados no livro Gênesis da Bíblia, ou seja, cuidar, preservar e não questionar.

Tomou, pois, o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Édem para o **lavar e guardar**. Ordenou o Senhor Deus ao homem, dizendo: De toda árvore do jardim podes comer livremente; mas da árvore do **conhecimento do bem e do mal**, dessa não comerás; porque no dia em

que dela comeres, certamente morrerás (Gênesis 2: 15-17, grifo nosso).

O cotidiano do homem ficava sob a supremacia da Igreja Católica; explorava-se uma economia de sistema de produção feudal baseada na agricultura e, portanto, ruralizada, e uma atividade de comércio enfraquecida. Este quadro se modificou com as Cruzadas, quando houve um renascimento comercial e urbano. Assim, no interior das sociedades agrícolas surgiram as cidades, que passaram a ser o principal espaço de consumo e circulação de riquezas produzidas no campo e polo concentrador do comércio, serviço e informações.

Na sociedade havia pouca mobilidade social e, acima de tudo, era hierarquizada com níveis sociais bem evidentes. No primeiro nível, estava a nobreza feudal, representada por cavaleiros, condes, duques, viscondes e senhores feudais detentores dos poderes jurídico, econômico e político. No segundo, o clero, formado pelos membros da Igreja Católica. E o terceiro compunha-se dos servos (camponeses) e pequenos artesãos.

Esta divisão de classes era imperativa para se definir o poder de domínio da classe mais favorecida sobre a menos favorecida, por isso a educação era para poucos, ou seja, apenas para os filhos dos nobres. Nesse período, o homem começou a abrir espaço, por meio do conhecimento, com os estudos de Matemática e Astronomia, o que veio a ocorrer após as traduções para o latim dos trabalhos de Aristóteles sobre História Natural – Física, Metafísica, Meteorológica; surgiram as Universidades, onde alguns nomes, como Robert Grosseteste, Roger Bacon e São Tomás de Aquino, contribuíram para o nascimento da ciência, desenvolvendo, respectivamente, trabalhos sobre refração e espelhos (óptica); correção do Calendário Juliano, a combinação perfeita da pólvora, o aperfeiçoamento de instrumentos de óptica; a produção da obra “Suma Teológica”. Entre todos os estudiosos, Bacon é considerado o maior de sua época: foi o primeiro a trabalhar com o método experimental no desenvolvimento de experiências e o primeiro a defender a supremacia da razão sobre a fé (ARANHA & MARTINS, 1993; FIGUEIRÔA, 2009).

Quando a supremacia católica e a concepção medieval começaram a declinar, surgiu, na França, a Inquisição, uma forma de, com a repressão, tentar manter a ordem vigente. Entretanto, os questionamentos ao dogmatismo religioso continuaram, ao tempo em que os camponeses se revoltavam contra o aumento da exploração dos senhores feudais, que exigiam a manutenção da produtividade, mesmo com a redução da população ativa, em decorrência da peste negra ou peste bubônica. A guerra começou a fazer uso das

descobertas científicas, como a pólvora, que passou a ser uma aliada nos ataques, tornando-os bem mais eficazes; ficou insustentável manter os muros das cidadelas, dando forças à revolta camponesa, que abalou o poder dos cavaleiros armados e provocou a perda de parte dos privilégios da nobreza. Além desses fatores, esta classe social se enfraqueceu ainda mais com o surgimento de uma nova sociedade, com a ascensão dos mercadores, que, com o fortalecimento do comércio e o acúmulo de grandes riquezas, passou a ter força e poder (ARANHA & MARTINS, 1993; FIGUEIRÔA, 2009).

Como anteriormente mencionado, a passagem de uma conquista de conhecimento a outra decorre de uma mudança de valores. Assim, nesse período da história, o homem passou a ser o principal personagem, o que fez advir o antropocentrismo, em substituição ao teocentrismo. Uma época marcada por grandes conquistas marítimas da civilização ocidental, com as navegações decorrentes dos avanços de conhecimentos técnicos na construção de embarcações, dos estudos sobre a temperatura do oceano no equador e sobre a forma da Terra, dos incrementos da Astronomia, como a marcação do tempo para os cálculos da longitude e a invenção da bússola, que se tornou um instrumento essencial nas grandes navegações.

Houve a ampliação do comércio e o acúmulo de riquezas, com o surgimento das cartas marítimas, que redefiniram o conhecimento geográfico e a descoberta de novas rotas comerciais, como o caminho para Madeira e Açores; Cabo Bojador; Cabo Verde; Ilhas S. Tomé e Príncipe; Congo; Cabo da Boa Esperança e Índias. Nesse período, ocorreu “a descoberta das Américas” por Cristóvão Colombo e Vasco da Gama (FIGUEIRÔA, 2009).

Esses fatos foram vislumbrados por Bacon, que achava que a “curiosidade nova levaria o homem a dominar o mundo e o futuro”, o que levou Heer, em sua obra *História das Civilizações*, a considerá-lo o primeiro cientista moderno. Entretanto, Ronan, em sua obra, *História Ilustrada da Ciência*, via Bacon ainda mais medieval do que moderno, pois, pelos recursos da época, as explicações dos fenômenos estendiam-se até onde era permitida a verificação dos fatos e por entender que “o conhecimento da ciência natural conduziria ao conhecimento de Deus, formando assim uma unidade” (PRIMON *et al.*, 2000, p. 42).

A transição para a era moderna não foi rápida; a oposição ao modelo dominante – o dogmatismo religioso – deu-se no início do declínio da Idade Média no século XIII e chegou ao seu auge no século XVI com o Renascimento. O período de transição denomina-se “pré-modernismo”, pois ainda não era moderno por apresentar muitos

resquícios medievais, como a permanência da Inquisição, que se expande pela Europa, mas já apresentava um aumento nos movimentos incrédulos e críticas à Igreja, reforçando o antropocentrismo. Esses acontecimentos motivaram mudança de atitudes e valores, que geraram a Reforma Protestante, liderada por Lutero.

A trajetória do pré-modernismo à Idade Moderna fortaleceu-se com o Renascimento Científico, um movimento baseado na experiência científica da natureza, que deu início à revolução do conhecimento científico humano. Surgiu, então, o homem construtor, inventor, que não se contenta com a observação da natureza, mas quer conhecer e entender todos os seus mistérios, e, para isso, deveria comprovar, na prática, as suas ideias. Esse movimento teve vários pensadores, entre eles: Nicolau Copérnico, autor da teoria sobre a esfericidade da Terra e várias leis sobre o Sistema Solar; Galileu Galilei, que formulou a teoria da rotatividade da Terra e de sua órbita em volta do Sol e a lei da queda dos corpos na superfície da terra, contrariando a teoria de Aristóteles; e Leonardo da Vinci, possuidor de um dom multifacetário, que desenvolveu na pintura, artes, tecnologia, invenções, cartografia e “ciências naturais” (ARANHA & MARTINS, 1993; FIGUEIRÔA, 2009; PRIMON *et al.*, 2000).

Nesse cenário, a ciência, aliada à evolução técnica, contribuiu para o crescimento populacional, o desenvolvimento e o enriquecimento das cidades. Muitas foram as conquistas que permitiram melhorias urbanas. Igualmente houve um ritmo acelerado do comércio, gerando renda excedente e propiciando a criação dos primeiros Bancos, dando início ao capitalismo.

Todas as ideias do pensamento renascentista foram facilmente difundidas pela proliferação de textos, facilitada com a impressão, trazida pelos novos tempos, com a invenção do papel e da imprensa. Ocorreu, assim, uma penetração das ideias junto à população, pois, agora, no centro das preocupações estava o homem, e não mais, Deus.

Ainda no Renascimento, Descartes, com o livro *Discurso sobre o Método*, introduziu o conceito de um universo mecanicista, onde todo o mundo material poderia ser definido em função da extensão e do movimento. A ciência passou a imperar em um dualismo homem *versus* natureza, e o homem a considerar a ciência como um fim para dominar a natureza, e não como um meio de interação. Mas, em oposição a esse novo paradigma, John Locke rejeitou a doutrina cartesiana das ideias inatas, defendendo que todo conhecimento humano deriva da percepção sensorial, isto é, as sensações são a base do conhecimento, revelando

assim uma grande preocupação em proteger a liberdade individual do cidadão, ao tempo em que utiliza o termo "ideia" com um significado amplo. Mas foi o paradigma cartesiano que rompeu definitivamente com a Era Medieval, passando a ciência para a Idade Moderna, caracterizada por tempos de progresso e avanço científico (ARANHA & MARTINS, 1993; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; FIGUEIRÔA, 2009).

## **2 O paradigma sociocultural da modernidade**

Com o Renascimento Científico, surgiram as várias ciências, como a Física, a Biologia, a Química, a Economia e a Sociologia, marcando o avanço da ciência moderna, caracterizada pelo racionalismo e empirismo, que deu continuidade ao Pré-Iluminismo.

Naquele momento, segundo Francelin (2004, p. 28), “a ciência tornava-se cada vez mais específica e operacional, criando para si um mundo próprio, passível de ser explicado, experimentável e dominável”. Surgiu o método dos princípios cartesianos, que passou a influenciar as concepções e valores do ser humano numa epistemologia dicotômica do homem moderno, acarretando uma visão mecanicista e fragmentada de mundo, pelo dualismo entre corpo/alma, razão/fé até os dias atuais. Iniciou-se uma nova maneira de ver o mundo, de pensar o ser humano, a sociedade, a natureza, de pensar a si mesmo (MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003; CARNEIRO, 2006; ANDRADE, 2008).

Caracterizado como o Século das Luzes, o século XVIII viveu o Iluminismo com promessa e explicação racional para todas as questões que envolviam a sociedade. Regia-se pelo princípio da racionalidade universal, com a promessa de um mundo sem guerras e sem injustiças sociais, defendia a igualdade perante a lei, a livre expressão de pensamento e a liberdade de religião – ideais consagrados durante a Revolução Francesa com a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que, por defender os direitos citados, defendia, também, a inviolabilidade da propriedade e o direito de resistir à opressão. Este passou a ser um dos principais documentos dos direitos do homem na história da humanidade (ARANHA & MARTINS, 1993; FIGUEIRÔA, 2009).

Fica, pois, claro que, nas ideias iluministas, há uma projeção da modernidade, aqui entendida como paradigma sociocultural, que, tal como a denomina Boaventura de Sousa Santos, constitui-se num fundamento epistemológico de grande importância para o entendimento desse pressuposto paradigmático moderno. Santos também o caracteriza como “um projeto ambicioso e revolucionário”, mas que contempla muitas promessas

difíceis de serem cumpridas e esse excesso ocorre no próprio objetivo, que está pautado na vinculação do pilar da regulação e da emancipação<sup>3</sup> (SANTOS, 2008, 2010, 2011).

Assim, a emergência desse paradigma sociocultural tem seu marco inicial nas transformações que decorrem de várias revoluções; conhecendo um pouco a sua contextualização história, pode-se identificar a sua importância para o deslançar desse paradigma.

A Revolução Francesa, com a crise econômica e a miséria, fez eclodir manifestações com a participação dos camponeses e artesãos na tomada do poder pela burguesia, na tentativa de extinguir o sistema feudal e implantar o sistema capitalista industrial (ARANHA & MARTINS, 1993).

A Revolução Industrial reforçou o ideário mecanicista, fortalecendo o ambicioso projeto da modernidade no desencadear de um conjunto de fatos, como: evolução industrial acelerada, responsável pela transferência da população com mão de obra agrícola para a industrial; estabilidade econômica; evolução dos transportes, que, com o aparecimento dos barcos e locomotivas a vapor, proporcionou vias de comunicação e abastecimento regular dos centros urbanos com a livre circulação de produtos, permitindo a fixação de mais profissionais nas metrópoles e aumento de mão de obra e, também, favorecendo as indústrias, como a siderurgia, com o transporte de ferro e aço; maior índice demográfico, com aumento da taxa de natalidade e diminuição da taxa de mortalidade, ocasionados pelas melhores condições de higiene e nutrição, aliadas à implantação de uma medicina preventiva e curativa (SIMÃO & CALADO, 2002).

---

<sup>3</sup> Segundo Boaventura, o projeto da modernidade possui duas formas de conhecimento: o pilar da regulação e o da emancipação. Os pontos extremos do 1º são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); do 2º são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento). A regulação é composta pelo Estado, o mercado e a comunidade, e a emancipação pela racionalidade, a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e a prático-moral do direito. A **absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo** e a consequente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno. A **sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação se deu através da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental** sobre as outras formas de racionalidade e a imposição do princípio da regulação do mercado sobre os outros dois princípios, Estado e comunidade. Portanto, **a emancipação esgotou-se na própria regulação** e, assim, **a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica, e o mercado, o único princípio regulador moderno**. É o que o autor vai definir como a hipercientificização da emancipação e a hipermercadorização da regulação (PEREIRA, 2008, p. 46-47, grifo nosso).

A Revolução Americana constituiu-se de movimentos de emancipação visando promover a Independência dos Estados Unidos.

Com os movimentos abolicionistas, cresceu a indignação sobre o comércio de escravos, ou seja, a utilização de mão de obra cativa. Desta forma, as ideias iluministas combatiam o mercantilismo e o absolutismo monárquico em defesa de um Estado com divisão de poderes e governos representativos; enquanto a efervescência do capitalismo emergia como “modo de produção dominante”, utilizando-se dos recursos técnicos proporcionados pela ciência moderna, pois “já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva.” (SANTOS, 2008, p.78).

Nesse contexto, surgiu o conceito de sociedade com o iluminismo defendendo os ideais burgueses na acessão social pelo direito do homem, no campo econômico pelo capital, e, no ideológico pela razão. Contudo, este último criou um modelo de ciência moderna que compara a natureza e o próprio homem a uma máquina, como um conjunto de mecanismos cujas leis precisam ser descobertas e explicadas de forma mecânica, ou seja, considera-os como se fossem máquinas, excluindo todas as considerações a respeito do valor, da perfeição, do sentido e do fim, criando divisões, separações, distinção entre homem-sujeito, natureza-objeto e homem-natureza (ARANHA & MARTINS, 1993; CARNEIRO, 2006; ANDRADE, 2008).

Verifica-se que a modernidade e o capitalismo emergiram do movimento iluminista, cujas trajetórias históricas mostram uma convergência de linearidade, corroborando Santos (2008, p. 79), quando diz que “o trajeto histórico da modernidade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo”. O homem, impregnado do pensamento moderno, é levado a acreditar que poderá controlar todas as formas de conhecimento, assim a racionalidade universal estabelece uma visão de mundo fragmentado e dicotômico.

No âmbito desse movimento, a racionalidade universal ganhou outros nomes, que são citados até hoje, destacando-se: Charles-Louis de Secondat, Barão de Montesquieu; Jean-Jacques Rousseau; Adam Smith; e Isaac Newton. Newton reforçou o paradigma sociocultural dominante com as leis da mecânica, estabelecendo que todos os acontecimentos da natureza são governados por elas, significando que suas leis são consideradas universais e, portanto, regentes do mundo. Assim, “o programa estabelecido pela mecânica newtoniana estabelece uma nova visão de mundo. O mecanicismo passa a



ser a única forma legítima de fazer ciência” (GRÜN, 1996 *apud* BONFIM, 2012, p. 47).

Ainda com grande influência do paradigma sociocultural, o século XIX iniciou-se mantendo a constância do ritmo acelerado das grandes descobertas, os avanços científicos e agora também os tecnológicos. Mas nem tudo aponta para o negativo. Um lado positivo foi o marco inicial para o desenvolvimento das ciências biológicas e da medicina, crescimentos estes que devem ser vistos não isolados, mas com uma conexão de discussões científicas que promoveram mudanças qualitativas, como a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin; a evolução como sendo processada por mutações, de Hugo Marie de Vries; as leis da hereditariedade genética, de Gregor Mendel; a ciência da bacteriologia, de Louis Pasteur, convencendo a todos que a geração espontânea não existiu, contribuindo de forma fecunda para o progresso da medicina, com a descoberta de que as moléstias são produzidas por germes (ANDRADE, 2008).

E um lado negativo, como a consolidação do positivismo, que, de forma exagerada, valorizava o conhecimento científico, ao tempo em que excluía outras formas de abordagem consideradas expressões inferiores e superadas da experiência humana, tais como o mito, a religião e mesmo a filosofia.

Apareceram, assim, outras correntes e outras áreas de estudo (ARANHA & MARTINS, 1993), que ora são apresentadas não com a pretensão de fazer uma análise das suas várias abordagens epistemológicas, mas pela sua importância no entendimento da contextualização histórica dos fatos em que o paradigma sociocultural e a relação homem/natureza estão inseridos e por elas são influenciados reciprocamente. Então, passamos a descrevê-las: o **liberalismo**, que se baseia em princípios racionais, pelos quais o homem estende o uso da razão a todos os domínios: político, econômico, moral e religioso, livre de qualquer tutela para procurar soluções aos seus problemas. O **socialismo**, um conjunto de doutrinas que pretende um sistema político-econômico criado no intuito de confrontar o liberalismo e o capitalismo em prol do trabalhador, que era subordinado a baixos salários, enorme jornada de trabalho, entre outras. A **dialética**, que vê o mundo não como uma realidade estática, mas dinâmica, onde nada escapa ao movimento, à mudança e às transformações da história. Assim a consciência do homem não é pura de passividade, sua ação sobre o mundo pode reagir sobre aquilo que o determina. O **marxismo**, um conjunto de discursos e práticas ancorados na obra de Karl Marx, que vê a consciência dos homens sendo determinada pelo seu ser social. O

**comunismo**, um sistema de governo sem a figura do Estado e que vislumbrava uma sociedade sem propriedade privada, sem divisão de classes sociais e sem economia de mercado (ARANHA & MARTINS, 1993; OLIVEIRA, 2010).

Em tudo quanto foi exposto sobre cada fato histórico, observamos que, em cada um, há uma renovação, ou mesmo fortalecimento, do paradigma sociocultural moderno, que se estabeleceu como um paradigma dominante através desse conjunto de fatos, e não por um fato isolado.

### ***2.1 A crise da noção de ciência e subjetividade moderna***

A ciência que surgiu na confluência dos saberes naturais e humanos provocou ruptura no paradigma dominante – o dogmatismo religioso da Idade Média – e emergiu como um novo paradigma sociocultural, regido pelo dualismo cartesiano, que impregnou o conhecimento científico e determinou a separação dos saberes científicos em especializações. Isto é, a ciência se dividiu em várias ciências para explicar um fenômeno específico, o objeto passou a ser visto em partes, e não como um todo ou como a soma das partes, que é maior que o todo (MORIN, 2003, 2005).

Os avanços científicos pautados unicamente no paradigma sociocultural geraram inúmeros erros e ilusões, por isso mais uma vez o homem buscou o novo. Assim, algumas descobertas científicas provocaram rupturas nas clássicas concepções do dualismo cartesiano, marcando o começo da crise epistemológica do paradigma sociocultural, que se iniciou com a teoria da relatividade generalizada de Albert Einstein; as descobertas, no campo da física quântica, de Prince Louis-Victor de Broglie, o qual considera o elétron um sistema ondulatório, permitindo a formulação do princípio da incerteza de Werner Heisenberg; o debate do rigor da Matemática e o enunciado do princípio de complementaridade de Bohr (ARANHA & MARTINS, 1993; FRANCELIN, 2004; MORIN, 2003, 2004, 2005; SANTOS, 2002, 2008, 2010, 2011).

A partir daí outros fatos geraram grandes mudanças na forma de pensar, podendo-se enumerar, por exemplo: a unificação alemã; as revoluções liberais; a Comuna de Paris; o domínio de Napoleão; a Independência e a República Brasileira; a independência das colônias americanas; movimentos artísticos, como romantismo, realismo, parnasianismo, simbolismo e impressionismo.

Influenciando o dinamismo histórico, podemos destacar, entre outros, os seguintes acontecimentos: a Primeira Guerra Mundial; a Revolução Russa; a ascensão do Fascismo na Itália; a Revolução de 30, o Estado Novo, o Golpe Militar e a Nova República no Brasil; a ascensão do Nazismo na Alemanha; a Segunda Guerra Mundial; a Bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki; a Guerra Fria: EUA x URSS; a República Popular da China; a Revolução Cubana; a Queda do Muro de Berlim e, por fim, a Desagregação dos Estados Socialistas.

Coexistindo nessa mesma época, os movimentos artísticos no século XX foram muitos, destacando-se o Futurismo na Itália; o Suprematismo na Rússia; o Surrealismo na França; a Pop-art e arte-conceitual nos Estados Unidos.

Com as descobertas científicas e os movimentos revolucionários e literários na história da humanidade, houve novamente a necessidade de questionar, de buscar respostas que satisfizessem a natureza humana para construção de uma nova visão de mundo, pois as promessas do projeto sociocultural dominante, que se mostravam cada vez mais em defesa do capitalismo de produção e consumo, o qual contribui decisivamente para acentuar a desigualdade social, aniquilando a cidadania, começavam a se desmontar, a perder força e credibilidade, delineando a crise da ciência moderna, ou seja, a crise da razão. A racionalidade não pôde mais sustentar a verdade absoluta (SANTOS, 1995, 2002, 2008, 2011; CESTARI & POLICARPO JÚNIOR, 1996; MORIN, 2003, 2005; CARVALHO, 2006).

A história da humanidade é constituída por períodos de grandes conquistas, que proporcionam aos homens riquezas e vantagens, mas também por fatos que marcam negativamente, como a escravidão, a fome, a destruição, as alterações de valores, entre outros. Assim, o homem em busca do avanço do conhecimento e da tecnologia se atira numa aventura com consequências imprevistas, tanto para si, quanto para a sociedade. Isso também nos remete à pluralidade das atividades humanas na sociedade, de forma que esta ação se reflete no funcionamento da realidade social.

Segundo Araújo (2009), as mudanças sociais servem de referência para a interpretação das situações que provocam mudanças no mundo da vida<sup>4</sup>, assim os padrões

---

<sup>4</sup> Segundo Habermas (1992), o mundo da vida é representado por três mundos que não podem ser colonizados nem pelo mercado, nem pelo Estado, são eles: o **objetivo**, onde as afirmações verdadeiras são possíveis; o **social** estabelece como as relações interpessoais legitimamente são reguladas; e o **subjetivo** onde as próprias experiências têm um acesso privilegiado.

e as interpretações culturais, em forma de conceito, noção, significado, classificação e dominação, retêm e acumulam o saber cultural. Nesse caso, no mundo da vida o indivíduo se move “pela mudança estrutural da sociedade e se transforma à medida que essa sociedade se produz.” (HABERMAS, 1992, p. 169).

Tem-se, então, a reciprocidade de interação do indivíduo com a sociedade, o que aponta para a autorreflexão da espécie humana, promovendo a emancipação, em que o individual é inseparável do social, atingindo assim uma racionalidade contextualizada historicamente de forma a mudar sua visão de mundo (HABERMAS, 1992).

Por outro lado, Morin (2003, 2004) considera que o indivíduo, nesse percurso histórico, é domesticado pela sociedade por meio de mitos e ideias e que, em cada indivíduo, a sociedade está presente como um todo, isto é, na linguagem, na cultura, no saber, nas normas, podendo, ao mesmo tempo, domesticar as ideias e controlar a sociedade. Estabelece-se, assim, uma relação de mão dupla, apresentando então uma visão de dependência, de comodidade, de domínio, o que é percebido a partir do século XVII com a racionalidade instrumental ou razão indolente, como afirma Santos (2002), que dá ao indivíduo uma dupla visão do mundo, provocando um desdobramento, em que de um lado está:

[...] o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino. Assim, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar (MORIN, 2004, p. 27).

Ao tempo em que esse mundo de objetos, e não de sujeitos, como apresenta Marcuse (1973), é constituído por uma sociedade unidimensional, em que as “falsas necessidades” de lazer e de consumo levam o sujeito a se “encontrar nas coisas” e a aceitar a “lei das coisas”, então o sujeito acha que tem liberdade de escolha, mas o mercado torna a liberdade um instrumento de dominação suave e confortável, promovendo uma tendência à padronização do pensamento e do comportamento, em que “as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa” (MARCUSE, 1973, p. 32).

É pertinente considerar, também, que, por causa das influências do atual modelo de civilização, o homem tornou-se desvinculado do seu ambiente natural, desconhecendo até

os seus mais simples processos. Assim, o homem, não se sentindo como parte integrante do ambiente, nem percebe os efeitos de suas atitudes, ou se percebe, não os avalia (SAUERBRONN, 2002).

A despeito dessa observação, nota-se que a relação do homem com a sociedade estabelece o homem como produto da sociedade, assim como ele é produto de sua manutenção. Dessa forma, de geração para geração, vão se reconstituindo e mantendo este modelo de existência da sociedade. Como afirma Buber (2009, p. 9; 54), “o homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas. [...] a vida coletiva do homem moderno está engolfada necessariamente no mundo do isso”.

Então, essa ênfase do homem no mundo das coisas estabelece uma relação entre o indivíduo e a sociedade a partir de um sistema social que o torna um produto da sociedade e o transforma em um ser unidimensional. Uma das implicações que essa unidimensionalização da realidade provoca, segundo Morin (2004, p. 40), é “a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas (na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte), fechadas em si mesmas”.

Da mesma forma, um conceito construído em um determinado contexto histórico pode não dar conta de uma realidade e ser contestada, pois a realidade não é estanque e está sempre em movimento, em ritmo e velocidade, a cada dia, maiores, modificando a noção de tempo e espaço, onde cada história de cada sociedade está entrelaçada e exige do sujeito uma autodeterminação da sua condição de indivíduo social uno para plural.

O que constatamos, a partir da abordagem anterior sobre o paradigma moderno, é que vivemos em um momento histórico que clama por substituir o estilo de vida unidimensional por novas relações do homem entre si e do homem com a sociedade, e vice-versa. Isto é o que propõe a racionalidade ambiental como um projeto, onde o homem é visto como pessoa, consciente da sua subjetividade, e não como modelo alternativo à unidimensionalidade e, conseqüentemente, à razão instrumental.

Uma das formas significativas em favor do discurso ambientalista como proposta de conscientização dos sujeitos é a quase incontestável indignação de educar os sujeitos para uma nova racionalidade (ambiental) como forma de superação do instrumentalismo da razão que promoveu o individualismo.

Neste caso, o discurso em favor da racionalidade ambiental no campo da educação projeta neste outras formas discursivas de constituição das subjetividades, tais como os

conceitos de participação, cidadania, identidade, entre outros. Assim, com a internalização pelos sujeitos das formas de subjetivação propostas, a racionalidade ambiental vai firmando suas metas formativas por meio da educação ambiental no campo educacional.

Essa ruptura é, por muitos, tratada como o surgimento do período pós-moderno, mas, como explanado anteriormente, a passagem<sup>5</sup> de um momento para outro não acontece de forma brusca, demanda uma fase de transição, em que ainda estamos vivendo, pois é uma fase em que a sociedade busca refletir sobre o impacto gerado pela sua antecessora, a modernidade, que ainda não antecede totalmente porque se faz presente em muitos aspectos. Assim, o sujeito busca nesse momento essencialmente dar sentido à sua existência na vida cotidiana, ainda que nas áreas do pensamento reflexivo, na estética, na ética e na filosofia se encontrem traços claros de continuidade da modernidade, com uma sociedade baseada no consumo de bens, serviços e informação (CESTARI & POLICARPO JÚNIOR, 1996; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; MORIN, 2003, 2009; CARVALHO, 2001, 2006; SANTOS, 2002, 2008, 2011).

Esta difícil etapa de crise ocorre porque, segundo Francelin (2004, p. 29), “a crítica não é voltada à razão, mas ao uso da razão como único caminho para o conhecimento verdadeiro”. Corroborando Santos (1995, p. 57), “não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.”.

## ***2.2 A racionalidade ambiental***

Consolidada a crise do paradigma sociocultural, surgiram diferentes movimentos e correntes filosóficas<sup>6</sup>, que se apresentaram como indicativos de uma nova concepção do mundo, do ser humano, da realidade, rompendo distinções e diferenças, numa tentativa de

---

<sup>5</sup> Para Santos (2002, p. 253), esta passagem de uma epistemologia a outra “levar-nos-á de um paradigma de aplicação técnica da ciência a um paradigma de aplicação edificante de conhecimentos prudentes, capazes de transformar os objetos de investigação em sujeitos solidários e de iniciar as ações assentes no conhecimento a navegar, prudentemente e na medida do possível, à vista das consequências”.

<sup>6</sup> Severino (1992, p. 204) apresenta a seguinte classificação para as correntes filosóficas: crítica da ciência; neo-positivismo; filosofia da matemática (logística); círculo de Viena (positivismo lógico); tendências contemporâneas; epistemologia francesa; pragmatismo; neokantismo; Escola de Baden; neo-criticismo; espiritualismo cristão; racionalismo; historicismo; neo-hegelinismo (espiritualista); neo-escolástica; fenomenologia; existencialismo; hermenêutica; personalismo; estruturalismo; marxismo; Escola de Frankfurt (teoria crítica); ética do discurso; arqueologia; filósofos independentes.

religar (fusão), de revalorizar e reaproximar atores e interlocutores, influenciando no contexto social, apontando possibilidades de mudanças, ao mesmo tempo em que surgiam outras racionalidades como resultado de uma nova configuração de subjetividade, isto é, a racionalidade global (razão), fragmentada naquele momento pela emergência de minirrationalidades que circulam em múltiplos espaços<sup>7</sup> da sociedade e cada uma “constrói um senso comum específico”, ou seja, cada uma consiste, de forma epistemológica, em uma determinada unidade de prática social, instituições, dinâmicas de desenvolvimento, formas de poder e de direito (SANTOS, 2002, 2010). Epistemologia

Nesse contexto, surgiram movimentos políticos, como o **anarquismo**, uma doutrina política dissidente do comunismo que rejeita toda forma de coerção e preconiza a supressão do Estado. O **totalitarismo**, um sistema político, que, representado por grupos, como fascismo, nazismo e stalinismo, tenta restabelecer a "ordem" e a hierarquia através do poder absoluto e considera que todas as atividades do ser humano devem ser submetidas ao Estado. O **neoliberalismo**, programa político mais utilizado nas últimas décadas, que retoma o ideal de Estado minimalista, cuja ação deve se restringir ao policiamento, à justiça e à defesa nacional. O neoliberalismo, aliado ao capitalismo, reforça ainda mais a má distribuição de renda e a concentração de riqueza em poucos países ou em pequenos grupos de privilegiados (ARANHA & MARTINS, 1993).

No plano econômico ocorreu, também, entre a década de 60 e 80 do século XX, o declínio de produtividade nas principais economias mundiais, refletindo na ordem internacional uma estagnação econômica com alta dos preços, aumento das taxas de juros nos mercados financeiros internacionais e instabilidade financeira. Isto fez com que houvesse uma intensificação nas ações de forma globalizada, quer seja econômica, política, social, cultural quer tecnológica, levando ao desenvolvimento de novas tecnologias, formas de gestão e de organização da produção.

Ao mesmo tempo, os avanços tecnológicos possibilitaram a recuperação e o alavancar de diversas economias e, no final dos anos 1980, uma maior internacionalização dos fatos por meio dos equipamentos capazes de processar, armazenar, distribuir e transmitir informações através das redes de comunicação, o que se tornou mais intenso com a popularização de computador e o surgimento da Internet e das redes sociais. Esses

---

<sup>7</sup> Para Santos (2002), os múltiplos espaços da sociedade em que circula o senso comum são o doméstico; a produção; o mercado; a comunidade; a cidadania e o mundial.

avanços promoveram, também, aceleração e avanços na industrialização e uma evasão no campo com “inchaço” urbano.

Concomitantemente, a partir da década de 1960, houve aumento na participação política com reivindicações de reconhecimento de vários segmentos sociais, com afloramento das minorialidades, isto é, movimentos sociais que objetivavam a defesa de temas relacionados à saúde, à classe trabalhadora, à mulher, ao homossexualismo, ao idoso, à criança, ao adolescente e ao meio ambiente. Foi esta forma de pensar que deu início a mudanças na sociedade, mas também no sujeito, que passou a se ver como parte dessa mudança, provocando um novo estilo de vida pessoal (CARVALHO, 2001, 2006).

Como resultado desse processo de fortalecimento dos movimentos sociais, a racionalidade ambiental, através dos movimentos contestatórios e ambientalistas entre os anos 1960 e 1970, passou a ser discutida e, posteriormente, nos anos de 1980 e 1990, a ser compreendida e fundamentada política e socialmente (CARVALHO, 2006).

### ***2.3 A emergência da epistemologia ambiental***

A questão ambiental também está inserida no processo de contextualização histórica da evolução humana, que, com o dualismo cartesiano, promoveu a separação entre o homem e a natureza, além do avanço tecnológico e da intensificação do consumo, que se iniciou no século XIX, ocasionando depredações irreparáveis aos ambientes naturais, como a extinção de espécies da fauna e da flora, a poluição do solo e da água, a degradação de ecossistemas, o esgotamento de recursos, entre outros. No meio antrópico, por falta de saneamento básico e pelo elevado índice de desigualdade social, como consequência, sobrevieram problemas alarmantes em áreas urbanas e rurais, como a violência, a fome, além do ritmo acelerado, que modifica as condições de vida, fazendo pesar no dia a dia a carga do progresso. É desse contexto que decorre a visão contínua deste estudo, orientada pela racionalidade ambiental, que reivindica uma nova relação do homem com a natureza.

Em princípio, a epistemologia ambiental decorre da participação, nos anos 1960, da sociedade civil e da evolução dos movimentos ecológicos nos anos 1970 para movimentos ambientalistas nos anos 1990, contudo eram movimentos localizados e muitos com fins econômicos e políticos (REIGOTA, 1991), tal como veremos a seguir.



### ***2.3.1 A pluralidade de ações***

A nova racionalidade ambiental iniciou-se mundialmente nas discussões ocorridas na reunião do "Clube de Roma", em 1968, sobre o uso dos recursos naturais disponíveis no planeta. Após esta reunião, foi encomendado um estudo sobre "Limites do Crescimento", cujo relatório publicado em 1972 causou impacto ao denunciar a inviabilidade do modelo de desenvolvimento econômico vigente e as consequências desse modelo para o fim da biosfera, demonstrando os limites físico-ecológicos. Com isso, a temática ambiental foi inserida internacionalmente no meio político e científico. Nesse mesmo ano, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, cujo relatório final, "Declaração sobre o Meio Humano", indica, no princípio 19, a necessidade da educação ambiental como estratégia básica no âmbito das questões ambientais. A partir daí, o conceito de ecodesenvolvimento começou a ser difundido na literatura especializada (REIGOTA, 1991; CARNEIRO, 2006).

Tentando conquistar a cooperação dos diversos setores, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1973, lançou, numa perspectiva do ecodesenvolvimento, o Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (PNUMA) que, posteriormente, em 1975, na Conferência de Belgrado, passou a ser Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) no estilo de desenvolvimento. Neste mesmo ano foi lançada a "Carta de Belgrado", que proclama uma nova ética global de desenvolvimento, pautada na afirmação de que o crescimento econômico e o processo tecnológico trouxeram benefícios, mas, também, produziram sérias consequências ambientais e sociais (CARNEIRO, 2006; ARAÚJO, 2010).

Em 1977, a UNESCO realizou várias conferências regionais nos diferentes continentes, culminando com a Conferência Mundial de Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, ex-URSS, quando se postulou que a EA é um elemento essencial na educação formal e não formal. Com isso, lançou-se a Declaração da Educação Ambiental, que propõe a capacitação para ações que favoreçam as relações socioambientais e, simultaneamente, uma educação voltada à conscientização, à transmissão de informação, ao desenvolvimento de hábitos e à promoção de valores (REIGOTA, 1991; ARAÚJO, 2010).

A partir das conferências e dos documentos resultantes delas, vários eventos na temática ambiental foram realizados:

‘Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina’ em San José, Costa Rica (1979); ‘Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte’, onde se destacou a importância de intercâmbio de informações e experiências (1980); ‘Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes’, em Manama, Bahrein (1980); ‘O Seminário sobre a Energia e a EA’ em Monte Carlo, Mônaco, Europa (1981) (ARAÚJO, 2010, p. 28).

A segunda Conferência Mundial, realizada em Moscou no ano 1987, reafirmou os objetivos da educação ambiental indicados em Tbilisi. Nesse mesmo ano, outro relatório de igual importância publicado foi o *Report Brundtland*, também chamado “Nosso Futuro Comum”, pois já apontava a necessidade de uma aliança mundial em prol de um planejamento para o futuro que tivesse um comprometimento com o meio ambiente, não levasse perigo aos recursos naturais e reduzisse a desigualdade social, pois, no modelo de desenvolvimento, o fosso entre ricos e pobres ainda iria ser bem maior. Nesse documento, consolidou-se a expressão “desenvolvimento sustentável” (REIGOTA, 1991; NOVAES, 2003; CARNEIRO, 2006).

O Brasil, imbuído pelas discussões mundiais e regionais no seu território sobre a questão ambiental, começou nos anos 80 uma política ambiental com a criação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), que implantou a Avaliação de Impacto Ambiental (AIA), pela Resolução 001/86. Em 1987, o Ministério de Educação (MEC) estabelece com o Parecer 226/87 propôs a inclusão da EA como componente curricular nas escolas de 1º e 2º graus. Em 1989, por meio da Lei 7335, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) com a finalidade de formular, coordenar e executar a política nacional do meio ambiente (ARAÚJO, 2010).

Em 1988, foi lançada a “Declaração de Caracas”, resultado de uma reunião realizada na Venezuela com especialistas da América Latina, que discutiram a Gestão Ambiental na América Latina (ARAÚJO, 2010).

O Projeto Internacional de Educação Ambiental (PIEA) foi encerrado em 1995, passando a ser Programa de Educação para um Futuro Viável, que é voltado ao desenvolvimento sustentável como crescimento econômico para a equidade social e o

equilíbrio ecológico, o qual está inserido no capítulo 36 da Agenda 21, documento que partiu de sucessivas discussões em conferências anteriores e foi aprovado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), também denominada de Rio-92 ou Eco-92, que foi realizada no Rio de Janeiro, vinte anos após a Conferência de Estocolmo. Mas juntamente nessa conferência, também, ocorreu a Conferência sobre Mudanças Climáticas e a Convenção sobre a Diversidade Biológica, por esta razão a importância da aprovação da Agenda 21, que foi discutida simultaneamente por estes três eventos e incluiu no contexto de sua discussão praticamente todas as questões, desde a produção, o consumo, a erradicação da pobreza, o saneamento básico, a proteção à saúde, a poluição urbana, o destino dos resíduos, a habitação, o uso da terra entre outras (NOVAES, 2003; CARNEIRO, 2006).

Até a Rio-92, ocorreram várias definições e diferentes interpretações conceituais de desenvolvimento sustentável (DS), sobretudo na segunda metade da década de 1980. Mas, essa conferência atrelou os termos equidade social e equilíbrio ecológico para garantir que o modelo de desenvolvimento econômico proposto levasse em consideração os fatores ambientais e propôs a educação e a centralidade nos problemas locais como fatores primordiais para alcançar um pleno DS.

O desenvolvimento sustentável, através da Agenda 21, foi fortalecido em 1997, na Conferência Rio+5, e em 2002 pela Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável, que foi realizada em Johannesburgo na África do Sul (NOVAES, 2003).

Com as discussões travadas na Conferência sobre Mudanças Climáticas em 92 e os estudos que apontavam alterações que estariam ocorrendo na Terra, foram realizadas três conferências das Partes da Convenção de Mudança Climática: a primeira, em 1995, realizada em Berlim (Alemanha), marcou o início do processo de negociações de metas e prazos da redução; a segunda, em 1996, em Genebra (Suíça), criou as obrigações legais de meta, ocasião em que foi emitida a Declaração de Genebra; e a terceira em 1997, em Quioto (Japão), que, após negociações internacionais, resultou na assinatura, por representantes de vários países, do Protocolo de Quioto. Esse documento estabelece o compromisso (acordado entre as partes) de redução da emissão de gás carbônico e metano na atmosfera, responsáveis pelo efeito estufa. Assim, os países comprometidos teriam metas em um prazo inicial de cotas de redução a partir de 2005, indo até 2012.

A Conferência das Partes (COP), continuando as negociações pendentes anteriormente e procurando captar aderência de mais países ao Protocolo de Quioto, ocorreu em 1998 em Buenos Aires (Argentina), com a ratificação do Protocolo; em 1999, em Bonn (Alemanha), com a continuidade das negociações da COP4; em 2000, em Haia (Holanda), as negociações foram suspensas por falta de acordo entre a União Europeia e os EUA; em 2001, os Estados Unidos se afastaram das negociações e recusaram-se a assinar o Protocolo. A sétima Convenção das Partes ocorreu em Marraqueche (Marrocos), em 2001, quando foram tratadas as regras para implantação do Protocolo.

As Convenções das Partes subsequentes ocorreram em 2002, em Nova Delhi (Índia), com a discussão sobre metas para o uso de fontes renováveis; em 2003, em Milão (Itália), com a regulamentação de sumidouros de carbono no âmbito do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL); em 2004, em Buenos Aires (Argentina), impondo regras para implantação do Protocolo de Quioto e regulamentação para projetos de MDL com metas mais rigorosas; em 2005, em Montreal (Canadá), discutindo as emissões oriundas do desmatamento e mudanças no uso da terra; em 2006, em Nairábi (África), com o compromisso de revisão do Protocolo, quando o Brasil propôs a criação de mecanismos que promovessem a redução de emissão do desmatamento em países em desenvolvimento; em 2007, em Bali (Indonésia), quando as florestas foram incluídas no texto; em 2008, em Poznan (Indonésia), os países em desenvolvimento assinaram compromisso para a redução das emissões de carbono; em 2009, em Copenhague (Dinamarca), a proposta de revisão de metas com redução significativa para os países desenvolvidos e compromisso para os países em desenvolvimento; em 2010, em Cancun (México), o acordo balanceado denominado “Pacote Cancun”. Por outro lado, não chegando a um acordo em muitos pontos, Rússia e Japão mantiveram posição contrária, ficando a decisão para 2011 na cidade de Durban (África do Sul). Assim, após duas semanas de discussão, a COP17 emitiu um documento (Plataforma de Durban para Ação Aumentada), sintetizando os acordos que determinam medidas para redução das emissões de gases causadores do efeito estufa e estabeleceu metas para países desenvolvidos e em desenvolvimento (MOREIRA & GIOMETTI, 2008; GLOBO NEWS, 2009; BARROS, 2011; GLOBO, 2011), enfim,

O que mudou é que o único acordo legalmente vinculante (obrigatório) para reduzir as emissões que está em vigor foi renovado por um novo período, que se inicia em 2013 e tem prazo para terminar em 2017 ou 2020 - a data final ainda não foi definida.

O tratado não compreende os Estados Unidos, um dos principais poluidores, e não obriga ações imediatas de países em desenvolvimento, como China, Índia e Brasil.

O delineamento deste novo plano começará a ser feito a partir das próximas negociações da ONU, o que inclui a COP 18, que vai acontecer em 2012 no Catar.

O documento afirma que um grupo de trabalho será criado e que deve concluir o novo plano em 2015 (GLOBO, 2011, p. 2-3).

Nesse processo de negociações desde a COP3, observa-se um ponto questionável no Protocolo de Quioto, que é a possibilidade de comercialização do resgate e sequestro de carbono<sup>8</sup>. Essa abertura comercial tem levado a plantações de áreas florestais, sendo o eucalipto a árvore mais utilizada. Outra abertura comercial é a reposição florestal, em que a empresa, para fazer reposição, é obrigada a executar o plantio em áreas próprias ou de terceiros. Entretanto, o recurso financeiro imediato pelo sequestro de carbono ou a reposição florestal talvez venham a ser um prejuízo ambiental regional com a implantação da monocultura do eucalipto.

A terceira conferência mundial para discutir os desafios ambientais do planeta foi promovida pelas Nações Unidas em 2002, mas manteve estáticos os resultados da Rio-92. Segundo Barros (2011, p. 5-6), não houve grandes avanços em

[...] função da inexistência de um poder de polícia global legitimamente constituído para assegurar o cumprimento das decisões tomadas na esfera internacional, nenhum dos documentos aprovados tem força imperativa para os países signatários e não há sanções para coibir o descumprimento dessas decisões.

Além disso, há que se analisar a escala em que os problemas são vistos nesses encontros.

A temática ambiental, em 2005, ganhou espaço na mídia e na sociedade. A Agenda 21 local passou a ser uma discussão válida, embora seja preciso analisar com cautela a massificação da questão: ou se busca o bem-estar da humanidade ou se está buscando uma saída para o modelo capitalista de desenvolvimento.

---

<sup>8</sup> Um país ou empresa para compensar a sua emissão de gases poluentes pode comprar a retirada de CO<sub>2</sub> da atmosfera através da floresta em desenvolvimento, pois, na fase de crescimento, as árvores demandam uma quantidade muito grande de carbono para se desenvolver e acabam tirando esse elemento do ar, esse processo natural ajuda a diminuir consideravelmente a quantidade de CO<sub>2</sub> na atmosfera. No Brasil, embora não haja uma legislação própria à comercialização, é feita através de títulos na Bolsa de Mercadorias e Futuros, situada na Bolsa de Valores do Estado do Rio de Janeiro.

### 2.3.2 Educar para uma racionalidade ambiental

Como resultado das conferências promovidas pelas Nações Unidas, a educação passou a ser apontada como solução dos problemas existentes. Assim a UNESCO em 1999 solicitou do filósofo Edgar Morin a sistematização de reflexões que levassem a pensar a educação do próximo milênio. Nasceu, assim, a obra “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, a qual está inserida em uma discussão inter<sup>9</sup> e transdisciplinar<sup>10</sup> numa perspectiva de envolver o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente em suas complexas inter-relações (MORIN, 2004).

Nesse caso, a importância do componente filosófico da racionalidade ambiental é igual ao comportamental. Em concordância, Reigota (2001b, p. 32) analisa:

[...] precisamos ter claro que o problema ambiental não está na quantidade de pessoas existente no planeta e que necessita consumir cada vez mais os recursos naturais para se alimentar, vestir, morar, etc. É importante entender que o problema está no consumo excessivo desses recursos por uma pequena quantidade da população mundial e no desperdício e produção de artigos inúteis e de mau agouro à qualidade de vida. Não se trata de garantir a preservação de determinadas espécies animais e vegetais e dos recursos naturais, não esquecendo a importância destas questões. O que deve ser prioridade são as relações econômicas e culturais entre homem natureza e homem humanidade.

Dessa forma, para a racionalidade ambiental, educar deve ser para reivindicar e preparar o sujeito para o exercício da cidadania, consciente de sua atuação na busca de justiça social e autogestão ou gestão realmente participativa, exigindo a criatividade inovadora e, principalmente, a crítica. É de suma importância a participação ativa do

---

<sup>9</sup> Cf. Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 13, grifo da autora) interdisciplinaridade é “qualquer forma de **combinar** entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma **síntese** relativamente ao objecto comum”. Ela “revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos diferentes métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade” (RESWEBER apud POMBO; GUIMARÃES & LEVY, 1994, p. 13).

<sup>10</sup> Cf. Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 11, grifo da autora) a transdisciplinariedade é pensada como algo que se deve entender a mais que a interdisciplinaridade, sendo uma etapa superior a esta, ou seja, um nível máximo de integração disciplinar, onde, “situam as relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”. Para os autores (p. 13, grifo do autor), “Tratar-se-ia então da **unificação** de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber”.

cidadão na resolução dos problemas no contexto da sua realidade. Como diz Reigota (2001b, p. 36), são “os cidadãos do mundo atuando em suas comunidades”.

Contudo, a educação não resolverá os problemas ambientais do planeta, mas poderá influenciar decisivamente, na medida em que forma cidadãos cientes dos seus direitos e deveres. A racionalidade ambiental é geradora também de formas diferenciadas de compreensão e de significados educacionais. Então, surgem diversos discursos emergentes da racionalidade ambiental no campo educacional.

## **CAPÍTULO II**

### **RECEPÇÃO DOS DISCURSOS AMBIENTALISTAS NO CAMPO EDUCACIONAL**

#### **1 O campo educacional e suas relações com as formas de subjetivação**

A busca do conhecimento e da tecnologia na história da humanidade, especificamente, na modernidade, constituiu-se por períodos de grandes conquistas com a predominância da razão indolente, que proporcionou, às sociedades, riquezas e vantagens, promessas que criaram uma falsa aspiração para a população mundial e que trouxeram consequências imprevistas aos sujeitos, que ficaram marcados pela fome, miséria, destruição, alterações de valores, entre outros. O avanço da racionalidade técnico-instrumental se faz paradoxalmente pelo déficit da emancipação humana, pois a razão indolente contrai e diminui o presente quando deixa de fora a realidade e as experiências (razão metonímica) e expande infinitamente o futuro (razão proléptica), com isso se produz uma ausência<sup>11</sup> da realidade (SANTOS, 2002, 2010, 2011). Assim, como superação desse modelo de paradigma sociocultural, Santos (2011, p. 20) aponta para a necessidade de se criar um “novo modo de produção de conhecimento”, ao invés de continuarmos em busca de um novo conhecimento ou continuar na forma doutrinária de produção do conhecimento, pois a razão indolente se manifesta na permanência da rotina do

---

<sup>11</sup> A esta ausência, Santos (2010, 2011) propõe a terminologia “Sociologia das Ausências”, onde tenta mostrar que há realidades e experiências que se tornam invisíveis à realidade hegemônica do mundo que provoca a subtração do presente. Assim esta ausência é produzida através de cinco modos de produção de monoculturas: 1 - Do saber e do rigor (o único saber rigoroso é o saber científico, invalidando as outras formas de saber, contraindo assim as concepções científicas da sociedade, observando-se os conhecimentos populares, indígenas, camponeses, urbanos – o ignorante); 2 - Do tempo linear (traz a ideia de que o conhecimento ocorre em uma direção, dando uma dianteira aos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos, incorporando conceitos como progresso, modernização, desenvolvimento e globalização – o residual); 3 - Da naturalização das diferenças (apresenta as diferenças sempre como desiguais, não sabe pensar as diferenças com igualdade, havendo uma reprodução social de inferioridade – o inferior); 4 - Da escala dominante (vistos como universalismo, onde toda ideia é válida, independente do contexto em que ocorre e como globalização, quando nomeia como locais as entidades, assim o particular, o local é invisível, descartável, desprezível, porque não há globalização sem localização e universalismo sem particularismo – o local); 5- Do produtivíssimo capitalista (ocorre em uma lógica em que só o crescimento econômico e produtivo é que determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, assim tudo o mais não é considerado – o improdutivo).



conhecimento tido como único... como verdadeiro.

Neste sentido, Santos (2010, 2011) propõe, como forma de superar a ausência provocada pelas monoculturas da razão indolente, a implantação de cinco ecologias: a primeira representa a ecologia dos saberes, que compreende o saber científico com um diálogo com os outros saberes (laico, popular, indígena, urbano, camponês), tentando, assim, uma concepção pragmática do saber, onde é importante saber qual o tipo de intervenção que cada saber produz; a segunda é a ecologia das temporalidades, que demonstra a importância de existirem outros tempos, não só o linear; a terceira, a ecologia do reconhecimento, que propõe a descolonização da mente para identificar o que é produto de hierarquização e o que não é. Assim, as diferenças que ficam com a eliminação das hierarquias são as que valem; a quarta é a ecologia da transescala, que decorre da possibilidade de articular-se com escalas locais, nacionais e globais; a quinta, a ecologia da produtividade, que consiste na valorização e recuperação de modelos alternativos de produção, como organizações, cooperativas de economia solidária, entre outras que foram ocultadas ou desacreditadas pelo sistema capitalista.

Outra forma de superação da razão instrumental, que aparece hoje sustentada pelo argumento de que o homem deve rever sua relação com a sociedade e a natureza, é a proposta em favor de um discurso ambientalista como conscientização dos sujeitos, isto é, de educar os sujeitos para uma nova racionalidade (ambiental) como forma de superação do instrumentalismo da razão. A emergência<sup>12</sup> desse discurso nos últimos anos, seja na literatura acadêmica, seja em documentos dos organismos internacionais, tem sido uma alternativa não somente como resposta ao estreitamento da razão humana, mas também como proposta de revigorar a emancipação humana, revisando a relação entre o sujeito, o conhecimento, a sociedade e a natureza.

Com isso, observamos que o discurso em favor da racionalidade ambiental no campo da educação tem sido apresentado mediante formas discursivas de constituição das subjetividades, intermediando significados para um educar pelo ambiente, usando conceitos, tais como participação, cidadania, identidade, entre outros.

---

<sup>12</sup> A emergência aqui é vista pela Sociologia das Emergências de Santos (2010, 2011), que permite abandonar a ideia de um futuro sem limite para um concreto, baseado nas emergências das realidades cheias de alternativas e possibilidade que não existiam antes e, a partir daí, vai-se construindo o futuro, numa superação da razão proléptica.

Portanto, este trabalho tem por objetivo mostrar este movimento de uma racionalidade ambiental que se utiliza de conceitos e valores já consolidados na literatura divulgada nas ciências humanas para firmar metas formativas da educação ambiental no campo educacional.

No campo da educação, temos visto que os discursos são intermediados por valores subjetivos apresentados anteriormente, tal como fazem com importantes conceitos no cenário educacional atual, assim como nos meios onde circulam as concepções em favor da racionalidade ambiental. A literatura sobre a educação ambiental no campo educacional tem mostrado que a introdução do discurso ambientalista se faz pela apropriação da reivindicação ambiental e pelos valores e concepções já consolidadas nesse campo, ao tempo em que essas concepções e os valores são apropriados pela racionalidade ambiental e se constituem como uma meta educacional. Percebe-se que há um modelo de interdisciplinaridade<sup>13</sup> na constituição do domínio da Educação Ambiental no campo educacional.

Desse modo, concepções, como participação, cidadania, identidade, já têm presença na difusão de várias ideias pedagógicas; do mesmo modo, os discursos ambientalistas são mais uma dessas ideias que são introduzidas inicialmente nas ciências da educação para, em seguida, por meio delas, se constituírem como um discurso que estabelece um domínio no campo educacional.

### ***1.1 Educação ambiental: meta formativa centrada nas ciências da educação ou na ciência da educação***

A superação da racionalidade instrumental pela racionalidade ambiental é a indicação de que a crise da modernidade e as formas alternativas de superação da crise caminham em busca de novas e menos ambiciosas formas de racionalidades. As miniracionalidades, como afirma Santos (1995), são a demonstração de que as pretensões emancipatórias contemporâneas estão cada vez mais longe do ideal moderno de racionalidade global do indivíduo, e o resgate da razão emancipatória em tempos de crise se faz mediante as reivindicações particulares e identitárias dos sujeitos, ensejadas por um

---

<sup>13</sup> Ressaltando-se que “a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (POMBO, 2005, p. 6) e que exige uma reorganização do ensino/aprendizagem e um trabalho continuado de cooperação entre os envolvidos (POMBO; GUIMARÃES & LEVY, 1994).

discurso em favor da pluralidade e da diversidade cultural.

Nessa proposta de inter-relação do homem/sociedade por meio da racionalidade ambiental, a educação aparece como mais um dos espaços sociais onde a racionalidade ambiental vai buscar consolidar suas reivindicações. Por isso, falar em educação ambiental significa assumir a racionalidade ambiental como uma das metas no campo da educação. Entende-se a educação como um campo científico que estabelece relações com outros campos, no caso em pauta, com o campo das ciências ambientais. Mas não devemos esquecer que, tal como acontece com a dimensão ambiental, a educação é um campo onde muitas outras metas formativas são projetadas.

Neste sentido, de início, apontamos a necessidade de compreender em que sentido se está falando da educação como um campo de saber:

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Ainda dialogando com Bourdieu (1997, p. 60) “É, no plano da história estrutural do conjunto do universo que as coisas mais importantes aparecem. O que conta em um campo são os pesos relativos”. Desse modo, deve-se considerar que a tentativa de consolidar uma dimensão ambiental no campo educacional não se faz sem colocar em pauta as formas já consolidadas de relação dos saberes com o campo da educação, que é uma das suas características inerentes.

Na mesma linha, Charlot (2006) adota a perspectiva de que, no campo de saber da educação, acontece um conjunto de situações e, entre estas, estão o contexto das pesquisas em educação, como, também, as pesquisas sobre educação. Esta diferenciação remete a um ponto específico da educação como área de saber, que é:

[...] o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação

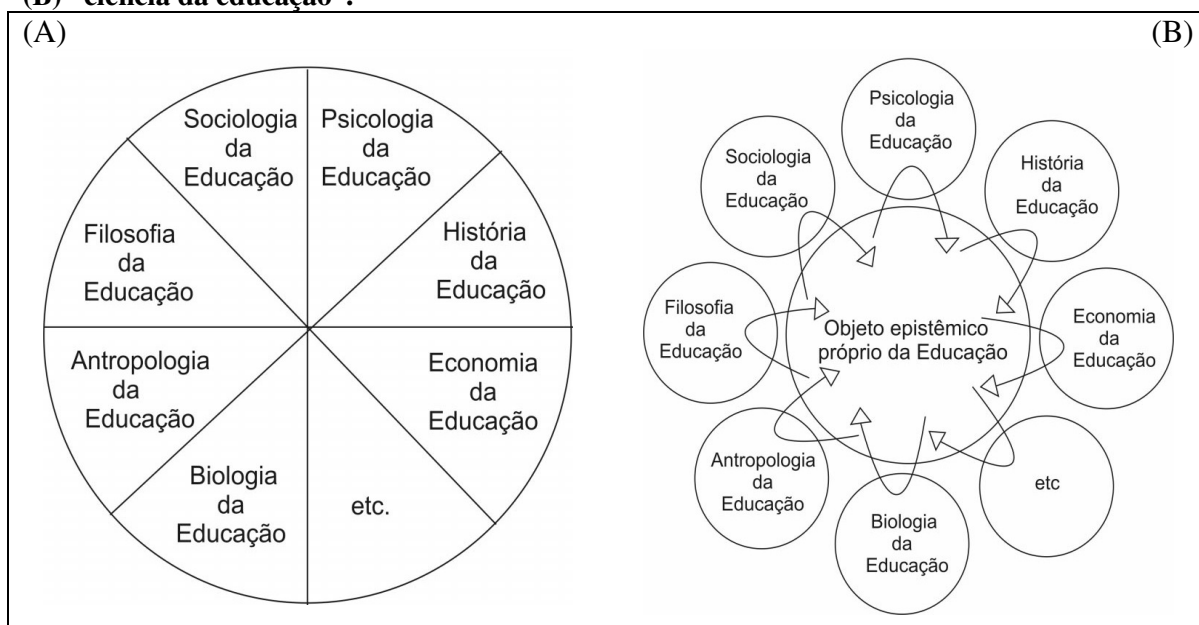
(CHARLOT, 2006, p. 9).

Frente a essa mestiçagem, a educação acaba não sendo tratada por muitos teóricos como área de conhecimento específico, pois “sempre foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos” (RÖHR, 2007, p. 52), o que a distancia do seu real papel diante do mundo da vida e da sua meta na condição humana.

Röhr (2007) identifica dois modelos da relação da educação com outros saberes, o que sintetiza as posições dos autores quando tentam definir o que significa educar, polarizando as posições entre aqueles que defendem que a educação não é exatamente um campo de saber, mas um campo de práticas para aplicação de saberes (educação como ciências da educação), e aqueles que advogam em favor da educação como um campo próprio de saber (ciência da educação) - Figura 4.

Nessa concepção educacional, Barnard Charlot e Ferdinand Röhr defendem o campo do conhecimento da educação como ciência, com uma epistemologia própria, um lugar onde se deve pensar a formação humana, e não apenas um campo de aplicação de ideias oriundas de outras ciências (CESTARI, 2009b, 2012).

**Figura 4 - Modelos de educação apontados por Ferdinand Röhr: (A) “ciências da educação” e (B) “ciência da educação”.**



Fonte: Röhr (2007, p. 55-56)

No primeiro caso (Figura 4A), tem-se um modelo formado por várias áreas de conhecimento especializado, que atuam de forma particular dentro da educação como pedaços de um conjunto que formam um amontoado de conhecimentos sobre a educação. Essas áreas transitam pelo campo educacional, mas com objetivos específicos, voltados a um conhecimento pré-determinado, que responde a um objeto epistêmico próprio, não havendo uma inter-relação entre elas. No mesmo sentido, Morin (2004, p. 41) assegura:

A especialização ‘abs-trai’, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade [...] Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano.

Assim, no modelo A da Figura 4, corre-se o risco de não educar, de, em vez de educar, doutrinar, manipular e adestrar.

No segundo modelo (Figura 4B), as ciências da educação atuam como áreas afins à **ciência da educação**, que partem da formulação dos seus problemas por meio do próprio objeto epistêmico que tem como fundamentos indispensáveis a liberdade e o sentido da vida, permitindo que a educação busque nas outras áreas a contribuição no cumprimento da meta que é a humanização do homem (RÖHR, 2003, 2007).

Nossa opção teórico-discursiva se direciona em favor do modelo da Ciência da Educação, na perspectiva de que a relação entre homem/sociedade e homem/natureza seja pontuada pela liberdade, através do diálogo consigo mesmo, onde se possa perceber o outro, sem mediação de coisas e objetos a exercer seu discurso e sua ação na condição humana do mundo da vida.

Desse modo, é importante manter nessa trajetória aspectos da condição humana apresentada por Hannah Arendt (2008), que estabelece, entre as experiências plurais do homem, condições básicas da ação e do discurso, onde a liberdade poderá ser conquistada pelo exercício da ação, do discurso e da contraposição da ação ao pensamento, pois é, através da atividade básica da existência humana, que é possível ao homem se relacionar na sociedade, relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

Assim, com base na condição humana apontada por Arendt (2008) e o mundo da vida idealizado por Habermas (1992), a pluralidade de saberes direciona o campo

educacional para uma reflexão e distinção entre as ciências que atuam na educação – e, nesse caso, a educação não passa de instrumento para a realização de fins postos fora do campo educacional – e a ciência da educação, como o lugar da reflexão que os sujeitos fazem de suas dimensões e aspectos da realidade, e “[...] Partindo do pressuposto de que o humano se expressa na íntegra das suas possibilidades, a educação teria como tarefa o desenvolvimento das mesmas de modo gradativo e proporcional” (RÖHR, 2003, p. 2).

Entretanto, devemos reconhecer que a relação predominante da educação com os outros saberes científicos é de um campo aberto à aplicação compartimentada, o que faz do modelo A da Figura 4 o mais comum da relação do campo educacional com outros campos e saberes. Nesse caso, o campo educacional acaba por se tornar um campo onde são projetadas formas diferenciadas de subjetividade, onde cada forma reflete uma tentativa de responder, no domínio das ciências humanas em geral, a uma demanda posta aos sujeitos pelo seu tempo.

Por isso, as concepções que serão apresentadas a seguir são formas discursivas que circulam pelas ciências humanas, e é por meio delas que a racionalidade ambiental vai tentar intermediar significados educacionais, ou seja, por meio de conceitos, como participação, cidadania e identidade, é que as ideias educacionais serão aproximadas da racionalidade ambiental e será também com elas que as reivindicações ambientais serão visualizadas como proposta de educação ambiental. Portanto, faremos uma breve exposição da forma como esses conceitos são elaborados nas ciências humanas para, em seguida, na segunda parte deste capítulo, mostrar as várias combinações desses conceitos com os discursos ambientalistas na educação.

## ***1.2 A participação***

Para Habermas (1992), na obra *Teoria da Ação Comunicativa*, a participação se baseia em um processo cooperativo, onde o participante atua simultaneamente no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, possibilitando as relações “ator-mundo”, nas quais o sujeito não é algo, e, sim, alguém em um mundo, e age perseguindo seus interesses com princípios que não provocam danos a outras pessoas.

O sujeito é um tradutor da realidade, suas escolhas determinam suas relações entre homem/sociedade, e a participação é a própria liberdade, o espírito vivo. Entretanto, essa liberdade não é a idealizada pelo paradigma da modernidade, em que o humanismo se

apresenta como capaz de conduzir o ser humano ao poder sobre a natureza e a se portar segundo os preceitos da racionalidade instrumental, num momento histórico em que se vivia a crise do paradigma sociocultural (SANTOS, 2008, 2010, 2011).

No mesmo sentido, Loureiro (2008, p. 77) afirma que “o aumento hipotético de liberdade pessoal em função do aumento de acesso às informações e de poder de escolha centrado no indivíduo coincide com o aumento da fragilização do poder de decisão pelo coletivo”. Por outro lado, Scherer-Warren (1999 *apud* LOUREIRO, 2008, p. 79) identifica os movimentos sociais como ações coletivas positivas que ocorrem de três formas de “modalidades não excludentes: (1) denúncia, protesto e conflito; (2) cooperação parceria e solidariedade; e (3) construção de utopia societária ou civilizacional”. Assim, a participação não só individual, mas, também, coletiva é essencial na promoção do diálogo entre os atores sociais, favorecendo a resolução dos problemas atuais. Para o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho (*apud* FAJARDO, 2011, p. 7), “se cada um fizer a sua parte, o mundo vai ficar melhor”. Nesta “sua parte” ele, também, incluía a solidariedade, a relação de um com o outro, mas é preciso encarar a participação também como “aprendizagem coletiva e como conquista política” (LOUREIRO, 2010, p. 181).

Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2010, p. 179).

Outro aspecto importante a ser ressaltado neste debate é o conceito de público participativo introduzido por Wampler & Auritser (2004), que compreende os cidadãos organizados na busca de superar a exclusão social e política, com participação pública com transparência e responsabilidade, tentando encurtar o distanciamento nos debates sobre democracia na perspectiva institucional e nas teorias da sociedade civil. Esse conceito se apoia na obra de Jürgen Habermas e Robert Dahl: do primeiro, utilizou-se a renovação social e política como um lugar no nível público, como os encontros abertos e públicos, que representam as ferramentas conceituais e as estratégias políticas; e do segundo, a ideia de que a democracia local contribui na percepção da emergência de dimensões públicas que auxiliam o afastamento de abusos de poder. Os autores apresentam como modelo de

participação o orçamento participativo, como forma de atuação da sociedade no cenário político, onde atores e organizações exercem e expandem a democracia por meio da polis<sup>14</sup>, ou seja, da comunidade formada por cidadãos organizados, quer por movimentos sindicais e sociais, quer por partidos políticos.

No mesmo sentido, Santos (2010, p. 219) argumenta que “comunidades locais, regionais e nacionais em diferentes partes do mundo estão executando experiências e iniciativas democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia [...] por exemplo, sob a forma de orçamentos participativos municipais”. Silva (2007) também analisa que as experiências de participação devem deixar de ser tratadas como objetos para se tornarem resultados da dinâmica processual de um campo de relações, assim “o sentido de determinada experiência de participação passa a ser buscado na posição que ela ocupa na trajetória de uma configuração determinada” (SILVA, 2007, p. 490). Isto torna cada experiência ímpar, pois, mesmo utilizando igualmente determinados espaços de participação, há diferentes conteúdos e sentidos buscados pelos atores sociais e políticos.

Neste sentido, o sujeito participativo é o construtor da ação, que é exercida por meio de opiniões, histórias, dos feitos humanos que, sem seu discurso, perde a capacidade de se revelar. Assim, “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras” (ARENDDT, 2008, p. 191).

Segundo Buber (2009, p. 74),

A participação é tanto mais perfeita, quanto o contato do Tu<sup>15</sup> é mais imediato.

O Eu é atual através de sua participação na atualidade. Ele se torna mais atual quando mais completa é a participação. [...] Na subjetividade

---

<sup>14</sup> Entende-se se a polis, segundo Hanna Arendt (2008), que representa a possibilidade do homem distinguir-se, e, através de palavras e atos, revelar sua identidade singular e distinta. Assim, a polis é o espaço político, dialógico que promove a participação dos grupos sociais, onde cada um afirma sua identidade.

<sup>15</sup> Na obra *Eu e TU*, Buber (2009) trata da relação do homem no mundo, do seu modo de ser na contextualização da dualidade humana do Eu. Para ele “o mundo é duplo para o homem pois sua atitude é dupla” (p. 35). Assim, estabelece palavras-princípio (Eu-Tu e Eu-Isso), representando o movimento humano que se alterna a cada relacionamento, ou seja, o Eu que se relaciona com o Tu não é o mesmo que se relaciona com o Isso, pois o Tu é visto como sujeito, e o Isso como objeto. Então, quando o Eu é posto na relação Eu-Tu, vê-se como pessoa que entra em relação com o outro e deixa-se atravessar pela sua presença viva, consciente da sua subjetividade. Já na relação Eu-Isso, vê-se como sujeito da experiência, da utilização, situado no mundo dos objetos, num mundo em que a objetividade ordena o real.



amadurece a substância espiritual da pessoa. A pessoa toma consciência de si como participante do ser, como um ser-com, como um ente.

Desse ponto de vista, a participação deve estabelecer no campo da educação uma relação junto à racionalidade ambiental, onde o sujeito consciente de sua subjetividade atua no mundo da vida e age frente a polis.

### ***1.3 A cidadania***

Na visão de Betinho (*apud* FAJARDO, 2011, p. 82), ser cidadão “é assumir a responsabilidade de construir o mundo, a nossa própria realidade”, sendo esta uma tarefa de cada um, mas em uma íntima relação entre homem e natureza, homem e sociedade.

Na percepção de Betinho, o termo cidadania extrapola a clássica definição jurídica de um exercício de direitos civis e políticos; passa de direito individual para direito coletivo, ou seja, direitos sociais que se exercitam por meio da defesa dos direitos humanos, da busca por uma sociedade justa e por um senso de solidariedade, responsabilidade e pertencimento. Assim, pautados nessa compreensão assumida como cidadania, dialogamos com Loureiro (2008, p. 75), que retrata a cidadania “como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é formada por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica”.

No mesmo sentido, Santos (2010) analisa que a pluralidade<sup>16</sup>, a partir das lutas sociais por justiça e cidadania culturais, exige formas alternativas de direito e de justiça em uma nova visão de cidadania, uma “cidadania multicultural”.

Segundo o dicionário *Aurélio*, o verbete “cidadania” significa “qualidade ou estado de cidadão”, que, por sua vez, é o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado [...]” (FERREIRA, 2009, p. 234). Assim, perceber o sujeito “engessado” na clássica definição de cidadania é considerá-lo alienado ao paradigma da racionalidade universal, que busca o conhecimento do objeto em sua totalidade segundo uma verdade absoluta, objetivando dominá-lo. Esta percepção cria um sujeito como “fiel tradutor da realidade, sem opinar acerca dela, sem acrescentar-lhe nenhum adereço. [...] Com a expansão do

---

<sup>16</sup> Lembrando que, para Hannah Arendt (2008, p. 15), a ação é “à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Por isso a cidadania deve ser múltipla, e não una.

conhecimento, o sujeito passa a ter domínio sobre o objeto, podendo arquivá-lo, encerrando-se as discussões, as divergências, as polêmicas, as celeumas sobre ele” (SOFFIATI, 2008, p. 24-25).

Nesta mesma relação, Buber (2009, p. 75) observa que “o sujeito, tal como ele se reconhece, pode apoderar-se de tudo quanto queira”. Assim, a depender da sua visão de mundo, ele vai ter um reconhecimento do Eu em benefício ou em detrimento do objeto. No primeiro caso, quando pensamos na questão ambiental vivemos, segundo Betinho em

[...] uma situação curiosa e ao mesmo tempo muito difícil. Desenvolvemos uma visão de que tudo existe em função do homem. Para atender as necessidades, aspirações, sonhos e fantasias do ser humano, tudo é possível. A natureza não tem valor em si. Os animais existem para alimentar as pessoas, os rios apenas para fornecer água para nós. Esta é uma visão utilitarista e apropriadora dos recursos naturais. Isso significa considerar que a natureza não tem valor em si, ela é um valor referido ao homem. [...] É preciso criar uma ética que considere todos os seres, na sua diversidade, como parte de um mesmo mundo que precisa ser respeitado (*apud* FAJARDO, 2011, p. 86).

É necessário que este indivíduo vá além. Para ampliar sua cidadania, ele deve buscar a interação, a realização de si e do outro, pois é, na vivência com o outro, que o sujeito se forma. Segundo Loureiro (2008, p. 72):

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade. [...] As relações estabelecidas em cada campo educativo, formal ou não, constituem espaços pedagógicos de exercício da cidadania.

Entretanto, para que se crie uma ética, é urgente o fortalecimento dos espaços pedagógicos que contribuam com o reconhecimento do Eu em benefício do sujeito, e não em detrimento dele. Nessa perspectiva, Loureiro (2008, p. 75) observa:

[...] o desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma ‘cultura da cidadania’, nos planos local, regional ou internacional.

Corroborando, Morin (2004) enfatiza que é a educação que promove a abertura da mente para receber o novo. É um elo de transmissão. Assim, ela cumpre um importante

papel na formação do sujeito, pois, sendo o seu objeto a formação do homem, é importante que seja promovida e consolidada a “cultura da cidadania”.

Nesse contexto, a relação homem/sociedade passa por um elo muito forte entre sujeito e cidadania. É esta relação que vai determinar as sociedades como democráticas ou autoritárias. De acordo com Morin (2004, p. 107), a primeira “funciona graças às liberdades individuais e à responsabilidade dos indivíduos”, que são cidadãos e exprimem seus desejos e interesses, já a segunda atua por colonizar “os indivíduos, que não são mais que sujeitos”.

Por esta razão, o cidadão, segundo Habermas (2007, p. 272), não é determinado por um “modelo das liberdades negativas”. Ele clama por direitos positivos, onde o cidadão seja um “sujeito politicamente responsável” pela sua comunidade. Assim a democracia ocorre por meio da “práxis de autodeterminação dos cidadãos”, pois é, pela participação de uma práxis comum, que o cidadão se torna o que tenciona ser, e sua atuação é orientada pelo interesse do grupo, e não por interesses próprios. Assim o cidadão se reconhece como membro da sociedade e como indivíduo autônomo que exerce seus direitos políticos e subjetivos.

#### ***1.4 A identidade***

Segundo Habermas (1992), o mercado tende a dominar no mundo da vida por meio de uma concepção identitária de sujeito/objeto, formada pela racionalidade instrumental; mas a racionalidade comunicativa<sup>17</sup> tende a reagir através da formação da identidade sujeito/sujeito, uma identidade que se opera no contexto do mundo da vida e se manifesta na renovação das tradições, as quais dependem cada vez mais da capacidade crítica e inovadora dos indivíduos.

Na mesma linha de raciocínio, Sato & Passos (2008, p. 225) apontam para a necessidade de “rompermos com o elo sujeito-objeto e desafiarmos a relação sujeito-sujeito”, com ações pautadas no pensar e no agir, na construção de um debate ético, que dará significação e formará o sujeito, ou seja, nesse diálogo as posições assumidas pelo sujeito é que levam à formação da sua identidade, pois é “por meio da diferença e não fora

---

<sup>17</sup> A teoria da racionalidade comunicativa de Habermas (1992, p. 171, tradução nossa) é baseada “em um processo cooperativo de interpretação no qual os participantes, simultaneamente, se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo”.

dela [...] por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é” (HALL, 2012, p. 210) que a identidade é constituída, ao tempo em que a construção do sujeito é formada por meio dos “processos que produzem subjetividades” (HALL, 2012, p. 212). Assim esta aclamação por um paradigma que rompa com o paradigma sociocultural dominante tem início com uma nova concepção de sujeito historicamente constituído, que aticule as questões identitárias emergentes por meio dos processos de subjetivação que caracterizem as relações sujeito/sujeito, sujeito/sociedade, sujeito/natureza e sociedade/natureza.

Para tanto, cabe à educação, no campo formal ou não, criar um ambiente para que o indivíduo forme esta capacidade crítica, criativa e um espaço favorável à subjetividade. Convém, no entanto, lembrar que “os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (MORIN, 2004, p. 54).

Assim, ele estabelece a identidade fixada a partir da “relação triádica *indivíduo/sociedade/espécie*”, onde cada “termo é ao mesmo tempo meio e fim”, observando que “não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie” (MORIN, 2004, p. 54, grifo do autor).

Morin (2004, p. 57) analisa, também, a importância da cultura na manutenção da identidade humana e social, embora “as culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular”, elas também, são abertas, pois integram “não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora”. E é este fenômeno da unidade e da diversidade cultural que enriquece e fortalece a identidade e torna o “ser humano [...] ao mesmo tempo singular e múltiplo”.

Este aspecto, também, é retratado por Hall (2006, 2012), quando aborda a fragmentação do sujeito e suas identidades culturais, evidenciando um declínio das velhas identidades que trazem um sujeito unificado e a emergência de novas identidades que se apresentam fragmentadas, descentradas e deslocadas, levando o indivíduo à perda de um sentido de si, tanto no mundo social como no cultural. Tudo isso desencadeia no indivíduo uma crise de identidade, em que

[...] parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

[...] o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático [...] (HALL, 2006, p. 7; 12).

[...] leva o sujeito ao atrofiamento de suas possibilidades, transformando a condição para a liberdade humana em necessidade social controlada. Isto é, num cenário manipulado pela indústria cultural, as atividades culturais são cada vez mais marcadas com o selo do comércio, organizadas e industrializadas a partir de conveniências para o mercado, obliterando, com isso, a atitude criadora do indivíduo e fazendo parecer e concordar dominação com liberdade, democracia, igualdade e individualidade [...] (CESTARI, 2012, p. 220).

Constata-se, assim, que o acima exposto encontra-se na raiz do esfacelamento da sociedade moderna, que começou no final do século XX, onde houve a fragmentação da racionalidade em minirracionalidades: classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, ambiente etc., mas “também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.” (HALL, 2006, p. 9).

Ainda dialogando com Hall acerca das suas concepções sobre essa nova identidade, ele apresenta três tipos de sujeito: o iluminismo que é caracterizado como individualista, centrado na racionalidade; o sociológico, que representa a interação entre o eu e a sociedade; o pós-moderno composto de várias identidades “em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, 2006, p. 13). Assim, de acordo com cada concepção, é apresentado um conceito de identidade, ao tempo em que a desestabilidade das identidades estáveis abre espaço para o surgimento de novas identidades, segundo a visão do sujeito plural e da racionalidade fragmentada.

## **2 A recepção dos discursos ambientalistas no campo educacional**

O homem, como um ser historicamente constituído, é inserido no mundo por palavras e atos. Assim, é pela ação e pelo discurso que o homem se manifesta com o outro, “não como meros objetos físicos, mas enquanto homens”. Igualmente, é por meio do discurso que o homem se faz entender, estabelece relações consigo mesmo e com os outros, administrando as diferenças, fortalecendo a pluralidade, que é “a condição básica da ação e do discurso”, porque, apesar de todos serem iguais, cada homem é singular, assim o discurso permite ao homem, mostrar-se, revelar-se, “viver como ser distinto e

singular entre iguais” (ARENDR, 2008, p. 198; 191).

Desse modo, o discurso que é ratificado pela história passa a ser incorporado à vida das novas gerações, por isso há necessidade que o homem “distinto e singular” tenha consciência de que, através de sua ação (discurso), sempre é possível mudar e sempre provoca uma reação, ou seja, “uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros” (ARENDR, 2008, p. 203).

No campo da educação, circulam vários discursos, oriundos de outros campos; um desses é o discurso ambientalista, que, a depender do enfoque, pode ser uma questão fundamental da educação ou ser um espaço de utilização do campo naquilo que interessa à educação. O discurso da ciência da educação deve evidenciar a formação do ser humano como um sujeito distinto e singular, que é membro de uma sociedade, de uma cultura, um indivíduo historicamente constituído, pois “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (CHARLOT, 2006, p. 9), e sim um discurso plural.

Na atualidade alguns discursos são apresentados com maior frequência na literatura e em documentos oficiais. Eles nos levam a muitas interrogações e podem auxiliar no entendimento sobre as perspectivas atuais da questão ambiental ou mesmo abrir novos caminhos. Entre os discursos ambientalistas, destacam-se: educação ambiental; educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável; ecoformação; ecopedagogia ou ecoeducação; codesenvolvimento; alfabetização ecológica; e ciências ambientais. Esses discursos especificamente são importantes para compreender como as questões ambientais circulam no campo educacional.

### ***2.1 A educação ambiental***

O discurso sobre a Educação Ambiental (EA) surgiu na década de 1970. O primeiro passo para a criação de uma política ambiental mundial foi dado pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a realização da Conferência sobre Meio Ambiente Humano, em cujas ações destacava-se o “Programa de Educação Ambiental, visando a educar o cidadão para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo” (SOUZA, 2003, p. 35).

Contudo, uma orientação sistematizada para um programa de EA internacional só veio a acontecer no Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, promovido pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), quando foi criado o Programa Integrado de Educação Ambiental (PIEA) e gerado um documento denominado *Carta de Belgrado*. Esta carta estabelece princípios e orientações sobre a EA, sugerindo que ela seja trabalhada de forma continuada, inter e multidisciplinar, voltada às diferenças regionais e ao interesse nacional. Propõe a discussão de temas que são apontados como as causas da pobreza e da desigualdade social, como: poluição, fome, exploração, dominação, analfabetismo, entre outros. Esta proposta discursiva visava uma nova ética global, onde nenhuma nação se desenvolvesse a custo de outra, mas, para isso, seria essencial a reestruturação dos sistemas e dos processos educacionais (SOUZA, 2003).

No entanto, o ponto culminante para a implantação do PIEA, num consenso internacional dos objetivos para a EA, só ocorreu na 1ª Conferência Mundial de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, URSS, pela Unesco, na qual foi reafirmada a finalidade da Educação Ambiental, estabelecida anteriormente:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (SOUZA, 2003, p. 36).

A conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, estabeleceu os seguintes objetivos para a EA:

- 1 - **Consciência:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem uma consciência e uma sensibilidade acerca do meio ambiente e dos problemas a ele associados.
- 2 - **Conhecimento:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a ganharem uma grande variedade de experiências.
- 3 - **Atividades:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação com o ambiente e motivação para participarem ativamente na sua proteção e melhoramento.
- 4 - **Competência:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem competências para resolver problemas ambientais.
- 5 - **Participação:** Propiciar aos grupos sociais e aos indivíduos uma oportunidade de se envolverem ativamente, em todos os níveis, na resolução de problemas relacionados com o ambiente (REIGOTA, 1991, p. 35-36).

No Brasil, embora no final da década de 1970 fossem oferecidas algumas disciplinas sobre meio ambiente, o discurso sobre a EA começou a aparecer em documentos oficiais na década de 1980, com o “Projeto de Informações sobre Educação Ambiental”; em 1981 foi instituída a Política Nacional do Meio Ambiente, por meio da Lei nº 6.938/81, que considera a EA como um princípio essencial para a melhoria da qualidade de vida; a Constituição Federal de 1988, no art. 225, § 1º, inciso VI, estabelece como uma incumbência do poder público: “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, mas, só em 1996, a EA passou a ser discutida como tema transversal no currículo, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1988, 2012a).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1998).

Assim, no final da década de 1980, o aumento de vários índices, como a degradação ambiental, as desigualdades sociais e a destruição das comunidades tradicionais, levou a pensar a questão ambiental, e a EA “passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que o indivíduo e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimento, valores, habilidades e atitudes”. Esta época então foi marcada pela pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, voltada para a formação humana (LOUREIRO, 2010, p. 171).

Loureiro (2010, p. 173), sobre o trabalho com a EA, afirma ainda que “é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental”. Com isso ele solidifica a necessidade da participação popular como fator determinante desse trabalho com a EA para explicar, enfrentar e superar os conflitos e contradições da sociedade. Essa participação é caracterizada por princípios em um processo contínuo e cíclico da educação ambiental (Figura 5).



**Figura 5 - Princípios gerais da educação ambiental**



Fonte: Adaptado de Sato (1995 *apud* BONFIM, 2012, p. 59).

Refletindo sobre a EA, Sato & Passos (2008, p. 242) a consideram como “um diálogo aberto, como um passaporte de trânsito livre que circula as diversas fronteiras da interação eu-outro-mundo”. Identificam na EA a existência de “três esferas multidimensionais – o indivíduo, a sociedade e a natureza”. Por isso, a subjetividade decorrente tanto da educação formal como da informal é muito importante para que o indivíduo alcance esta interação e essas dimensões apontadas por Sato & Passos. Para eles,

[...] a educação ambiental deve considerar que a criação de uma sociedade cidadã ambiental requer modificações, não somente no plano ecológico da manutenção do ecossistema, mas também na avaliação dos valores políticos e culturais que determina a relação com a natureza. [...] os conhecimentos sistemáticos e organizados em currículo não são os únicos a gerar habilidades e competências. A responsabilidade pertence a todos, pela busca da cidadania que possibilite a construção (SATO & PASSOS, 2008, p. 249).

De modo muito claro, Enrique Leff aponta a necessidade de uma relação entre a educação ambiental, a mudança social e a cidadania:

A incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem implica um questionamento do edifício do conhecimento e do sistema educacional, enquanto se inscrevem dentro dos aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem o modelo social desigual, insustentável e autoritário, através de formações ideológicas que moldam os sujeitos sociais para ajustá-los às estruturas sociais dominantes. O ambientalismo surge num processo de emancipação da cidadania e de mudança social, com uma reivindicação de participação popular na tomada de decisões e na autogestão de suas condições de vida e de produção, questionando a regulação e controle social através das formas corporativas de poder e o planejamento centralizado do Estado. Esta demanda de democratização no manejo dos recursos volta-se também para a gestão dos serviços educacionais (LEFF, 2001 *apud* LAYRARGUES, 2006, p. 76).

Nessa perspectiva, a educação ambiental permeia as relações desde a mudança cultural à mudança social, pois ela “pode ser tanto um instrumento de socialização humana ampliada à Natureza, como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais” (LAYRARGUES, 2006, p. 83). Na Figura 6, verifica-se que a educação ambiental promove a mudança ambiental através das relações de mudança cultural e social.

**Figura 6 - Dimensões da educação ambiental**

<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	
 <b>Mudança Cultural</b>	 <b>Mudança Social</b>
Função moral da Educação: processo de socialização humana ampliada à Natureza	Função política da Educação: instrumento ideológico de reprodução social
Auto-restrição comportamental: ética	Estabelecimento de regras de convívio social: política
Plano simbólico: valores	Plano material: interesses
Utopia: construção do futuro com ênfase no universo escolar e da juventude	Ideologia: vivência do presente com ênfase nas relações produtivas e mercantis
Natureza como Bem em si com valor intrínseco	Natureza como mercadoria com valor de troca
Social subordinado ao Ambiental	Ambiental subordinado ao Social
Cultura como mediação entre Humano e Natureza	Trabalho como mediação entre Humano e Natureza
Sociedade funcionalista e atomizada: primado do indivíduo e homem genérico	Sociedade conflituosa e desigual: sujeitos sociais específicos
Ética Ecológica	Cidadania e justiça ambiental
Dever moral de proteger a natureza	Direito legal de ter a natureza protegida
Mudar a visão de mundo	Mudar a ação no mundo
<i>“Eu não vou degradar o ambiente”</i>	<i>“Nós não vamos deixar que degradem o ambiente”</i>
 <b>MUDANÇA AMBIENTAL</b>	

Fonte: Layrargues (2006, p. 83)

## ***2.2 A educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável***

Pensar em sustentabilidade remete imediatamente a um discurso econômico para uma sociedade que visa manter o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, mas, ao mesmo tempo, uma conjugação desse modo de produção com uma perspectiva de pensar os modos de produção (preocupação central do campo econômico) com a preocupação ambiental. Jacobi (2005, p. 238) estabelece a noção de sustentabilidade como

[...] a prevalência da premissa de que é preciso determinar uma limitação definida nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilização e de constituição de valores éticos.

Assim, a emergência do discurso de sustentabilidade só é possível pela conjugação dos saberes econômico e ambiental com a finalidade de delimitar uma meta para a educação, qual seja: os sujeitos devem ser educados para serem sujeitos que, ao pensarem a produção, não a visualizem sem que tomem parte as implicações de suas ações e repercussões para a proteção do meio ambiente. O que é reforçado pelo documento Brasil (2012c) e por Jacobi (2005, p. 238), ao mencionar o discurso ocorrido na conferência Rio-92 ou Eco-92 e na de Tessalonika, que traz uma nova versão para o discurso mundial da EA

Durante a Rio-92 foi redigido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que estabelece dezesseis princípios fundamentais da educação para as sociedades sustentáveis, enfatizando a necessidade de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinaridade, da multiplicidade e diversidade. Estabelece igualmente um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária.

Em Tessalonika, no ano de 1997, o documento resultante da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade reforça os temas colocados na Eco-92, e chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares (JACOBI, 2005, p. 238).

Em 2012 ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que ficou conhecida como Rio+20. No seu documento final, *O futuro que queremos*, embora tenham sido assumidos os princípios estabelecidos em Tbilisi no ano de

1977, retirou-se do texto a Educação Ambiental, inclusive a versão do Tratado da Educação Ambiental voltado às questões da sustentabilidade, mas a ampliou para uma visão de sujeito crítico, voltado à coletividade e solidariedade, com atuação interdisciplinar e multiplicidade que o levem a uma identidade e diversidade cultural, através da mobilização e participação. Assim, o enfoque maior dessa conferência foi o reconhecimento da importância da educação formal para atingir os objetivos da “economia verde”, ratificando a nova versão do mercado, o desenvolvimento sustentável.

230 Reconhecemos que as gerações mais jovens são os guardiões futuros e como a necessidade de melhor qualidade e acesso à educação além do nível primário. Decidimos, portanto, melhorar a capacidade de nossos sistemas educacionais para preparar as pessoas para elas para alcançar o desenvolvimento sustentável nomeadamente através de formação de professores aumentou, **desenvolvendo currículos relacionados à sustentabilidade, o desenvolvimento de programas treinamento para preparar os estudantes a seguirem carreiras em campos relacionados com a sustentabilidade** e uma utilização mais eficaz da tecnologia informação e comunicação para melhorar os resultados de aprendizagem. Apelamos a uma maior cooperação entre escolas, comunidades e autoridades sobre medidas para promover o **acesso à educação de qualidade todos os níveis.**

231 Incentivar os Estados-Membros para promover a conscientização desenvolvimento sustentável entre os jovens, entre outras coisas, programas de **promoção de educação não-formal**, em conformidade com os objectivos da Década Das Nações Unidas para a **Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014.**

233 Tomamos a decisão de promover a educação para o desenvolvimento sustentável e **integrar desenvolvimento sustentável mais ativamente na educação** para além da Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

234. Nós encorajamos a considerar as instituições de ensino possibilidade de adopção de boas práticas de gestão da sustentabilidade em sua centros e suas comunidades com a participação ativa, incluindo estudantes, professores e parceiros locais, e **promovendo a educação sobre o desenvolvimento sustentável** como um componente integrado entre as disciplinas.

235. Ressaltamos a importância de apoiar instituições de ensino em incluindo instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, para **realizar pesquisas e inovações para atingir o desenvolvimento sustentável em particularmente na área da educação**, para desenvolver programas de qualidade e inovadores, incluindo a formação em competências empresariais e conhecimento, educação profissional, técnico e profissional e aprendizagem ao longo da vida, **teve como objetivo corrigir as deficiências em habilidades para avanços**

**nacionais objetivos de desenvolvimento sustentável** (ONU, 2012, p. 49, tradução nossa, grifo nosso).

Lima (2002), ao analisar o discurso “educação para a sustentabilidade”, inserido no documento oficial da Conferência Internacional de Tessalônica, realizada na Grécia em 1997, com o tema “Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”, faz uma observação a qual utilizamos para, igualmente, demonstrar que, quinze anos depois, o discurso é o mesmo:

Observa-se, primeiramente, uma tendência a destacar, na educação para a sustentabilidade, a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos. Assim, os problemas socioambientais aparecem mais relacionados à esfera privada que à esfera pública e supõe uma desresponsabilização dos agentes coletivos públicos e privados, como, por exemplo, o Estado e as corporações globais. [...]

A compreensão de que a educação é um instrumento-chave para um fim determinado, no caso, “o futuro sustentável” ou certas condutas e estilos de vida “sustentáveis”, permeia todo o documento e reedita o problema do instrumentalismo. [...]

Há, enfim, em todo o texto um apelo recorrente à participação dos indivíduos, à colaboração pública e à cidadania como fatores essenciais à sustentabilidade social, que merece ser discutido. Isto porque, no momento de formular as políticas estatais e privadas de crescimento que induziram à crise ambiental, os indivíduos e o público não foram consultados nem convidados a participar e agora, que se trata de reparar os danos causados, são estimulados a colaborar com as reformas. [...]

No conjunto podemos dizer que a proposta de **educação para a sustentabilidade desenvolvida sob o signo do mercado** promete muito e realiza pouco (LIMA, 2002, p. 11-12, grifo nosso).

Assim, essas conferências estabelecem a necessidade de sociedades sustentáveis, buscam o compromisso de cada componente da sociedade civil, visando à construção de um modelo de desenvolvimento mais humano e harmônico, onde se reconheçam o direito e a importância das diferenças, a questão de gênero, os direitos humanos à vida, em conformidade com uma ética biocêntrica<sup>18</sup>, mas, também, e principalmente, econômica.

---

<sup>18</sup> O princípio Biocêntrico é baseado em “um movimento aberto, integrado, crescente, evolutivo”, com uma visão centrada na vida que ultrapassa o mecanicismo. “De uma forma simbólica e poética podemos dizer que o princípio biocêntrico emerge em nós na percepção profunda, emocionada e vibrante da vida, efervescente em nossos corpos, em nosso ser, e no universo. [...] O modelo de homem que se configura na construção do conhecimento biocêntrico é o seguinte: Um ser relacional, ecológico e cósmico, sua identidade se constitui na sua relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza” (VECCHIA, 2009, p. 127-128; 151).

[...] o desenvolvimento sustentável do modelo convencional? A conclusão mais plausível é que este último – leia-se as forças do mercado – sob pressão da nova realidade ecológica e da necessidade de assumir uma nova postura, desponta sob uma nova roupagem, sem que tenha sido necessário modificar sua estrutura de funcionamento. O mecanismo cujo funcionamento é dependente da lógica do mercado, sequer foi abalado, ou melhor, saiu até mais fortalecido. O desenvolvimento sustentável assume claramente a postura de um projeto ecológico neoliberal, que, sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade socioambiental.

O problema é acreditar que a proposta do desenvolvimento sustentável pretende preservar o meio ambiente, quando na verdade preocupa-se tão somente em preservar a ideologia hegemônica (LAYRARGUES, 1997, p. 11).

Em sentido contrário, Morin (2003, 2005) concebe a necessidade de uma reforma do pensamento, em que se compreenda que as inter-relações ocorrem de forma dinâmica, permitindo a integração do complexo e do contexto, respeitando a diversidade e a unidade, por meio de princípios éticos e de respeito às diferenças. Pensa, assim, em um modelo de desenvolvimento em que seja indissociável a relação homem/natureza.

### **2.3 A ecoformação**

O termo Ecoformação foi criado na década de 1990 pelo Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, através da reflexão sobre a aplicabilidade dos pressupostos da Teoria da Complexidade na Educação Socioambiental, tendo como principal representante Gaston Pineau (SILVA, 2008).

Assim, os estudos da Ecoformação objetivam “estabelecer as premissas teóricas das *unidades ecológicas de base* que religam o homem à natureza”. Ao tempo em que “A relação com o ambiente natural passa a ser entendida como processo essencial de consolidação da condição humana”. Com essa reflexão, o grupo trabalha com a ideia de reciprocidade, pois o “homem tanto se forma quanto contribui para formar (ou deformar) o ambiente natural” (SILVA, 2008, p. 97, grifo do autor).

A ecoformação pode ser compreendida “como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem” (SILVA, 2008, p. 97).

O grupo busca o entendimento e a restauração da relação homem/natureza, com base no pressuposto teórico de Jean-Jacques Rousseau, no que diz respeito à teoria dos três mestres especificamente nos conflitos que se estabelecem entre eles: o homem, os outros e as coisas, associando respectivamente natureza/sociedade/ambiente. Também relacionando com a teoria de Edgar Morin quando aborda a trindade humana (indivíduo/espécie/sociedade). A partir desses teóricos,

[...] a ecoformação propõe uma teoria tripolar de Educação Ambiental e, desse modo, amplia a dimensão e o alcance dos processos educativos [...] A noção de trindade humana pressupõe que o homem se constrói sob um triplo pertencimento: à sua individualidade, à sua espécie, à sua sociedade.

Ela constitui uma auto-hétero-ecoformação: o homem individualidade (*auto*) se constrói a si mesmo pela interdependência que estabelece com suas alteridades (*hétero*) e com o seu ambiente material (*eco*). Nesse sentido, ao formar-se a si mesmo, o homem também contribui para a formação dos outros e do seu ambiente (SILVA, 2008, p. 98; 100).

Entretanto, para Silva (2008, p. 101), a ecoformação traz “uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente [...]. Lucie Sauvé reforça esse entendimento ao lembrar que o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele”.

Neste sentido, Morin (2003, 2005) chama a atenção para uma nova epistemologia, a “reforma do pensamento”, que vai, a partir da complexidade, explicar esse novo sentido de mundo e influenciar as inter-relações nessa nova conjugação.

Assim, a sociedade que ora estabelece uma crítica à razão, busca reinstalar um novo paradigma onde o homem inclua no seu *ethos* a dimensão ambiental, contribuindo na formação do indivíduo para uma sensibilidade social, podendo este ser um sujeito ecológico (MORIN, 2003, 2005).

#### **2.4 A ecopedagogia ou ecoeducação**

O termo ecopedagogia foi inicialmente usado por Francisco Gutiérrez em 1994, com o significado de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, posteriormente, em conjunto com Cruz Prado, foi empregado no livro *Ecopedagogia e cidadania planetária*, em uma abordagem centrada no conceito de “vida cotidiana” com origem na “educação problematizadora” de Paulo Freire. Ele, também, se insere nos novos movimentos de

renovação educacional, como o holismo<sup>19</sup> e a transdisciplinaridade, podendo ser compreendido também como um movimento social e político (GADOTTI, 2001, 2009). Assim, o foco central da ecopedagogia “é a relação entre os sujeitos que aprendem juntos ‘em comunhão’. É, sobretudo, uma pedagogia ética<sup>20</sup>, uma ‘ética universal do ser humano’, não a ‘ética do mercado’” (GADOTTI, 2001, p. 90).

Nesta perspectiva, as práticas educativas no contexto ecológico devem trabalhar com ações pedagógicas que promovam a reflexão sobre mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de capacidade de avaliação, competências e participação do indivíduo, promovendo “consciência ambiental”.

Jacobi (2005, p. 243) adverte que

Deve-se, entretanto, ressaltar que as práticas educacionais inseridas na interface dos problemas socioambientais devem ser compreendidas como parte do macrossistema social, subordinando-se ao contexto de desenvolvimento existente, que condiciona sua direção pedagógica e política. Quando nos referimos à educação ambiental, a situamos num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos.

Nesse sentido, a ecopedagogia, segundo Gadotti (2001, p. 91), sugere “um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, [...] em cada instante de nossas vidas”. Assim, ela “propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa” (GADOTTI, 2001, p. 93). Por isso, ela se preocupa com o mundo da vida, com a prática de pensar a prática, voltada aos conteúdos às atitudes, às vivências e aos valores.

Outro aspecto importante defendido pela ecopedagogia é

[...] a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ético-política e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e

---

<sup>19</sup> “A ecopedagogia, como pedagogia holística, desloca-se desse referencial antropocêntrico, situando-se em outro campo. Ela não está voltada para a “formação do homem” a “paidéia” como diziam os gregos. A ecopedagogia é mais ampla: ela supera o antropocentrismo das pedagogias tradicionais e concebe o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza” (GADOTTI, 2009, p. 1).

<sup>20</sup> Segundo Paulo Freire “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (*apud* GADOTTI, 2001, p. 90).



sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001, p. 94).

A ecopedagogia questiona também a necessidade de haver uma “sociedade sustentável”, pois não se promove “desenvolvimento sustentável” sem “sociedade sustentável”. Esse questionamento fica mais claro quando observadas as “chaves pedagógicas” elaboradas por Gutiérrez, tomadas por Gadotti (2001) como princípios pedagógicos da sociedade sustentável (Figura 7).

**Figura 7 - Princípios pedagógicos da sociedade sustentável**

1ª Promoção da vida para desenvolver o sentido da existência.	<p>“Devemos partir de uma cosmovisão que vê a Terra como um ‘único organismo vivo’.”</p> <p>“Entender com profundidade o planeta nessa perspectiva implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser ‘conquistado’ pelo homem”.</p>
2ª Equilíbrio dinâmico para desenvolver a sensibilidade social.	<p>“Por equilíbrio dinâmico Gutiérrez entende a necessidade de o desenvolvimento econômico preservar os ecossistemas”.</p>
3ª Congruência harmônica que desenvolve a ternura e o estranhamento (“assombro”, capacidade de deslumbramento)	<p>“Significa sentir-nos como mais um ser - embora privilegiado - do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados”.</p> <p>“[...] Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir - a emoção - e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza [...]”.</p>
4ª Ética integral	<p>“Um conjunto de valores - consciência ecológica - que dá sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica e que desenvolve a capacidade de auto-realização”.</p>
5ª Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de atuar como um ser humano integral.	<p>“A racionalidade técnica e instrumental que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade”.</p> <p>“A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade”.</p>
6ª Consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária.	<p>“Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia - participando do seu dever - ou podemos perecer com a sua destruição”.</p>

Fonte: Adaptado de Gadotti (2001, p. 85-86)

Pensada em relação a outros discursos, a ecopedagogia se distingue da educação ambiental, mas não se opõe a ela; a ecopedagogia oferece propostas, estratégias e meios para a sua concreta realização (GADOTTI, 2001, 2009). Esse autor a coloca na atualidade como

[...] um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a educação sustentável, para uma ecoeducação, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana (GADOTTI, 2009, p. 2).

## **2.5 O ecodesenvolvimento**

O termo ecodesenvolvimento foi lançado em 1973 por Maurice Strong e “consistia na definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza” (LAYRARGUES, 1997, p. 7). Na década de 1980, esse termo foi apropriado por Ignacy Sachs que o desenvolveu “conceitualmente, criando um quadro de estratégias ao ecodesenvolvimento” e indicou “o pluralismo tecnológico como o esquema mais conveniente, envolvendo tanto a tradicional tecnologia mão-de-obra intensiva como capital intensivo”, sendo este modelo sustentado pelos pilares da eficiência econômica, da justiça social e da prudência ecológica.

Ignacy Sachs conceitua o ecodesenvolvimento como:

um estilo de desenvolvimento que, em cada ecoregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas a longo prazo. [...] Sem negar a importância dos intercâmbios, o ecodesenvolvimento tenta reagir à moda predominante das soluções pretensamente universalistas e das fórmulas generalizadas. *Em vez de atribuir um espaço excessivo à ajuda externa*, dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus problemas e de lhes dar soluções originais, ainda que se inspirando em experiências alheias (*apud* LAYRARGUES, 1997, p. 8, grifo do autor).

Então, por meio do ecodesenvolvimento, Sachs (*apud* LAYRARGUES, 1997, p. 8, grifo do autor) faz um alerta sobre a atuação ilimitada do mercado, onde o “crescimento e modernização podem levar tanto ao mal desenvolvimento como ao desenvolvimento,

sendo o primeiro um resultado muito mais provável na ocorrência de um *processo impulsionado pelo mercado* e que dê ênfase a sistemas técnicos complexos”. E, também, alerta para a necessidade de ações que favoreçam um desenvolvimento comprometido com a prudência ecológica e a justiça social.

Segundo Layrargues (1997, p. 8), para tornar o ecodesenvolvimento operacional é necessário:

[...] amplo conhecimento das culturas e dos ecossistemas, sobretudo em como as pessoas se relacionam com o ambiente e como elas enfrentam seus dilemas cotidianos; bem como o envolvimento dos cidadãos no planejamento das estratégias, pois eles são os maiores conhecedores da realidade local.

Em 1983, foi proposta, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, outra terminologia, desenvolvimento sustentável, que, embora pareça ser ou ter o mesmo significado de ecodesenvolvimento, a sua constituição ideológica difere (Figura 8). Igualam-se apenas no que diz respeito ao

[...] direito das gerações futuras como um princípio ético básico, ambos afirmam que o componente ambiental deve entrar concomitantemente com o critério econômico no processo decisório, com o aval das comunidades envolvidas. A meta desejada tanto por Sachs como pela Comissão Brundtland é a criação de uma sociedade sustentável. Daí advém, certamente, as variadas interpretações, de que ambos os conceitos seriam um sinônimo, ou que o desenvolvimento sustentável representaria o ecodesenvolvimento em um estágio de elaboração mais evoluído (LAYRARGUES, 1997, p. 9).

**Figura 8 - Diferenças entre ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável**

<b>Ecodesenvolvimento</b>	<b>Desenvolvimento sustentável</b>
“Postula com relação à justiça social, que seria necessário estabelecer um teto de consumo, com um nivelamento médio entre o Primeiro e Terceiro Mundo”	“Afirma que seria necessário estabelecer um piso de consumo, omitindo o peso da responsabilidade da poluição da riqueza”
“Reforça o perigo da crença ilimitada na tecnologia moderna, e prioriza a criação de tecnologias endógenas”	“Continua acreditando firmemente no potencial da tecnologia moderna, e ainda propõe a transferência de tecnologia como o critério de “ajuda” ao Terceiro Mundo”
“Coloca limites à livre atuação do <b>mercado</b> ”	“Afirma que a solução da crise ambiental virá com a instalação do <b>mercado</b> total na economia das sociedades modernas”

Fonte: Adaptado de Layrargues (1997, p.10)

Adota-se, neste tópico, o posicionamento de Philippe Layrargues que, baseando no conceito de ecodesenvolvimento de Ignacy Sachs, traz em seu discurso uma preocupação com a supremacia do mercado por meio da apropriação da terminologia do desenvolvimento sustentável, o próprio ecosocioeconomista<sup>21</sup>. Sachs, em entrevista à Empresa Brasil de Comunicações, em julho de 2012, intitulada “*Ignacy Sachs: desenvolvimento sustentável só é possível com intervenção do Estado no mercado*”, afirma:

Os governos não decidem tudo. Na verdade vivemos em uma economia em que os empresários têm muito a dizer. Não vivemos em uma economia pública, mas sim em uma economia público-privada, na qual as decisões, os projetos, os investimentos não estão em uma só mão. Temos uma multiplicidade de atores que têm interesses distintos, muitas vezes conflitivos (SACHS, 2012, p.1).

Isto acontece porque, segundo Sachs, desde o início das conferências internacionais promovidas pela ONU, só houve uma aceitação da teoria, mas pouco se vê na prática, havendo assim uma absorção da mensagem e a não aplicação do conceito. Segundo Sachs (2012, p.1), “nenhum país adotou plenamente o conceito de desenvolvimento sustentável”, embora seja “difícil hoje encontrar um dirigente que não reconheça a importância do social e do ambiental”. Assim, para haver um equilíbrio entre as vertentes social, econômica e ambiental é necessária a intervenção do Estado no mercado.

Esta preocupação com o mercado levantada por Ignacy Sachs e Philippe Layrargues vai ao encontro com o que preconiza Jürgen Habermas sobre a possibilidade do domínio do mercado no mundo da vida. Assim, esses autores fazem um alerta sobre a atuação ilimitada do mercado.

## **2.6 A alfabetização ecológica**

A expressão “alfabetização ecológica” foi introduzida por David Orr em 1989, o qual “partiu do pressuposto de que uma comunidade é formada por uma rede de relações ecologicamente equilibradas” e apresenta como “metas: os princípios básicos da Ecologia, como viver bem, os limites da ciência e da tecnologia, a ética ambiental e a estabilidade da economia” (FIGUEIREDO, 2012, p. 32; 35).

---

<sup>21</sup> Este termo é utilizado por Sachs por entender que ecologia, sociologia e economia são conceitos integrados.

Esse equilíbrio é adquirido por meio de conhecimentos prévios; logo, para ser ecologicamente alfabetizada, uma pessoa precisa,

compreender o humano como uma súbita erupção na enormidade do tempo evolucionário. Nesse sentido, a Alfabetização Ecológica pressupõe a compreensão das relações estabelecidas entre as sociedades humanas e a natureza, e como elas poderiam ocorrer em bases sustentáveis. Isso requer a compreensão filosófica da separação e distanciamento do ser humano em relação à natureza (LAYRARGUES, 2003, p. 2).

Layrargues (2003, p. 2) considera David Orr, Fritjof Capra, David Hutchison e Steve Van Matre como autores responsáveis pela divulgação da Alfabetização Ecológica, “embora seja necessário ressaltar a inexistência de uma base conceitual homogênea: além das diferenças existentes entre Orr e Capra, e além do fato que a concepção de Capra tenha se alterado ao longo do tempo”, há semelhança no que diz respeito à necessidade de se ter um conhecimento prévio da ecologia para aplicar nas comunidades humanas. Segundo Layrargues:

Capra afirma que reconectar-nos à teia da vida significa criar e manter comunidades humanas sustentáveis, onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as oportunidades das futuras gerações. Para isso, enfatiza o autor, precisamos aprender as valiosas lições que o estudo dos ecossistemas pode proporcionar, já que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos. E para que isso se torne possível, precisamos aprender os princípios básicos da ecologia (LAYRARGUES, 2003, p. 3).

[...] ter no mínimo conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução dos problemas (ORR, 2006, p. 11).

[...] podemos aprender valiosas lições extraídas do estudo de ecossistemas, que são comunidades sustentáveis de plantas, de animais e de microorganismos. Para compreender essas lições, precisamos aprender os princípios básicos da ecologia. Precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados. [...] significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

Assim, Layrargues (2003, p. 4, grifo do autor) identifica alguns princípios básicos da ecologia sugeridos por Capra, que podem ser utilizados pela sociedade como guia de construção das comunidades humanas sustentáveis, pois “do ponto de vista sistêmico, a *função* se torna tão ou mais importante do que a *estrutura* do sistema”.

Entre os princípios mais importantes reconhecidos em um ecossistema que podem ser transpostos para as comunidades humanas, estão:

1. **Rede** – A existência e as relações não são uma propriedade individual, mas de toda a rede. As redes constituem o padrão básico de organização de todos os sistemas vivos.

2. **Sistemas Aninhados** – Podemos encontrar na natureza um sistema vivo aninhado dentro de outro sistema vivo, mas os sistemas apresentam níveis diferentes de complexidade.

3. **Interdependência** – Estabelece que nenhum organismo pode existir isoladamente, assim pressupõe uma conexão entre os membros da comunidade ecológica através de uma rede de relações (teia da vida), complexa e ampla. Observando do ponto de vista sistêmico, que entre as partes existem inter-relações que são tão importantes quanto partes do todo.

4. **Diversidade** – Intimamente ligada à estrutura em rede do sistema, assegura a resiliência. Quanto maior a complexidade da rede, mais complexo é o padrão da conexão, então, mais resiliente será o sistema. Nas comunidades humanas, a diversidade étnica e cultural pode exercer o mesmo papel que a biodiversidade exerce num ecossistema.

5. **Ciclos (Cooperação)** – As trocas cíclicas de matéria e energia nos ecossistemas são mantidas na rede através da cooperação entre os indivíduos. Por meio da teia da vida, a matéria está sempre se reciclando.

6. **Fluxo (Ciclagem)** – Como todos os sistemas vivos são abertos e não lineares, não há produção de resíduos na natureza, já que os resíduos de uma espécie são o alimento de outra.

7. **Desenvolvimento (Parceria)** – Tendência à associação estabelecendo vínculos. A comunidade humana, devido aos papéis sociais diferentes que são desempenhados, as parcerias vão ser determinadas pela relação de poder pessoal e a democracia. Os indivíduos e o meio ambiente adaptam-se mutuamente.

8. **Equilíbrio Dinâmico (Flexibilidade)** – É o ponto de equilíbrio de um ecossistema depois de um período de mudanças nas condições ambientais. O que também sugere uma estratégia correspondente, pois, nas comunidades, existem, invariavelmente, conflitos e contradições, como a tensão entre mudança e estabilidade, liberdade e ordem, inovação e tradição, que podem ser resolvidos por meio do equilíbrio dinâmico, porque, a depender do contexto observado da tensão, todos os lados são importantes. Assim, a contradição na

comunidade não é nada mais do que um sinal de vitalidade e diversidade que irá contribuir para um sistema viável (LAYRARGUES, 2003, CAPRA, 1996, 2003, 2006).

Contudo, para entender a esses princípios, Capra (2006) estabelece alguns pontos de vista não lineares baseados em padrões de relacionamento; são eles: das partes para o todo; dos objetos para as relações; do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual; da quantidade para a qualidade; da estrutura para o processo; do conteúdo para os padrões. Para Capra (2003, p. 23) “compreender sistemas vivos, portanto, nos leva a compreender relações. Este é um aspecto-chave do pensamento sistêmico. Implica uma mudança de enfoque, de objetos para relações”. Assim, ele admite que compreender as relações não é fácil, pois estamos acostumados a medir e pesar coisas, mas as relações não podem ser medidas ou pesadas, então precisamos mapeá-las, o que leva ao estudo de padrões.

Outra questão abordada por Capra (1996, 2003, 2006) é a atuação do mercado e como ele trata os bens gratuitos, como o ar, a água, o solo e a teia das relações sociais, obtendo, a partir de uma expansão econômica contínua, lucros em detrimento do meio ambiente, da qualidade geral da vida e das gerações futuras. O mercado transmite a informação que lhe é favorável, e a alfabetização ecológica vem demonstrar e ensinar que esse sistema não é sustentável. Neste sentido, o posicionamento de Capra se aproxima do de Habermas (1992) quando ele diz que o mercado tende a dominar o mundo da vida, mas a ação comunicativa tende a reagir.

## ***2.7 As ciências ambientais***

Voltemos à questão anteriormente abordada: a falência da modernidade. Promovida pela ruptura da razão, ocasiona a emergência de minirrationalidades, entre estas, a ambiental, que, por meio do questionamento de pequenos grupos, toma, no final do século XX e início do século XXI, proporções planetárias, sendo uma dos pontos a separação das ciências com a supremacia de uma sobre a outra.

Neste contexto, cabe à Ciência Ambiental a tarefa de realizar a síntese entre as ciências naturais e humanas, promovendo a interlocução de novos paradigmas, em que a pluralidade de discursos que são apropriados só terão sentido se forem apresentados na conjugação de saberes oriundos de campos distintos, ou seja, as metas educativas são mediadas pela preocupação ambiental em função da pluralidade discursiva de cada

conjugação posta em questão.

Como diz Reigota (1991), não se deve “naturalizar” os fatores sociais nem “socializar” os naturais, exigindo, assim, que os atores envolvidos nas ciências ambientais, além de buscarem um conhecimento aprofundado numa perspectiva interdisciplinar, tenham um espírito curioso e uma modéstia diante do desconhecido, procurando promover a síntese e a troca de conhecimentos de origens científicas diversas, o que possibilitará uma resposta às questões que afetam a vida das populações e do planeta.

Segundo Reigota (1991), a Ciência Ambiental é a aglutinação de diferentes ciências que contribuem para o aprofundamento teórico sobre meio ambiente. Assim, ela demanda uma perspectiva interdisciplinar.

A problemática ambiental não pode se reduzir só aos aspectos geográficos e biológicos, de um lado, ou só aos aspectos econômicos e sociais, de outro. Nenhum deles, isolado, possibilitará o aprofundamento do conhecimento sobre essa problemática.

À Ciência Ambiental cabe o privilégio de realizar a síntese entre as ciências naturais e as ciências humanas, lançando novos paradigmas de estudo onde não se "naturalizarão" os fatores sociais e nem se "socializarão" os fatores naturais.

Diferentes áreas de estudo de disciplinas diversas podem contribuir para o desenvolvimento da Ciência Ambiental dentro da ideia de interdisciplinaridade. No entanto, esta ideia enfrenta algumas dificuldades para se concretizar, tanto em nível teórico como em nível prático (REIGOTA, 1991, p. 37).

A importância da temática levou o Conselho Federal de Educação em 1977 a tornar obrigatória a disciplina Ciências Ambientais em cursos universitários de Engenharia (BRASIL, 2012a). Assim, a crítica à racionalidade instrumental introduz o conhecimento com uma visão mais integrativa, interdisciplinar. Nessa perspectiva, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1999 criou a Área Multidisciplinar que, em 2008, passou a ser Interdisciplinar e foi inserida na Grande Área Multidisciplinar. Esta mudança introduziu no Brasil novos cursos com visão interdisciplinar e uma necessidade de interligação dos saberes. A temática ganhou, então, espaço na área de fomento da pesquisa, ciência e tecnologia e, em 2004, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi levado a criar o Comitê Especial de Ciências Ambientais, que passou a fazer parte da agenda do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Dando sequência à expansão nas agências de fomento, a Capes criou em 2011, dentro da Grande Área Multidisciplinar, a Área em



Ciências Ambientais, justificado pelas suas várias interfaces, que levam ao crescimento de proposta de projetos da Área Interdisciplinar na Câmara do Meio Ambiente e Ciências Agrárias (BRASIL, 2012b).

Assim, retomamos a argumentação arendtiana inicialmente introduzida no item 2, que considera que os discursos permitem aos homens que se mostrem e, por isso, nos cabe, após as incursões em torno dos discursos ambientalistas no domínio da educação, questionar o que mostram ou pretendem mostrar os sujeitos com seus discursos. Inicialmente, este capítulo buscou visualizar a forma como a temática meio ambiente encontra ressonâncias no campo educacional. Percebeu-se uma pluralidade de intenções ambientalistas encontrando formas diferenciadas de interação com as questões educacionais. Do mesmo modo, visualizou-se, através dos discursos ambientalistas apresentados, na sua ação formativa em relação à aplicação no campo educacional, uma apropriação do discurso. Por exemplo, no discurso da Educação para a Sustentabilidade, há um discurso de natureza econômica, mas com metas formativas associadas a desafios políticos enfatizando que se direcionar em favor da produtividade sustentável é uma tarefa também política com um forte discurso que clama por uma compreensão do mundo de acordo com aquilo que se tornou útil para o homem. Por outro lado, os discursos clamam por uma nova cidadania, marcada por uma espécie de renovação da conscientização dos sujeitos, agora denominada consciência ambiental.

Diante disto, o campo educacional passa a ser um campo de possibilidades, o que implica na busca para tentar compreender as intenções formativas por trás de cada discurso que permeia este campo. Assim, segundo Cestari (2012, p. 226, grifo nosso), “a educação para realizar sua tarefa deve mostrar aos indivíduos estas contradições, mas não antes de cada indivíduo **perceber a si** como intermediador da própria condição a qual está submetido”.

### **CAPÍTULO III**

## **DISSEMINAÇÃO DOS DISCURSOS AMBIENTALISTAS NOS PROJETOS E/OU PROGRAMAS DE EXTENSÃO DA UESB**

### **1 Trajetória do contexto da temática ambiental nos projetos e/ou programas de extensão da UESB**

Fundada na década de 80 do século XX, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) traz dois planos de significação, o primeiro é a instalação de uma universidade no interior da Bahia em pleno desenvolvimento nacional e internacional de manifestações sociais; década do rompimento com a ditadura militar, momento em que o país iniciava um processo de restauração da democracia e de participação popular e que ainda aprendia a lidar com a democracia participativa impedida de ser exercida no período da ditadura militar. Naquele momento de emancipação da cidadania e democracia no país, a UESB colocava sua pedra fundamental numa tentativa de desvincular-se do pilar da regulação<sup>22</sup>.

Por outro lado, no segundo plano, observa-se a formação de uma universidade pautada no paradigma sociocultural dominante. Naquele momento a questão ambiental e a extensão não eram significativas para a universidade; precisava-se de pesquisas, precisava-se de mestres e doutores para que ela pudesse firmar-se no meio universitário estadual e nacional, segundo os parâmetros dos órgãos de fomento. Portanto, uma universidade jovem, pautada no princípio da especialização (MORIN, 2003, 2005) e, como diz Santos (2008, 2010, 2011), na hipercientificização da emancipação. O crescimento emancipatório da universidade esgota-se na regulação do Estado, dos órgãos de fomento, no mercado que vai, também, direcionar o objeto de pesquisa, como se pode observar no texto de alguns projetos e/ou programas e na fala de entrevistados:

A partir da década de 50, a sociedade rural brasileira foi submetida a um processo de intensa mudança, período chamado de "revolução verde". Créditos subsidiados e condicionados ao uso de insumos, mecanização e sementes de variedades melhoradas provocaram o que se chamou de modernização da agricultura. Esse modelo de produção visava à máxima produtividade a partir de falsa visão de infinidade das riquezas naturais.

---

<sup>22</sup>Segundo Santos (2008, 2010, 2011) o pilar da regulação tende a dominar o pilar da emancipação por meio da racionalidade instrumental.

A especialização tão difundida nas décadas de 70 e 80, se importante para a grande propriedade, foi um dos principais fatores responsáveis pela decadência da micro e pequena propriedade (P13).

O problema é que a migração de pesquisadores de um "paradigma" a outro é lenta, podendo implicar que, como dizia Thomas Kuhn, se gastem todos os melhores talentos de uma geração dando melhor conformação ao "paradigma" dominante. Esta é a prática vigente nas nossas instituições de ensino e de pesquisa, onde os cientistas mais respeitados em campos consagrados, portanto em acordo com o que é dominante, são os que têm mais cotas de bolsas, mais orientados, estagiários, etc. Esta pressão da "comunidade restringida de pares" é um obstáculo ao avanço do conhecimento.

Nas universidades ainda impera a compartimentalização "cartesiana". As exceções existentes não abalam a cultura interna e o que continua a existir é a "formação que não forma" [...] O apelo ambiental, o "ambientalismo correto", neste caso levará, e já está levando, a novas linhas de produtos (verdes). A crescente compartimentalização do mercado de C&T é um fator que não pode ser desconsiderado quando se analisa a relação entre Estado e Sociedade na produção do conhecimento (P37).

A academia que está observando isto do meu modo de ver a partir da segunda metade do século XX. [...] A academia vai observando isto com reservas já. [...] hoje é impossível ou eu acho fica impossível encontrar um lugar acadêmico onde já não se discuta isto, mas nem sempre foi assim. Então, de um lado, há uma absorção das necessidades sociais e ao mesmo tempo vai tentando fazer transformações através destes discursos acadêmicos (SP1).

Na década de 1990, a jovem UESB, pautada nos signos da juventude de buscar o novo, mas viver, contrário ao que diz o poeta Renato Russo, como se existisse o amanhã<sup>23</sup>, e “... mesmo não tendo medo do escuro, deixa as luzes acesa”<sup>24</sup>, ou seja, mesmo percebendo a existência de uma crise de paradigma e reconhecendo-se como um universo de multiplicidades de percepções, ainda alimenta a manutenção do paradigma dominante. Nessa abertura, a comunidade universitária começou a questionar e a se inserir nas discussões dos movimentos sociais, nos discursos de organizações internacionais, e a extensão começou a ganhar espaço na pesquisa, mas ainda era visível a presença forte do paradigma dominante, ou seja, a UESB convivia com a necessidade de se afirmar como uma instituição de ensino superior seguindo a tradição e formação dos quadros de docentes no Brasil, mas ao mesmo tempo estava permeada pelo emergente debate sobre a construção de novos referenciais para a produção do conhecimento e de sua relação com os saberes e a sociedade.

Eu acredito que em uma pesquisa pontual, como se está aqui acostumado a fazer, fica restrita ao pesquisador, ao grupo de pesquisa e àqueles envolvidos. Em um projeto de

---

<sup>23</sup> MANFREDINI JR., Renato (Renato Russo). Legião Urbana. **Pai e filhos**.

<sup>24</sup> MANFREDINI JR., Renato (Renato Russo). Legião Urbana. **Tempo perdido**.

extensão você tem a possibilidade de difundir, de trabalhar e, mais do que isto, de acrescentar, ou seja, é um conhecimento vivo que está transitando dentro da universidade. Eu acho que a melhor palavra que define isto é a questão da oxigenação do conhecimento dentro da universidade, você possibilita que conhecimentos prévios sejam acrescidos de outros conhecimentos e que haja um diálogo entre isto. Então o crescimento da universidade em termos de... é porque aí não se enquadra como produção científica, onde se enquadra como conhecimento científico é um texto, e um livro etc. Mas, para a universidade, os conhecimentos internos e com os fundamentos que esta universidade vai seguir adiante, sem dúvida nenhuma é o projeto de extensão que deveria ter um *locus* privilegiado para desenvolver isto (SP1).

Essa necessidade de um novo olhar por parte dos membros da UESB pode ser percebida em algumas falas dos coordenadores entrevistados:

Ele [o projeto] foi resultado principalmente de uma necessidade que eu e os demais professores coordenadores do projeto sentíamos quando retornamos do mestrado e tivemos contatos com teóricos como Edgar Morin e Fritjof Capra. A gente achava que, para desenvolver mais a nossa compreensão sobre os temas tratados por esses teóricos, precisaria de um projeto onde pudéssemos ao mesmo tempo aprofundar os nossos conhecimentos teóricos e difundir os pensamentos a respeito da complexidade das questões ambientais, discutir de fato as questões ambientais, que não eram questões meramente técnicas, eram questões mais aprofundadas de filosofia, de visão de mundo etc.

[...] tinha que servir para isso, para multiplicar esse interesse nosso, que era um interesse muito particular, que, até então aqui dentro da UESB, era inusitado, desenvolver isso a partir de professores que não tinham um conhecimento específico em relação ao meio ambiente. Ignacy Sachs, por exemplo, ninguém nunca tinha ouvido falar; Edgar Morin ainda era naquela época um autor que alguns ainda enxergavam com reservas. Então a gente falava desses temas e juntava uma coisa com outra e mostrava que um dos principais fundamentos da teoria do Desenvolvimento Sustentável e do Meio Ambiente é justamente esta interdisciplinaridade, a questão de você conseguir trabalhar com o outro, se relacionar com o outro, perceber o outro como parceiro e procurar desenvolver esses tipos de atividades [...] (SP 1).

[...] pela minha experiência, quando eu comecei e fiz o mestrado em Desenvolvimento Sustentável foi na década de 90, foi em 1991, praticamente foi um escândalo se pensar em Desenvolvimento Sustentável. Parecia que era uma coisa mística, [...] do mito de se criar algo de adoração à cachoeira, à natureza, à água.

O objetivo do projeto é mostrar às pessoas a importância do meio ambiente, o cuidado, alertá-los... tanto que, quando começou o [...], a gente teve uma dificuldade, pois ficava parecendo que a gente estava nadando sem nenhuma alternativa de vida [...] (SP 2).

[...] eu vim para a cidade com a intenção de montar o meu laboratório, fazer pesquisa na área de biologia de insetos. Foi para isso que eu fui formada, pelo menos era isso que achava, apesar de que a minha orientadora era extremamente questionadora e muito do que eu sou, ela ajudou a despertar. Ela sempre levava a gente a pensar em questões que iam além do que se entendia na época que era a função da academia, como as questões sociais [...] aqui eu me deparei com outra realidade, e não tinha como ficar alheia a ela.

Então decidi sair da zona de conforto e, embora nunca tivesse atuado em extensão, decidi me envolver (SP 3).

Notamos, assim, que a disseminação das questões ambientais na UESB foi marcada, inicialmente, por uma forte contradição, pois se tratava de uma universidade que buscava se consolidar como uma instituição, mas cuja imagem estava mais próxima de uma percepção fragmentada do conhecimento, ou seja, um todo que se dividia em partes e partes que não se relacionavam: universidade dividida em departamentos, em cursos, em programas, em projetos, em laboratórios; muitos deles reivindicando e difundindo a necessidade de estarem juntos, mas alimentados pelo medo de atravessar a porta e conversar com o colega ao lado.

Assim, é bem mais forte a apropriação discursiva das questões ambientais do que a assimilação de uma cultura da complexidade, que dê base a uma relação dos sujeitos com um tipo de conhecimento que vise superar a razão instrumental. Esse distanciamento parece ser a inerente contradição das IESs como lugar de referência da educação ambiental, pois elas parecem incapazes de se organizarem pelo modelo que elas mesmas reivindicam, e o discurso em favor das metas ambientalistas na educação encontra, no terreno da educação superior, a infertilidade para fazer brotar sua semente, obrigando-se a conviver com a inerente contradição de ao mesmo tempo difundir os saberes ambientais e confrontar-se com a estrutura compartimentada da organização dos saberes das IESs.

Deste modo, desse contexto em que a UESB começou a inserir os discursos ambientalistas na pauta de suas ações acadêmicas, foi que fizemos o seguinte levantamento visando analisar a forma como foi disseminada a temática meio ambiente intermediada por preocupações educacionais.

Assim, dos 165 projetos e/ou programas com registros de submissão na Gerência de Extensão na área de Meio Ambiente e Sustentabilidade, no período de 2001 a 2011 (Tabela 1), 83 deles trazem em seu texto uma discussão relacionada à temática ambiental e/ou educacional. Esses projetos tornaram-se foco do nosso interesse. Já os que apresentaram no seu desenvolvimento uma discussão teórica que abordava apenas a questão técnica, isto é, traziam dados exclusivamente da especialização da sua disciplina, ou seja, da “ciência dura”, ou mesmo não traziam um referencial teórico (Figura 2), foram descartados por estarem fora do parâmetro do método discursivo adotado. Além disso, excluímos também aqueles projetos nos quais a referência teórica não apresentava uma discursividade sobre a questão ambiental, restringindo-se a um discurso circunscrito à especialização e à fragmentação do saber.

Após este levantamento, percebemos que, entre os 83 projetos/programas, alguns traziam repetições de submissões em anos subsequentes, o que nos levou a estabelecer um critério de unificação por título. Com isso, foram selecionados 45 projetos e 05 programas para o estudo, de acordo com os critérios anteriormente estabelecidos.

Assim, tomando como base as categorias elaboradas ao longo da pesquisa, tentamos mostrar as noções de meio ambiente e educação, de acordo com os referenciais teóricos da pesquisa e elaborados ao longo do texto. Desse modo, a análise dos dados deu ênfase a uma trajetória do contexto da temática ambiental, levando em consideração a discussão sobre a crise do paradigma moderno, a relação da temática com os programas de organizações internacionais e governamentais ou não governamentais, o modelo da relação entre o campo educacional e as ciências ambientais, assim como as formas de subjetivação mais presentes na constituição de propostas formativas tomando como base ideias ambientalistas.

### ***1.1 A posição dos projetos e/ou programas de extensão da UESB sobre o paradigma moderno***

A figura 9 mostra a classificação do material analisado de acordo com as categorias que caracterizam a presença mais efetiva dos discursos nos textos dos projetos, seguindo os argumentos de seus referenciais teóricos.

**Figura 9 - Comparativo da maior evidência de abordagem dos projetos e/ou programas**

<b>Código</b>	<b>Paradigma Moderno</b>	<b>Crise de Paradigma</b>	<b>Programa de Org. Internacional</b>	<b>Programa Governamental</b>	<b>Programa não Governamental</b>	<b>Ciências da Educação</b>	<b>Ciência da Educação</b>
P1							
P2							
P3							
P4							
P5							
P6							
P7							
P8							
P9							
P10							
P11							
P12							
P13							
P14							
P15							
P16							
P17							
P18							
P19							
P20							
P21							
P22							
P23							
P24							
P25							
P26							
P27							
P28							
P29							

**Figura 9 (continuação) - Comparativo da maior evidência de abordagem dos projetos e/ou programas**

Código	Paradigma Moderno	Crise de Paradigma	Programa de Org. Internacional	Programa Governamental	Programa não Governamental	Ciências da Educação	Ciência da Educação
P30							
P31							
P32							
P33							
P34							
P35							
P36							
P37							
P38							
P39							
P40							
P41							
P42							
P43							
P44							
P45							
P46							
P47							
P48							
P49							
P50							

Fonte: Dados da pesquisa

De início, pode-se perceber que a disseminação da temática ambiental nos projetos e/ou programas de extensão da UESB encontra-se nas discussões em torno da crise do paradigma moderno, ou seja, o debate sobre as questões ambientais nos projetos analisadas é introduzido com a presença forte e marcante de que a racionalidade ambiental é uma resposta à crise que se anuncia por meio das consequências do avanço da racionalidade instrumental, em consonância, em muitos casos, com o texto apresentado no Capítulo I. Vejamos, entre vários, alguns exemplos encontrados nos textos analisados:

É preciso que se transforme a maneira de ver a vida, tanto a nossa quanto a do planeta, para que possamos agir no plano pessoal e político de forma competente e bem informada, com a sabedoria ecológica necessária ao século XXI (P7).

A insatisfação de diferentes setores sociais frente ao descaso com o meio ambiente e sua exploração desordenada, levando ao apelo a mudanças profundas eclodiu com o movimento ambientalista e ganhou voz pública e política somente a partir da década de 70, com as conferências sobre o Meio Ambiente de Estocolmo (1972) e Tblisi (1975) (P16).

Deixamos de ser parte da natureza, para ser dono e senhor, aqueles de detêm o poder para fazer o que quiser, ocupando a terra e possuindo suas riquezas na crença de que são inesgotáveis (P21).

Diante de uma crise ambiental de caráter mundial, crise esta que pela primeira vez na história da humanidade nos coloca frente a frente com a real possibilidade da nossa extinção e de tantas outras espécies que fazem parte da "teia da vida", torna-se de extrema importância e urgência o comprometimento de cada um de nós enquanto cidadãos, no sentido de buscarmos um modelo de desenvolvimento menos predatório, que considere a possibilidade das gerações futuras de usufruírem de um meio ambiente saudável e de poderem suprir com as suas necessidades básicas (P23).

Durante a Revolução Industrial do XIX, impulsionador explícito do turismo, os meios de transporte desenvolveram-se muito e com eles a dispersão dos povos pelo mundo. Há dois fatores complicadores quanto às questões ambientais nesta época: os resíduos excedentes da população industrial e a exploração do consumo (P34).

Desde a década de 70, muitas Conferências Internacionais têm sido realizadas no intuito de minimizar os problemas causados ao meio ambiente. Em contrapartida o consumismo exacerbado tem dado lugar à praticidade dos produtores com embalagens descartáveis causando o acúmulo cada vez maior de lixo, além disso, seguimos um modelo de civilização alicerçado na industrialização, na mecanização da agricultura, no uso intenso de agrotóxico e na concentração populacional das cidades (P42).

[...] as ciências do século XXI, da pós-modernidade, ressaltam uma mudança de paradigma, do modelo cartesiano e reducionista para um modelo holístico com a valorização do todo, nele incluindo a relação do homem com a natureza e a utilização de recursos naturais de forma sustentável (P46).

A partir da segunda metade do século XX, o debate acerca do Meio Ambiente ampliou-se consideravelmente. Após a segunda guerra mundial, em razão dos imensos danos causados pelo uso da bomba atômica às pessoas e ao meio ambiente, a sociedade ocidental foi tomando consciência da ambivalência presente nos artefatos tecno-científicos. No início da década de 60, descortina-se a crítica ecológica aos malefícios gerados pela expansão do industrialismo. Neste contexto, em 1962, Rachel Carlson publica o livro “Primavera Silenciosa” no qual são tecidas contundentes críticas ao uso dos agrotóxicos na produção agrícola. No final daquela década, emergem os movimentos de contracultura que pregam a necessidade da adoção de modos de vida mais frugais. Enfim, nesse contexto, preenchido pela emergência da consciência de que muitas ações implementadas pelas sociedades ocidentais são causadoras de males aos seres vivos e ao meio ambiente, as questões ecológicas transformam-se em temas fundamentais para as ciências da natureza e do homem (SP4).

Há de se considerar os benefícios da Revolução Industrial nesse período, onde a proteção do meio ambiente foi desconsiderada. Atualmente, vislumbro um futuro promissor. Entretanto, estamos muito distante da recuperação sustentável do meio ambiente (SP5).

Por outro lado, alguns poucos projetos e/ou programas ainda reafirmam o ideário do paradigma moderno, pois não se percebe no seu referencial um argumento que demonstre sensibilidade quanto ao diagnóstico de uma crise ou de que as mudanças pelas quais estamos passando são resultado disso. Ao contrário, o texto mostra que as mudanças são resultado de um processo contínuo de influência ou inserção da ciência, na forma como ela se tornou predominante – como expressão da racionalidade instrumental – no mundo da vida (HEBERMAS, 1992). Vejamos alguns trechos em destaque:

O papel fundamental das Ciências da Terra nos dias de hoje é consequência do progresso do espírito humano após séculos de pensamento filosófico e avanços ocorridos nos campos da ciência e tecnologia. O assunto também tem profundas inter-relações com o desenvolvimento social, crescimento populacional e disponibilidade de recursos naturais com reflexos na própria sustentabilidade da humanidade.



A natureza como um todo inclui toda a matéria animada e inanimada e a sua dinâmica depende da interação das mesmas. O homem assumiu um papel singular dentro deste processo geral na natureza, passando a ser considerado por muitos como um agente muito especial. A compreensão do papel do homem no equilíbrio do meio ambiente pode ser um dos aspectos fundamentais para a própria sobrevivência da vida no planeta (P4).

[...] até o século XVIII, a ciência ainda se limitava a pequenos grupos. A partir da sua popularização acelera-se rapidamente com os recursos da imprensa, a criação das escolas e a introdução do ensino de Geociências no currículo das escolas secundárias e primárias na primeira metade do século XIX. As grandes conquistas científicas e tecnológicas dos séculos XIX e XX não deixaram mais alternativa a nenhum povo: ou progredem com elas ou sucumbem ao subdesenvolvimento.

Ninguém, em sã consciência, pode duvidar das necessidades científicas e tecnológicas da comunidade, salvo por motivos filosóficos e religiosos, que, entretanto não se têm manifestado suficientemente vigoroso para impor rumos diferentes ao cientificismo da civilização moderna (P29).

Os projetos e/ou programas de extensão analisados mostram que a UESB iniciou seu processo de consolidação como uma instituição de ensino superior que ainda precisava construir para si um modelo de instituição universitária. Ela começou, ao mesmo tempo, a conviver com um discurso que tinha como desafio, para a sua tarefa universitária, a superação da razão instrumental moderna e, como vimos nos capítulos anteriores, se a emergência da temática ambiental se deu em função da crise paradigmática moderna, na UESB o discurso mais predominante para a disseminação da temática ambiental seguiu o mesmo regime discursivo, ou seja, os conteúdos dos programas e projetos confirmam a necessidade de afirmação de um discurso ambientalista em contraposição à racionalidade instrumental.

### ***1.2 Sobre a interdisciplinaridade da educação ambiental nos projetos e/ou programas de extensão e nas entrevistas***

Na Figura 9, é visível a predominância do modelo educacional das ciências da educação, assim o campo educacional na UESB é visto, segundo o modelo sugerido por Ferdinand Röhr (2007), como um campo de aplicação dos saberes das diversas ciências, e, ainda, são poucos os projetos e/ou programas que trazem a preocupação de pensar o campo educacional como um lugar de produção do saber, que faz uma reflexão própria do sentido de educar e de educar pelo meio ambiente.

Por isso, essa tentativa das diversas ciências de construir reflexões educacionais tomando como base a educação ambiental nos faz perceber uma forma particular de

apropriação de discursos em favor da abertura às perspectivas multidisciplinares, interdisciplinares e ou transdisciplinares.

De início, vale destacar a perspectiva que admitimos desses conceitos, quando se trata de tomá-los como expressões discursivas, levando em consideração o contexto da UESB tal como relatamos anteriormente. O emprego desses termos, a nosso ver, vai ao encontro do que dizem Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 10): “muito menos do que qualquer nova proposta pedagógica, a interdisciplinaridade aparece, assim, ao professor como uma mera palavra, significante, flutuante e ambíguo que ninguém sabe definir, mas que todos parecem aspirar” ou no que preconiza um dos projetos:

Falar sobre as mesmas coisas não significa, necessariamente, ter a mesma visão de mundo ou a mesma intenção. Conceitos como interdisciplinaridade, participação, sustentabilidade, desenvolvimento e equidade, por exemplo, às vezes são utilizados para expressar intenções sérias, em outras mais como **modismo ou oportunismo, caracterizando a "apropriação indébita"** do conceito (P37, grifo nosso).

Esta forma de apropriação discursiva se torna mais evidente se mostrarmos suas diversas formas de combinação (inter, pluri<sup>25</sup>, trans) verificadas nos textos dos projetos e/ou programas ou nas falas dos entrevistados. De acordo com o que preconizam Pombo, Guimarães & Levy (1994) e Pombo (2005), ocorre a apropriação no campo educacional do uso do conceito, com finalidades diversificadas.

Vejam os relatos extraídos do material analisado:

- Uso da multidisciplinaridade, com objetivo na especialização do saber:

Apoiado por uma equipe multidisciplinar, envolvendo professores das áreas das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e Ciências Humanas.  
[...] os conteúdos de Geologia e Geociências encontram-se dispersos em várias disciplinas do ensino fundamental, configurando-se assim em visão não integrada de tais conhecimentos, levando a total dissociação improdutiva (P4).

- Uso da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade com finalidade de conscientização, e não como formação:

---

<sup>25</sup> Cf. Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 11-12, grifo do autor) a pluridisciplinaridade é a “justaposição de disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento [...]” é “qualquer tipo de **associação** mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino”. Ou seja, cada disciplina permanece com a sua visão e os seus próprios métodos.

Através de uma equipe inter/multidisciplinar de professores dos departamentos. É papel da educação e dos educadores, em geral, promoverem, através de ações educativas, a construção e o regate da cidadania da comunidade, formando uma consciência crítica acerca dos problemas imediatos e globais, contribuindo para formar cidadãos, homens e mulheres sujeitos ativos do seu dever (P21).

- Uso da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade como instrumento metodológico:

Discutir o caráter eminentemente interdisciplinar do modelo sustentável de desenvolvimento, abordando, nessa perspectiva, vários temas inter-relacionados, promovendo oficinas e mesas redondas.

[...] a participação da comunidade em todos os níveis de ensino permite que as discussões sejam aproveitadas em sala de aula através de debates e indicações bibliográficas, proporcionando atividades pedagógicas interdisciplinares (P8).

A metodologia contemporânea e que, em nossa concepção, é a que deve ser seguida em todos os campos do conhecimento é a interdisciplinaridade, ou seja, nela os assuntos são observados por pessoas de diferentes campos, com diferentes histórias de vida. Isso é importante para que possamos contribuir e retribuir informações que podem mudar nossa forma de observar e pensar sobre determinada questão (P15).

A inter e multidisciplinaridade serão notadas pela discussão e implantação dos mais diversos temas, e não apenas os ecológicos, uma vez que há a abordagem de assuntos ligados à saúde, economia e também a valores como a cooperação e respeito (P45).

- Uso da transdisciplinaridade como meio, e não como nível máximo de integração e unificação disciplinar que transcenda os limites do saber:

Refletir sobre natureza, cultura e sustentabilidade através da abordagem transdisciplinar propiciada pelas ciências da complexidade (P2).

A prática transdisciplinar apresenta duas características que merecem ser ressaltadas: Interinstitucionalidade - os agentes que interagem são igualmente representantes institucionais e, eventualmente, diretamente responsáveis por ações que assegurem a conservação dos recursos naturais [...] (P45).

Tomando como base os argumentos de Pombo (2005), a integração entre os saberes e, conseqüentemente, a superação da disciplinaridade tem a ver com a nossa incapacidade de ultrapassar os princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento nos quais fomos formados e educados. Visando superar isso, a autora coloca num mesmo contínuo as tentativas de superação em diferentes níveis e graus de

relação entre as disciplinas envolvidas. As formas pluri, multi<sup>26</sup>, inter e trans são as expressões dessas tentativas dos cientistas de fazerem ciência para além da disciplina em que foram formados e educados, e cuja principal força que os une é a resistência à especialização. Além disso, segundo Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 12), esta prefixação da palavra disciplinaridade acrescenta significados que indicam diversidade e quantidade, ao se utilizarem os prefixos pluri (vários) e multi (muitos), ou indicam integração disciplinar e abordagem qualitativa, ao se utilizarem inter (entre - domínio comum) e trans (para além de), este último pressupondo “um estágio superior de articulação disciplinar”.

Assim, essa tentativa de apontar para uma cultura mais complexa da relação com os saberes faz com que os autores dos projetos, ao menos de modo discursivo, percebam que a introdução do debate sobre as questões ambientais deve começar pela mudança da sua relação com saberes e com a própria disciplina segundo a qual foram formados ou educados, embora estejamos apenas considerando a expressão discursiva dos sujeitos em adesão a estas perspectivas, o que não significa a constituição de um *habitus* (BOURDIEU, 1997).

Por outro lado, se consideramos essa postura como um avanço, ainda que intencional, não poderíamos deixar de fazer considerações ao conceito de educação. A forma dispersa como se apresenta nas diversas intencionalidades e metas formativas é indicativo de que a concepção de educação presente nos programas e projetos segue o modelo de relação predominante no uso da educação para atingir uma miscelânea de finalidades, a educação deixa de ser um lugar epistemológico para pensar a formação dos sujeitos – e isso inclui não só, mas, também, a educação ambiental – e passa assumir uma função adjetiva ou de mediação para atingir toda e qualquer finalidade que se imponha a ela, tal como já se destacou no segundo capítulo quando foram mostradas as diferentes combinações conceituais ensejadas pelos discursos ambientalistas no campo educacional. Vejamos alguns exemplos disso encontrados nos programas e projetos analisados:

---

<sup>26</sup> Cf. Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 11, grifo do autor) a multidisciplinaridade é a “justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas”. Mas, cada disciplina permanece com a sua visão e os seus próprios métodos.

- Uso da educação como instrumento de transmissão de valores para um determinado objetivo, não tendo como finalidade a formação do homem, em que os valores subjetivos são manifestados, e não o contrário:

A educação, nesse contexto, pode e deve ser usada como instrumento de transformação, na medida em que o conhecimento das interações entre os diversos fatores que compõem um ecossistema, de forma contextualizada, e abordando temas como ecologia interior, social e cósmica, levará à construção de um comportamento socioambiental ético e integrado (P1).

Quando tratamos de educação e meio ambiente, coloca-se o problema dos maus comportamentos. Comportamentos de agressão à natureza e aos espaços comuns são considerados maus hábitos que a educação, como um instrumento de socialização, deve mudar, reforçando atitudes de conservação e respeito à natureza (P34).

É claro que a educação formal tem um acréscimo na parte dos conhecimentos diversos advindo da vida acadêmica. [...] A educação parte da família, a origem dela e tem uma continuidade pelos governantes, pelo Estado. A educação não se ensina na escola, é lapidada (SP2).

- Uso da educação com a finalidade de firmar o conhecimento científico e tecnológico como solução para a crise ambiental, contribuindo para a percepção de que o único conhecimento válido é o das ciências exatas e naturais:

A geração de conhecimento para proteção do meio ambiente (P9).

Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico e do desenvolvimento humano, deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios de comunicação (P15)

O ensino das ciências possibilita ao educando treinamento do pensamento científico [...]. O educando precisa ter oportunidade de exercitar-se no método, exercendo-o efetivamente (P29).

[...] cabe à universidade, enquanto instituição produtora e socializadora de conhecimento, dialogar com a comunidade a fim de compreender e debater essa problemática e, ao mesmo tempo, propor ações que, de alguma forma, minimizem essa situação (P39).

[...] transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos (P41).

A sistematização das informações, conforme classificação, é uma ferramenta que vem sendo utilizada nas escolas de nível técnico e superior, com grande êxito. Neste sentido, o ensino da ciência do solo, na maioria das universidades brasileiras, tem buscado, ao longo dos últimos anos, instrumentos difusores do conhecimento e facilitadores da prática pedagógica neste campo da ciência (P48).

Esse quadro que está se formando em torno do crescimento profissional do acadêmico contribui para que o mesmo busque meios adequados para aprender conhecimentos

existentes, e contribuindo para que produza novos conhecimentos e comunicá-los a todos, desenvolvendo gradativamente o seu espírito científico (P49).

- Uso da educação como meta formativa de capacitação:

Necessitam, desta forma, de capacitação, qualificação e melhoria no nível de informação (P13).

[...] capacitar para a produção e comercialização coletiva: os resultados através das capacitações sobre aspectos inerentes ao cooperativismo e associativismo (P44).

- Uso da educação como meta formativa para algo, e não para vida:

Uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais (P15).

Educar os estudantes e a comunidade em geral para práticas de preservação dos recursos hídricos e de higiene a fim de mostrar a importância de uma água limpa (P17).

O envolvimento de professores universitários nessa atividade permite ainda uma salutar troca de experiência entre a academia e a comunidade, de grande importância para a construção de um ensino superior realmente voltado à formação de profissionais para atuar na transformação da realidade local (P25).

A sua formação de agente de preservação do meio ambiente torna-o apto a atuar como educador e multiplicador dos conceitos de consumo sustentável envolvendo fatores ecológicos, econômicos, éticos e principalmente sociais, os quais constituem a base fundamental para a sustentabilidade proposta neste projeto (P28)

É um processo complexo, que abrange o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do homem, visando à sua melhor integração individual na sociedade (SP5).

- Uso da educação como meta formativa política:

Sob a ótica das abordagens fundamentadas na Teoria Crítica, a educação pressupõe a construção social do conhecimento, em que ler e desvelar o mundo ocorre de forma integrada e integradora, pensando e problematizando a sociedade como uma totalidade complexa.

O fazer educativo da extensão universitária se diferencia em sua concepção filosófica e epistemológica, pois sua prática educativa envolve uma opção política, conscientizadora e transformadora.

A concepção de extensão implica rever princípios filosóficos e metodológicos do fazer educativo, pois uma ação extensionista não pode se restringir a mera transmissão de informações técnicas; ao contrário necessita estar em constante processo de troca de saberes, em que a Universidade passa a ser o espaço de pluralidade de discussões, tendo por base o trabalho coletivo capaz de possibilitar a livre criação (P12).

Educação é uma ação [...] ação de sujeitos, sujeitos comprometidos com o ato de educar, seja pedagogo ou não pedagogo, mas comprometido com o ato de educar. E o que deveria ser educar? Educar para mim deveria ser preparar o ser humano para as gerações futuras...

para o sentimento de que pertencemos a uma mesma terra [...] todos pertencemos a uma mesma terra, um mesmo planeta, esse deveria ser o sentido final de educação. [...], ou seja, educação é um ato político, não existe educação sem política (SP1).

Diante disto, vale dizer, inicialmente, que assumir, como ponto de partida, a negação à especialização não significa o alcance da superação da disciplinaridade, seja num nível mais fraco *multi e pluri* (justaposição disciplinar), intermediário inter (inter-relação disciplinar) seja num nível mais forte *trans* (transcender as barreiras disciplinares).

Assim, tal como vimos no Capítulo II, reforçado na Figura 10, as tentativas de superação da perspectiva disciplinar, no âmbito dos programas e projetos em análise, ainda se dão num nível mais fraco, de modo semelhante como mostramos anteriormente, ou seja, trata-se, antes, da justaposição da temática ambiental à temática social (Educação Ambiental), à econômica (Sustentabilidade), ao problema da formação humana (Ecoformação), à pedagogia histórico-crítica (Ecopedagogia) ou da assimilação da linguagem educacional na perspectiva sistêmica da natureza (Alfabetização ecológica).

Diante disso, os problemas de apropriação apontados na aproximação entre educação e meio ambiente são a expressão de que essas áreas se justapõem e apresentam ainda dificuldades para romper seus princípios discursivos, fazendo a temática ambiental circular pelo campo educacional bem mais como uma expressão discursiva do que como uma tentativa de se falar de educação num lugar comum com o meio ambiente.

**Figura 10 - Classificação dos discursos ambientalistas na educação segundo os programas e projetos**

Código	Educação ambiental	Educação para a sustentabilidade ou para o Desenvolvimento Sustentável	Ecopedagogia ou Ecoeducação	Ecodesenvolvimento	Alfabetização ecológica	Ciências ambientais
P1						
P2						
P3						
P4						
P5						
P6						
P7						
P8						
P9						
P10						
P11						
P12						
P13						
P14						
P15						
P16						
P17						
P18						
P19						
P20						
P21						
P22						
P23						
P24						
P25						

**Figura 10 (continuação) - Classificação dos discursos ambientalistas na educação segundo os programas e projetos**

Código	Educação ambiental	Educação para a sustentabilidade ou para o Desenvolvimento Sustentável	Ecopedagogia ou Ecoeducação	Ecodesenvolvimento	Alfabetização ecológica	Ciências ambientais
P26						
P27						
P28						
P29						
P30						
P31						
P32						
P33						
P34						
P35						
P36						
P37						
P38						
P39						
P40						
P41						
P42						
P43						
P44						
P45						
P46						
P47						
P48						
P49						
P50						

Fonte: Dados da pesquisa

Por outro lado, alguns poucos projetos apresentam aspectos que intencionam problematizar a educação como um campo epistemológico próprio, de acordo com o modelo da ciência da educação, no qual as reflexões pedagógicas ou educacionais são apresentadas em função do debate sobre a formação do homem:

Abordagens, tais como: discussões filosóficas e políticas, tecno-científica e ambiental e o seu impacto direto e indireto, influenciando a nossa vida e nossos referenciais éticos e humanos (P10).

Embora a escolarização seja importante, ela é apenas um dos espaços da formação humana, porém os cursos de licenciaturas diante de seus formatos conservadores acabam fragmentando a formação dos profissionais, fazendo com que estes não tenham acesso amplo e crítico sobre diferentes contextos sociais e sobre experiências já existentes de propostas educativas com perspectivas de transformação social (P11).

A transdisciplinaridade como dissipação das fronteiras dos saberes instituídos e busca de validação de formas conhecimentos que rejuntem ciências, artes, tradições e mitos. A necessidade de uma educação autêntica processada de modo contextualizado, concreto e global. Uma educação que inclua a intuição, o imaginário, a sensibilidade e o corpo na transmissão do conhecimento, e que insista no amor e na amizade como traço constitutivo da solidariedade universal (P22).

[...] a atuação da universidade torna-se indispensável, pois faz parte da sua vocação histórica a produção e sistematização do conhecimento, cuja orientação, na maioria das vezes, se deu no sentido da manutenção do *status quo*, sem promover de fato uma verdadeira socialização do conhecimento que permitisse a emancipação dos setores desfavorecidos da sociedade. O momento exige uma redefinição das diretrizes da



academia, oportunizando experiências alternativas que consigam preencher o enorme hiato que separa a universidade das demandas da maioria da população.

No atual contexto, as universidades podem optar por duas linhas de ação, uma é trabalhar na manutenção e reprodução do atual modelo de desenvolvimento [...], a outra é voltar-se para as grandes maiorias, atendendo suas demandas, buscando a formação de profissionais de maneira diferenciada da maneira usual, onde haja uma capacidade de interpretação da realidade com uma visão sistêmica, contrária ao tecnicismo e à fragmentação do conhecimento (P24).

A educação deve levar o indivíduo a ter o hábito de pensar, de refletir, de participar. Isso significa ver todos os lados, ver todas as possibilidades, é uma educação que amplia a sua visão. As decisões vão acontecer a partir daquela reflexão, que é dinâmica (SP3).

A educação é um processo no qual há a aposta na formação plena das pessoas. O objetivo da educação, portanto, é formar pessoas que pratiquem a virtude do cuidado. Assim, uma educação para a inteireza deve difundir, para além da competência técnica, a cultura de paz, o combate às injustiças sociais, a responsabilidade com a dignidade humana e zelo pelo meio ambiente e a vida (SP4).

Um modo de distinguir essas formas de conceber a educação é tomar como base o estudo de Charlot (2006) sobre a pesquisa. A UESB tem proporcionado extensão sobre educação, ou extensão em educação? A diferença entre “sobre” e “em” permite um maior entendimento das ações extensionistas nos modelos de “ciências” e “ciência” da educação, propostos por Röhr (2007).

Nesse sentido, as diferenças conceituais apresentadas nos projetos, programas e pelos coordenadores evidenciam que, na UESB, por esta amostra representada, a educação ainda é vista como uma “mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos”, como afirma Röhr (2007, p. 52). Assim, o que ficou caracterizado neste estudo é o uso de diversas ciências ou disciplinas compartimentadas na educação, como pedaços de um conjunto formando um agregado de conhecimentos sobre a educação, mas com objetivos específicos voltados a um conhecimento ou a um objeto epistêmico próprio, sem inter-relação entre eles. Essa constatação confirma o que diz Morin (2004, p. 41) sobre a especialização na educação, onde se abstrai “um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada”; em outras palavras, leva ao distanciamento da condição humana (ARENDRT, 2008) e do mundo da vida (HABERMAS, 1992).

Por outro lado, alguns conceitos apresentados estão de acordo com a opção teórico-discursiva deste estudo, ou seja, com o modelo da Ciência da Educação, que preconiza um

objeto epistêmico próprio para o campo educacional e a busca pela educação com contribuição de outras áreas para o cumprimento da sua meta formativa, a humanização do homem (RÖHR, 2003, 2007). Possibilita-se, dessa forma, que a relação entre homem e sociedade e homem e natureza releve o sujeito como construtor de sua ação, com liberdade conquistada pelo exercício dessa ação, podendo vir a se posicionar no mundo da vida pelo exercício do discurso e da ação na condição humana.

Assim, o posicionamento de cada projeto, programa e a fala dos coordenadores na entrevista proporcionaram uma reflexão sobre a pluralidade de saberes que direciona o campo educacional e a distinção entre ciências que atuam na educação e ciência da educação.

### ***1.3 Os discursos ambientalistas predominantes nos projetos e/ou programas de extensão***

A Figura 10 mostra que o discurso ambiental presente nos projetos e/ou programas de extensão apresenta maior proximidade com os discursos da Educação Ambiental (EA) e da Educação para a sustentabilidade ou para o Desenvolvimento Sustentável (DS), embora, em muitos aspectos, a EA seja utilizada para consolidar ou reafirmar os princípios do DS. Segue, assim, as mesmas diretrizes dos discursos dos órgãos internacionais, que, atualmente, impõem, por uma exigência do mercado, o DS, quando em seus documentos dão ênfase à necessidade de crescimento econômico sem prejudicar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras. Deixam subentendido que o desenvolvimento não pode parar e que os recursos naturais podem ser explorados e ser usados para garantir a sobrevivência da humanidade.

Outro ponto que o documento oficial internacional traz, que é seguido pelo nacional, é a introdução do conceito de desenvolvimento sustentável no contexto educacional, ao afirmar, na Agenda 21, capítulo 36, que “a educação é essencial no rumo ao desenvolvimento sustentável”, ao tempo em que estabelece “princípios para auxiliar Governos e outras instituições na implementação de políticas e programas para o desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2012c, p. 1), subentendendo que a meta formativa da educação é ser instrumento manipulável para atingir as “modificações desejadas” nas relações do homem com a natureza.

Então, a educação se apresenta em sua função adaptativa para os indivíduos e as sociedades, incorporando, nestes, conhecimentos e valores, com a noção de terem

adquirido habilidades e perspectivas para vida, o que está em discordância com os princípios da condição humana estabelecidos por Arendt (2008) ou com o ideal do mundo da vida de Habermas (1992), assim como condiz com a crítica de Santos (2008, 2010, 2011) quando nos alerta sobre a dominação do princípio da regulação estabelecido pelo mercado sobre a emancipação.

Assim, com a assimilação desse discurso na educação fica camuflada a verdadeira intenção, que é a expansão do mercado. Por esta mesma razão, este discurso é reafirmado na última Conferência, conhecida como Rio+20, já apresentado no item 2.2 do II Capítulo deste estudo, por meio de fragmentos do relatório oficial desta conferência publicado pela ONU.

Reproduzir esse discurso é continuar imerso no paradigma sociocultural dominante, que estes mesmos projetos questionam quando abordam a crise do paradigma moderno (Figura 9). Mais uma vez valem os versos de Renato Russo quando dizem “não tendo medo do escuro, mas deixe as luzes acesas” ou a análise de Santos (2008, 2011) quando chama a atenção para a necessidade do pilar da emancipação, mas que se deixa sufocar pelo pilar da regulação através do mercado. Segundo Habermas (1992), o mundo da vida fica em perigo quando dominado pelo mercado, no qual mudanças são impostas socialmente, pois o perigo ocorre por ser neste mundo social cujas relações interpessoais são reguladas por ele. Portanto, o mercado exerce suas relações numa tentativa de neutralizar o discurso de cada indivíduo, pois, sem este discurso, segundo Arendt (2008), o indivíduo perde a capacidade de revelar-se, de ser construtor e formador de opinião.

Contudo, é importante salientar que não se trata aqui de uma discussão sobre o mérito ou demérito do desenvolvimento sustentável, mas da busca do entendimento de uma racionalidade que procura a ruptura de um paradigma, mas que parece tender para o domínio quando ainda coloca o homem no centro da relação homem e natureza, numa visão altamente antropocêntrica, e busca o mercado para firmar essa centralidade.

Assim, não só na academia, mas em outros espaços, o perigo de centralizar a discussão em torno do desenvolvimento sustentável ou usar o discurso da educação ambiental com a finalidade de atingir o DS é ocasionar um fator limitante da crise, tornando a EA um discurso apenas de formação adaptativa, um instrumento de transmissão de valores, de formação de indivíduos adaptados, adestrados e reprodutores dos princípios

do DS como sujeitos não emancipados, incapazes de discutir o domínio do homem sobre a natureza, portanto incapaz de gerar transformação no mundo da vida.

A questão da Educação Ambiental (EA), começa muito com um discurso ecológico e adestrador, e eu inicio também com este discurso, ecológico e adestrador. Acredito que a EA inicia muito desta forma também, no sentido de que temos que mudar, temos que seguir tal caminho. Hoje eu não tenho esta percepção, hoje eu tenho uma percepção totalmente diferente da que desenvolvia. Não vejo a EA como algo dissociada da educação, pois a vejo como algo integrado. Uma educação completa, onde a questão socioambiental espontaneamente está inserida. Não tem como separar nesta discussão a questão ambiental do social, os dois estão interligados. A educação que leva o educando a uma construção autônoma de valores. Nesse contexto não pode ser uma educação adestradora.

Compreendo a EA como parte da educação e não separada. Precisamos caminhar para isso, amadurecer. Se falarmos de uma educação para a vida então não cabe dissociarmos a educação da educação ambiental, pois as questões socioambientais estão inseridas no próprio processo de manutenção da vida, da nossa espécie. As leis que regem o ecossistema e como estou inserido dentro desse contexto, são conhecimentos básicos que dizem respeito a todos, independentemente da faixa etária ou nível social (SP3).

Há grandes corporações com interesses econômicos diretamente relacionados ao aumento da produção do lixo. “Basta lembrar que a maioria das companhias de limpeza pública terceirizadas cobram por tonelada de lixo coletada”, revela o engenheiro sanitário Luiz Roberto Moraes, da UFBA. Além disso, aterros sanitários controlados têm atraído investidores internacionais ao Brasil, de olho no mercado internacional de créditos de carbono (P3).

O preocupante, como demonstrado na Figura 10, é que essa tendência é manifestada no discurso dos projetos e/ou programas, onde o DS se torna instrumento de mudança de valores, mas como mudá-los se a visão permanece academicamente antropocêntrica? Além disso, há uma apropriação errônea do discurso da educação ambiental em favor do desenvolvimento sustentável, que, como ficou claro, reproduz o discurso dos órgãos nacionais e internacionais. Neste sentido, a academia perde a oportunidade de favorecer reflexões trazidas pela EA, que vão além dos princípios do DS. Além de não favorecer a quebra de paradigma, reforça o discurso dominante que proporciona ao sujeito uma formação voltada para adaptação sob a guarida da regulação, e não uma formação voltada para reflexão (discurso/ação), base da emancipação.

Com essa contextualização, é possível identificar várias expressões nos projetos e/ou programas e nas entrevistas, embora só algumas sejam destacadas:

### **EA voltada aos princípios do DS**

[...] é uma necessidade que a academia tem de trazer esses conceitos, trabalhar esses conceitos, definir esses conceitos, consolidar esses conceitos, conseguir trabalhar de uma

forma mais eficaz. Toda educação já deveria ser ambiental e todo desenvolvimento, nos temos hoje conhecimento suficiente para fazer que isso aconteça... Independente de ter uma disciplina de Educação Ambiental. Toda educação deveria ser ambiental. Todo professor que está dentro das escolas seja ele de matemática, química, física, biologia, educação física etc., deveria ter uma formação que possibilitasse a ele enxergar as interações da sua área de conhecimento com o meio ambiente e conseguir transmitir noções de Educação Ambiental, noções de lidar com esse ambiente de uma forma mais harmoniosa, de uma forma mais educada (SP1).

[...] podemos contribuir não somente com o desenvolvimento regional, mas com um modelo de desenvolvimento socioeconômico.

[...] a filosofia da sustentabilidade em uma alternativa real de desenvolvimento.

Na Rio-92 reconheceu oficialmente a educação ambiental como um dos instrumentos mais importantes para a efetivação de um desenvolvimento sustentável e para a construção de um novo agir (P1).

[...] políticas públicas que estimulem e apoiem as iniciativas locais devem ocupar um papel muito importante no conjunto de ações de desenvolvimento sustentável.

Proporcionar alternativas que interajam na preservação do meio ambiente, bem-estar social e geração de renda como fatores essenciais ao Desenvolvimento Sustentável (P3).

[...] ações de gerenciamento, mobilização, educação ambiental e sanitária e conservação podem impulsionar a macroeconomia, focada no desenvolvimento sustentável.

[...] melhore a qualidade de vida e saúde das populações e seu meio ambiente local, e, ao mesmo tempo, consiga garantir um padrão de desenvolvimento sustentável para a comunidade e a conservação da biodiversidade destes sítios (P14).

O livro “Nosso Futuro Comum” (Our Common Future), também conhecido por relatório Brundtland, fornece os subsídios temáticos para a ECO-92. É a partir desse livro que o conceito de Desenvolvimento Sustentável se torna mais conhecido. Aí também se enfatiza a importância da Educação Ambiental para a solução de problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos (P15).

O programa de educação ambiental, entendida como uma ferramenta poderosa para o estabelecimento de um novo contrato com a natureza, é baseado em uma conscientização mais profunda do meio ambiente, possibilitará a ampliação da participação política dos cidadãos, levando à criatividade, inovação e criticidade.

Através de ações aparentemente simples, podemos contribuir, não somente com o desenvolvimento regional, mas, sim, e, sobretudo, com um desenvolvimento socioeconômico que atenda as necessidades do presente, mas que também permita às gerações futuras suprirem as suas necessidades, sempre tendo em foco o atrelamento entre desenvolvimento e qualidade de vida, e falar em qualidade de vida é falar em qualidade ambiental (P23).

A educação ambiental surge no cenário mundial como uma área a ser implementada, tendo em vista a crescente conscientização sobre a problemática ambiental, da qual é vitimado todo o planeta, sem distinção entre países ricos e pobres.

A educação ambiental surge, assim, como uma proposta educativa que visa criar uma consciência das limitações do atual processo civilizatório, sendo uma via que expressa, fundamentalmente, a contestação do modelo de exploração do ambiente natural e, conseqüentemente, do ambiente social da vida moderna.

[...] visando o desenvolvimento sustentável e a construção de uma sociedade ambientalmente justa, desde as perspectivas locais, regionais e global (P30).

[...] torna-se essencial pensar, implementar e manter soluções capazes de pagar uma dívida histórica, assegurando o desenvolvimento sustentável da região e promovendo a educação ambiental (P45).

### **EA voltada para além dos princípios do DS**

A Educação Ambiental objetiva contribuir para formação de pessoas que se tornem agentes das mudanças no meio ambiente para que ele seja transformado num lugar multidimensionalmente saudável (SP4).

[...] contribuindo para ampliar a compreensão da natureza, fazendo uso do conhecimento científico para melhor entendimento dos fenômenos geológicos e da educação ambiental.

[...] vivemos um momento de excepcional destaque na mídia no tocante à importância das Ciências da Terra no sentido mais abrangente do significado do termo. Se de um lado a divulgação dos conceitos geológicos é fundamental para o desenvolvimento social, trazendo subsídios à educação ambiental (construção de valores de solidariedade) (P4).

A EA não perca o seu objetivo fundamental de abordar a essência da interação ser humano-ambiente, assim como a relação saber-poder que está presente no cotidiano das sociedades. EA crítica é 'facilitar e construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca' (P12).

[...] enfatiza a importância do trabalho de Educação Ambiental para a conscientização da comunidade em geral sobre o correto trato com os resíduos - propondo mudanças de hábitos culturais (P27).

A educação ambiental deve orientar-se para a comunidade, incentivando o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidade específica.

[...] qualquer mudança para uma visão mais biocêntrica da natureza exige: - Um reconhecimento que o ser humano é uma parte implícita do mundo natural, indissociavelmente conectado à sua operação, ao seu funcionamento, em última análise, a seu destino (P36).

Nota-se uma demanda crescente, inclusive nas políticas públicas, pela inserção do tema da sustentabilidade em todos os aspectos da atividade universitária e urge assumir tal responsabilidade de modo a repensar a prática atual a qual tem demonstrado ser ineficaz no que concerne à formação de profissionais capazes de atuar com competência e responsabilidade socioambiental.

De fato, cabe às instituições universitárias incluírem em seus projetos político-pedagógicos os objetivos da sustentabilidade socioambiental para que estes orientem seus programas de ensino, pesquisa e extensão, além de incluí-los na elaboração e implementação de suas próprias políticas administrativas internas. Deste modo, ser um exemplo de responsabilidade socioambiental requer [...] uma revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos dos seus cursos de graduação e pós-graduação, entre outros (P47).

Em relação ao conceito de Educação Ambiental, propriamente dito, a sua emergência em meio às reivindicações oriundas do seio das políticas de relações internacionais, na segunda metade do século XX, está associada a outros grandes desafios

postos por esta política naquele momento, ou seja, ao lado da necessidade de educar as pessoas para proteger os recursos naturais, encontramos um discurso em defesa da superação das desigualdades sociais, da eliminação da pobreza e do analfabetismo, do combate à poluição e à depredação meio ambiente etc.

Do mesmo modo, podemos refletir sobre outros conceitos apresentados, como, em relação ao conceito de Educação para a Sustentabilidade, percebemos um discurso de natureza econômica, mas com metas formativas associadas a desafios políticos. Enfatiza-se que direcionar-se em favor da produtividade sustentável é uma tarefa também política com um forte discurso que clama por uma nova compreensão de cidadania, marcada por uma espécie de renovação da conscientização dos sujeitos, agora denominada consciência ambiental.

No conceito de ecopedagogia ou ecoeducação, vemos a sua utilização para revigorar um discurso crítico bem presente no domínio da educação popular no Brasil, que remete a uma concepção crítica da educação em diálogo com os diversos movimentos sociais e influenciados por uma noção de política na esteira da defesa de uma democracia participativa. Um autor como Moacir Gadotti, por exemplo, tem sua trajetória intelectual firmada no campo da educação popular ao lado de Paulo Freire, que vê, no diálogo dos diversos movimentos sociais contemporâneos, uma possibilidade de manter vivo o pensamento crítico educacional. Nesta perspectiva, a pauta ambientalista é uma reivindicação que vem somar esforços a uma pedagogia que tem assumido como princípio a valorização dos saberes oriundos da cultura popular e que, historicamente, tem servido de lastro teórico e metodológico para os movimentos de alfabetização nos domínios da alfabetização de adultos e educação popular no Brasil.

Diferentemente disso, o sentido da palavra “alfabetização” na expressão alfabetização ecológica está muito distante do significado que a alfabetização assumiu nos movimentos em educação tal como relatados no parágrafo anterior. Esta perspectiva que parte da defesa dos ecossistemas vivos envolvendo o homem e a natureza visualiza na alfabetização a retirada do sujeito de uma espécie de “ignorância” ecológica para introduzi-lo numa percepção do mundo em que ele entenda que a proteção dos seres vivos envolve sua própria proteção como um ser vivo, por isso a necessidade da introdução de uma compreensão mínima dos conhecimentos ecológicos é uma exigência pedagógica.

Por outro lado, a palavra “alfabetização” na literatura no campo educacional origina-se de uma perspectiva pedagógica que tem enveredado esforços para mostrar que alfabetizar significa mais que a eliminação da ignorância dos sujeitos em relação a um determinado tipo de saber, ao contrário disso, os autores veem o analfabeto como dotado de uma cultura específica, mas sem posse da cultura letrada, que é predominante para a sociedade capitalista. Assim, o ato de alfabetizar é um ato em favor do diálogo de duas culturas diferentes e a tarefa do alfabetizador é buscar no universo da cultura popular uma forma de intermediação com a cultura letrada, o conceito de *palavra geradora* em Paulo Freire é uma expressão desta tentativa que jamais assumirá que um analfabeto é um ignorante.

Essa breve exposição nos mostrou aquilo que já é próprio do campo educacional e comum na relação dos saberes neste campo que é a forma indiferenciada de como circulam as ideias na educação enquanto saber educacional e que nos faz reconhecer uma das características principais para a definição do saber neste campo que é sua mestiçagem, ou seja, “[...] em que se cruzam, se interpelam e, por vezes se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (CHARLOT, 2006, p. 09).

Portanto, percebemos na exposição acima três tipos de apropriação conceitual na circulação entre os saberes das ciências da educação e os saberes das ciências ambientais. O primeiro tipo trata da apropriação para formar o domínio da educação ambiental no campo educacional da reivindicação ambientalista de defesa da proteção dos recursos naturais, associada a outras demandas sociais, tais como o combate à pobreza e à poluição, à depredação dos recursos naturais, o fim do analfabetismo e do desenvolvimento agressivo etc. Ou seja, um discurso pluralista que envolve questões sociais, econômicas e ambientais como pano de fundo para a constituição de um sentido de educar seja ele de orientação econômica seja social. As concepções de Educação Ambiental e Educação para a Sustentabilidade circunscrevem esse tipo de apropriação, em que a Educação Ambiental se justifica se consegue sistematizar um discurso que dê respostas, ainda que provisórias e intencionais, às questões sociais ou econômicas apresentadas.

O segundo tipo é observado nas concepções de ecoformação e ecopedagogia. Quanto à primeira, o debate sobre a importância de termos um sujeito mais complexo e



integrado às diversas formas de experiências ou saberes, os científicos, os populares, os da tradição, acontece apesar das questões ambientais, ou seja, se a discussão ambiental se tornou mais visível e possível intermediada pela necessidade de o sujeito se perceber de forma mais complexa, isso não acontece exclusivamente para atender às reivindicações ambientalistas, pois outras demandas pós-materialistas, como as questões de gênero, etnia, pacifista, poderiam utilizar do mesmo argumento para justificar suas intenções formativas. Quanto à segunda, a ecopedagogia ou ecoeducação, se configurou na inclusão da temática ambiental na história dos movimentos sociais populares em favor da alfabetização dos sujeitos, isto é, o que fizeram os autores foi senão manter atualizado um discurso crítico de conscientização dos sujeitos, mas agora, a esta conscientização, acrescenta-se a formação de uma racionalidade ambiental, quer dizer um conteúdo a mais para a sua consciência. O que não explica estes autores é por que as outras temáticas pós-materialistas não ocupam o mesmo acento em suas proposições.

O terceiro tipo operou pela inversão às apropriações anteriores. A denominação Alfabetização Ecológica é uma espécie apropriação do vocábulo “alfabetização” para uma concepção de ecologia e meio ambiente que vê a possibilidade de os sujeitos apreenderem uma nova linguagem para se relacionar com o meio ambiente e, ao fazer isso, assimila um conceito limitado de alfabetização que põe em dois lados distintos os iniciados (aqueles que sabem) e não iniciados (os que não sabem) a uma compreensão da natureza como ecossistema.

Esses tipos de apropriação, tal como mencionamos acima, mostram as formas de interação entre dois campos de saber, o das ciências da educação e o das ciências ambientais. Entre estas duas dimensões, as nomenclaturas que visualizamos e que tratam da aproximação delas nos remetem a uma pluralidade de significados para o meio ambiente, assim como e, conseqüentemente, para a educação, pois o lugar comum criado entre elas – denominado de educação ambiental, educação para a sustentabilidade, ecoeducação, ecoformação, alfabetização ecológica – poderia desavisadamente ser chamada de interdisciplinar. Entretanto, as formas como têm sido realizadas as relações entre os dois campos nos colocam frente a receios de assumi-los como interdisciplinar. Talvez seja mais justo dizer que as tentativas ensaiadas com os exemplos relatados no texto intencionam a interdisciplinaridade, mas sua realização não se constitui como tal.

Quanto ao discurso das Ciências Ambientais, ele é apresentado em grande parte nos projetos e/ou programas em conjunto com a EA, pois esta garantirá o acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos no intuito de promover uma inter-relação do homem com o ambiente, fruto da síntese entre as ciências naturais e humanas. Como sugere Reigota (1991), não se trata de socializar uma e neutralizar a outra, mas promover troca de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar. Assim, nos projetos e/ou programas e para os entrevistados, o discurso das Ciências Ambientais se apresenta dessa forma:

Eu compreendo assim, aliás, eu aprendi com o prof. Egner esses adjetivos eles só cabem, Ciências Ambientais, Educação Ambiental etc., só isso só, só tem necessidade para isso, justamente porque o que deveria ser substantivo e primordial não dá conta de atender, então a nossa educação, ela deveria ser desde a sua formulação de base, já deveria ser uma educação ambiental, porque ela não é ambiental, é que nós precisamos adjetivar, precisamos criar uma disciplina, criar uma interpretação de educação ambiental, mas é uma necessidade que é proveniente de uma carência anterior, uma carência da própria educação (SP1)

A EA se faz mais presente no campo das ciências ambientais, ou melhor, no ensino não formal, e quando se refere ao ensino formal, ela fica meio que fragmentada, focando apenas somente alguns aspectos da problemática. Acredito que isso ainda aconteça muito por conta da formação dos profissionais ligados à educação. Contudo, visualizo uma mudança em relação a esse aspecto (SP3).

Considero este tema de extrema relevância para sobrevivência da humanidade. Entretanto, à luz da verdade, observamos que a política ambiental brasileira está atuando timidamente frente as demais políticas setoriais bem como quando comparamos com as ações internacionais (SP5).

A educação ambiental é uma das possíveis ferramentas de capacitação e sensibilização da população em geral sobre os problemas ambientais (P31).

Diante disto é possível perceber a aproximação dos projetos e/ou programas de extensão com o discurso ambiental na contemporaneidade. Pode-se verificar também que o espaço ocupado no campo educacional por esses discursos, em muitas situações, não comporta uma meta formativa, mas uma única reprodução do discurso; porém em outras situações já registradas, o espaço que abre o discurso ambiental através dos projetos e/ou programas de extensão na UESB pode proporcionar a construção de subjetivações que levam à visão arendtiana da condição humana, podendo dar condição ao homem de construir ou reconstruir sua história.

#### ***1.4 As formas de subjetivação nos projetos e/ou programas de extensão***

As opções discursivas ambientalistas adotadas pelos projetos e/ou programas de extensão estão diretamente relacionadas às formas de subjetivação. Na Figura 10, vemos que a maioria se insere no discurso da educação ambiental, de forma isolada ou com outro discurso, que, em grande monta, se trata do desenvolvimento sustentável. Já na Figura 11, como maior evidência das subjetividades abordadas, aparecem nesta ordem: participação, cidadania, identidade, ética, solidariedade, criatividade e cooperação. Assim, os quadros que apontam a maior evidência nas Figuras 10 e 11 estão intimamente interligados, haja vista que autores, como Reigota (1991), Loureiro (2010), Sato & Passos (2008), Layrargues (2006), consideram que as mudanças decorrentes da ação da educação ambiental ocorrem justamente por intermédio dessas formas de subjetivação propiciadas pela ação desse discurso. Entretanto, como anteriormente abordado, essas concepções já são parte de várias ideias pedagógicas, sendo os discursos ambientalistas uma dessas ideias.

Diante disso, é possível dizer que, ao adotar o discurso da educação ambiental, automaticamente foram adotadas, também, as formas de subjetivação preconizadas por este discurso. Em quase todos os projetos e/ou programas, manifesta-se pelo menos uma forma de subjetividade, e aqueles em que não houve essa manifestação apresentam correlacionados o discurso do desenvolvimento sustentável e do ecodesenvolvimento (Figuras 10 e 11). O ser humano então é convidado, através da manifestação dessas formas subjetivas, a sentir-se responsável pela crise ambiental e, conseqüentemente, pela sua solução. Desta forma, o homem é posto no centro da relação homem/natureza, o que indica um aspecto antropocêntrico em todos os discursos aqui destacados, embora uns em maior grau que outros. De onde se infere que a diversidade de subjetividades constatada deixa a entender que não há um caminho, um modelo absolutista que determina como chegar à franca relação do homem com a natureza.

Entretanto, pode-se considerar que existe uma predominância da participação e da cidadania. Estas formas de subjetividade são reputadas por Loureiro (2008), Fajardo (2011), Soffiati (2008), Habermas (1992, 2007), Santos (2010), Buber (2009), Morin (2004) e Silva (2007) como importantes elementos a serem incorporados na autonomia da liberdade individual e coletiva, levando o indivíduo a perceber a necessidade de *ir além*,

em busca da realização de si mesmo e do outro. Este resultado evolutivo pode redefinir a relação entre o homem e a natureza.

**Figura 11 - Abordagem dos projetos e/ou programas quanto à subjetivação**

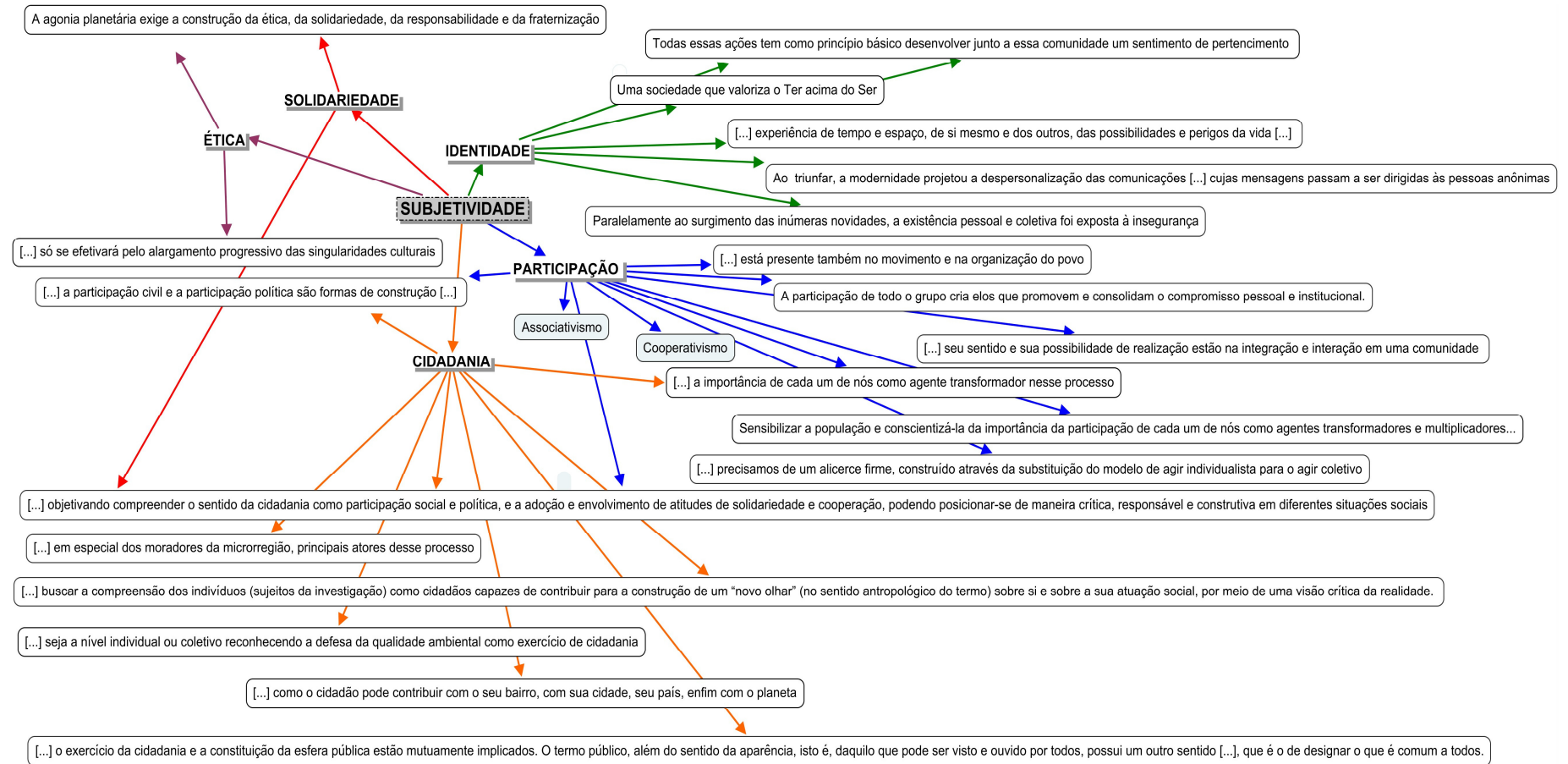
Código	Participação	Cidadania	Identidade	Outros			
				Ética	Solidariedade	Criatividade	Cooperação
P1							
P2							
P3							
P4							
P5							
P6							
P7							
P8							
P9							
P10							
P11							
P12							
P13							
P14							
P15							
P16							
P17							
P18							
P19							
P20							
P21							
P22							
P23							
P24							
P25							
P26							
P27							
P28							
P29							
P30							
P31							
P32							
P33							
P34							
P35							
P36							
P37							
P38							
P39							
P40							
P41							
P42							
P43							
P44							
P45							
P46							
P47							
P48							
P49							
P50							

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 12, fica evidente como os pontos comuns entre as formas de subjetividade são identificadas e como uma percepção se apresenta tão próxima à outra. A cidadania ora se apresenta próxima à participação, e vice-versa, ora é a ética que também se faz próxima à participação e à solidariedade, que, por sua vez, faz-se próxima à cidadania. Observa-se que não há uma proximidade com a forma subjetiva de identidade, o que parece estranho, pois, para sua constituição, é necessário um contexto que opere no mundo da vida, onde todas as outras formas de subjetividade a integram, mas os conceitos apresentados parecem estabelecer uma construção identitária insegura do ser, do eu

individual isolado do coletivo, isto é, a nova estrutura social promoveu uma maior liberdade individual e ofertas dinâmicas diárias que muitas vezes ocasionam uma maior insegurança e um sentimento de não pertencimento, daí caracterizar-se como uma identidade estática e não totalizante, um tecido disjuntivo, como diz Morin (2003, 2004). Essa ruptura entre o indivíduo e o coletivo promove nesta fase de transição um novo processo de transformação no ser humano que o levará a uma alteração dos aspectos subjetivos. Há uma identidade que só o tempo dirá se positiva ou negativa.

**Figura 12 - Formas de subjetivação relacionadas nos projetos e/ou programas de extensão da UESB**



Fonte: Dados da pesquisa

### ***1.5 A posição do sujeito estabelecida nos projetos e/ou programas e nas entrevistas frente à questão ambiental e educacional***

A Figura 12 apresenta uma visão de sujeito que procura construir a sua identidade individual e coletiva a partir da insegurança identitária estabelecida atualmente, numa tentativa de sobrevivência às regras de produção, às exigências do mercado, que estabelecem que o homem tenha cada vez mais necessidades de novas demandas, que muitas vezes ditam as formas de como ele deve agir e viver, numa concepção de tentativa de domínio do objeto sobre o sujeito, provocando uma desestruturação no mundo da vida como diz Habermas (1992) ou como aponta Hall (2006, 2012) uma identidade fragmentada, descentralizada e deslocada que leva o sujeito à perda de si nos planos individual, social e cultural ou, segundo Buber (2009), um sujeito coletivo no mundo do isso. Às vezes, de forma ingênua, os projetos/programas também reproduzem essas demandas do mercado:

[...] das possibilidades de potencializar a educação desses sujeitos para sua permanência no campo, através de perspectivas viáveis de sustentabilidade e trabalho produtivo (P11).

Desenvolver uma proposta pedagógica que contemple a cultura preservacionista e que propicie o contato direto dos indivíduos com elementos da biodiversidade local e o meio ambiente, como um elemento facilitador para a modificação dos valores desses sujeitos sobre si (seu cotidiano), suas relações sociais e sobre a natureza (P16).

Ou incorporam discursos que tentam modificar ou romper o elo sujeito/objeto para desafiar a relação sujeito/sujeito, como sugere Sato & Passos (2008), ou mesmo, numa relação de coprodução, onde a relação sujeito/objeto é vista por meio do pensamento em espiral, onde se reconhece o princípio de incompletude e da incerteza, ao tempo em que a relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma fragmentada (MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003):

Trata-se da prática política, essencialmente, um saber social que nasce da luta, envolvendo a construção da sua identidade como sujeito social objetivando a superação da sua situação de classe social explorada economicamente e dominada em termos político-culturais (P11).

Na EA crítica, o processo formativo atua nas relações sujeito-sociedade e, nesse sentido, o sujeito e o coletivo só têm sentido se pensados em relação. Em sentido correlato, a autora afirma que as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros.

Entende a pluralidade da EA voltada para os aspectos políticos da constituição e do fortalecimento dos espaços de participação dos sujeitos e, desta forma, estimula uma prática social em que emergem e se fortalecem as ideologias contra-hegemônicas.

EA emancipatória e/ou crítica. A opção por essa perspectiva de EA reflete um posicionamento político baseado na compreensão de que a educação e, em especial, a EA deve possibilitar o desenvolvimento de processos educativos que privilegiem a participação dos sujeitos e coletivos nas decisões sobre os problemas socioambientais que lhes afetam (P12)

A ecosofia mental, que é a relação do sujeito consigo mesmo, é capaz de criticar nossos valores e de criar antídotos contra a mídia e a comunicação ideológica que recebemos, através da valorização de si mesmo, do homem e da vida.

É papel da educação e dos educadores, em geral, promoverem, através de ações educativas, a construção e o resgate da cidadania da comunidade, formando uma consciência crítica acerca dos problemas imediatos e globais, contribuindo para formar cidadãos, homens e mulheres sujeitos ativos (P21).

O principal ponto para mim que a educação é uma ação, ação de sujeitos, sujeitos comprometidos com o ato de educar, seja pedagogo ou não pedagogo, mas comprometido com o ato de educar (SP1).

Não tem como separar nesta discussão a questão ambiental do social, os dois estão interligados. A educação que leva o educando a uma construção autônoma de valores. Nesse contexto não pode ser uma educação adestradora (SP3).

A educação é um processo no qual há a aposta na formação plena das pessoas (SP4).

O sujeito ainda é visto no meio ambiente como ser pensante, por isso dominante:

Meio Ambiente nada mais é do que a relação que ocorre entre natureza e dentro a natureza o homem como ser pensante em torno da Educação Ambiental (SP6).

O processo de mudança ampla apontada por Hall (2006), que influencia o sujeito na projeção de sua identidade e se coloca como sujeito integrado, é bem caracterizado por um jovem estudante diante da ação de um projeto de extensão, onde ele, como sujeito, sente a necessidade de se posicionar como humano:

Com relação à exibição do filme, me recordo de um momento, no final do dia, sentados no meio fio, muito cansados e aguardando a chegada da comunidade para assistir ao filme, da fala de um aluno que me emocionou bastante e que exemplifica bem a essência da extensão, no meu entender. Ele falou mais ou menos assim – professora, adoro pesquisa, gosto muito de pesquisa, mas fazendo isto daqui eu me torno humano, eu me sinto mais humano. Ele se referia à extensão (SP3).

Como se pode formar sujeitos constituídos de uma identidade com base na pluralidade como condição humana necessária, como avalia Arendt (2008), se o discurso é



desvinculado da ação; se o que eu defendo é diferente do meu estilo de vida; se não levo em consideração ao analisar o sujeito os cursos de suas práticas?

Em uma instituição a exemplo tem tanta coisa para se fazer com o aproveitamento que se produz de resíduos, mas se o professor não for sensível a isto, ele não vai conseguir passar para o aluno, assim não adianta.

Eu tenho o cuidado com o lixo que eu produzo, porque não é “faço o que eu digo e não faço o que eu faço”. É por isso que a Rio 92 não deu muito certo e a Rio + 20 já existe uma crítica de que vai ser muita conversa fiada (SP2).

Segundo Hall (2006), atualmente, vivemos em um período em que nos são apresentadas várias concepções, e cada uma vai intencional a formação de um sujeito diante da pluralidade, no sentido de várias, e não no sentido da ação entre homens sem mediação das coisas, ou seja, um sujeito imbuído de várias concepções, de várias racionalidades e, conseqüentemente, uma identidade que aparece de forma externa ao sujeito.

Nesse caso, vivenciamos, através das várias concepções ora apresentadas, uma necessidade de reconfiguração social e cultural, onde o sujeito possa, por meio da ação e do discurso, promover a construção ou reconstrução das subjetividades, onde a base seja a relação homem/natureza.

### ***1.6 Epistemologia ambiental na contemporaneidade: relação entre os saberes ambientais e saberes educacionais estabelecida nos projetos e/ou programas e nas entrevistas***

Contemporaneamente, os discursos ambientais por meio de suas concepções ou significados buscam a inserção do homem no espaço social; aqui neste estudo, não observando se esta busca é legítima ou não, apenas constatamos constatar o caminho que todos percorrem, embora seja de nosso interesse relacionar a dinâmica da formação das concepções ambientalistas com as metas formativas estabelecida no campo educacional.

Assim, a percepção apreendida nos projetos e/ou programas e nas entrevistas contribuiu para o entendimento de que as metas formativas educacionais estão em alguns aspectos interligados pelas concepções dos discursos ambientalistas, isto é, elas circulam pelo campo educacional tomando como base o modelo das ciências da educação (Figura 4), apropriam-se das metas formativas, mas para educar, para manipular ou adestrar, pois sua meta é a integração ou convivência social, e não a humanização do homem, como

sugere Röhr (2007), ou a formação do ser humano, como prevê Charlot (2006). Assim, utilizam o campo educacional para promover e ampliar a divulgação das suas concepções por entenderem que disso depende a sobrevivência do homem, e não pelo valor em si da meta formativa educacional. Devemos lembrar Arendt (2008, p. 198) ao afirmar que nos inserimos no mundo “não como meros objetos físicos, mas enquanto homens”. Nesta perspectiva, alguns enfatizam:

[...] educar para a vida. Uma educação, no meu entender, que deve propiciar isso. [...] Nós perdemos um pouco nesse processo de educar para vida. A educação não deve servir a algo, deve propiciar uma construção autônoma de valores e não adestrar, ela deve propiciar uma reflexão sobre todos os aspectos. [...] Se educarmos para algo ou a serviço de algo, acredito estarmos adestrando e se necessitarmos de uma mudança de rumo será difícil, pois aquele que foi adestrado resiste às mudanças (SP3).

A visão de mundo e o sistema de valores que estão na base da sociedade contemporânea, caracterizada pela supervalorização da razão e pelo antropocentrismo (pensamento cartesiano), foram formulados, na sua essência, nos séculos XVI e XVII, considerando o período revolucionário e associado aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton.

[...] uma série de revoluções conceituais vem revelando claramente as limitações da visão de mundo mecanicista, e levando a uma mudança universal dos valores humanos, e é nesse contexto que surge a revolução ambientalista como oposição ao modelo capitalista e consumista. Embora a discussão ambiental remeta ao século XIX... somente nos anos 60 e 70 (período de intensa mobilização social) é que as questões ambientais se massificaram e, entre os movimentos sociais, o ambientalista é o movimento que tem exercido maior influência sobre o sistema político (P1).

[...] a educação em geral, e inserida nela a educação ecológica e ambiental, não deve se reduzir à transmissão de informações ou se restringir à construção de conhecimento para se chegar à compreensão; o processo passa pelo sentir e pelo simbolizar [...]. O significado do mundo e das coisas possui duas dimensões, a sentida (vívda) e a simbolizada (refletida). À escola cabe contribuir para que o aluno possa compreender sua própria experiência a partir de uma perspectiva mais global e abrangente, o que lhe permitirá ampliar sua atuação social frente à realidade vivenciada (P16).

Como a meta formativa dos discursos ambientalista é a integração ou convivência social, eles se utilizam do campo educacional para auxiliar na construção ou firmar sua concepção geral da sociedade, onde o indivíduo vai forjando uma identidade de si mesmo. O “eu” e o “social”, são representados, conforme a Figura 12, de forma conflituosa, em uma experiência de Ter acima do Ser ou de insegurança, esquecendo que a identidade não é algo pronto, que é dado ou recebido. A identidade, partindo do princípio da meta formativa educacional ora estabelecida, é construída a partir da vivência do sujeito que leva em conta o Ser acima do Ter em uma relação sujeito/sujeito, fortificando o mundo da

vida como diz Habermas (1992), pois, segundo Morin, Ciurana & Motta (2003), é a nossa forma de olhar que nos permite enxergar, por isso devemos atentar para perceber que os discursos que permeiam um mesmo campo, podem parecer ter os mesmos conceitos, mas conferem significados ou metas diferentes.

Assim, o campo educacional vai incorporando os discursos ambientalistas que, muitas vezes, não atendem a sua meta formativa educacional, mas atendem as exigências das instituições financeiras ou pressões de acordos globais sob um enfoque qualificado pelo governo federal como “políticas educacionais”, tomando a educação como mero instrumento de aplicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar a sua missão em desenvolvimento, a UESB assume um compromisso com as questões sociais do Sudoeste da Bahia, região em que está inserida. Assim, por meio dos três pilares – ensino, pesquisa e extensão –, principalmente por suas ações extensionistas na área de meio ambiente e sustentabilidade, foco deste estudo, a instituição vem contribuindo com a ampliação do conhecimento dos indivíduos, com experiências diversificadas, na perspectiva de que encontrem mecanismos para exercitar melhor sua cidadania, posicionar-se como sujeito de direitos, fortalecer as relações de solidariedade e coletividade, o que poderá levá-los a mudanças, quer nas suas vidas, quer na vida das comunidades, promovendo a transformação social.

Assim, estabelecido que, em um contexto social, os indivíduos são influenciados ou influenciam na relação homem e natureza, pode-se dizer que, nesses trinta anos, a UESB vem influenciando a comunidade com suas ações extensionistas e que essa experiência (vivência) junto à comunidade vem modificando e estabelecendo novas demandas para a instituição. Esse movimento duplo entre a UESB e a Comunidade pode promover diferentes discursos; no entanto, é importante ressaltar, como argumenta Hannah Arendt, que os discursos permitem aos homens que se mostrem e, por isso, nos cabe, após as incursões em torno dos discursos ambientalistas no domínio da educação, questionar: o que mostram ou pretendem mostrar esses sujeitos com esses discursos? Como, também, interrogar: qual é o tipo de intervenção que o saber produz? (SANTOS, 2011, p. 33).

Como nosso texto buscou apreender a forma como a temática meio ambiente encontra ressonâncias no campo educacional, percebemos uma pluralidade de intenções ambientalistas em formas diferenciadas de interação com as questões educacionais. Nas ações extensionistas, observamos que esta influência por vezes se dá pelo discurso predominante das ciências na utilização do campo educacional como meio de difusão do seu próprio objeto. Isto leva a UESB a ter como modelo educacional o das “ciências da educação”, o que produz uma identidade institucional fragmentada, proporcionando a não busca da integralidade. Segundo Röhr (1999), nessa busca devem-se observar todas as dimensões do humano, de forma proporcional e equilibrada.

Portanto, se queremos caminhar em busca de uma compreensão do significado de EDUCAR para e pelo meio ambiente, devemos lembrar que partimos do campo educacional e que não podemos esquecer a configuração de problemas pertencentes a esse campo. Assim, devemos considerar que a meta ambientalista pode ser uma meta-formativa, por constituir uma das dimensões do humano ou um aspecto da realidade, mas ela precisa ser visualizada na compreensão de que o humano se manifesta nas suas múltiplas dimensões e aspectos. Além disso, devemos lembrar que a educação é um campo de conhecimento que se constitui como um lugar para se construir uma reflexão sobre o significado de educar na atualidade. O contrário disso, a função da educação limita-se a reproduzir normas e regras sobre o que é correto na relação do homem com a natureza. Não devemos também perder de vista que o debate sobre a educação ambiental deve ser intermediado pela discussão sobre a formação humana.

Nesse caso, buscou-se mostrar as expressões discursivas em defesa do meio ambiente e sua aceitabilidade irrestrita em diversos espaços profissionais e de conhecimento, que não são suficientes para dirimir os problemas de apropriação da ideia de educar para o meio ambiente. Isto fica evidente no primeiro capítulo, quando se apresentou a emergência da epistemologia ambiental a partir da falência da modernidade, e em que foram feitas considerações sobre a crise de paradigma (modernidade, pós-modernidade), através dos caminhos percorridos pelo homem em busca da produção do conhecimento para responder a uma necessidade em que não era mais suficiente a realidade vivida. Viu-se que esta busca levou o homem a uma racionalidade instrumentalizada por uma visão mecanicista e fragmentada de mundo. Existe, assim, segundo Santos (2011), a necessidade de articular conhecimentos de outra maneira; de articular sujeitos coletivos; de criar um mundo cheio de alternativas e possibilidades. O que foi visto, também, no segundo capítulo, com o questionamento do modelo de educação empregado pelas IES, neste caso a UESB, e pelas formas de subjetivação que os novos discursos, as novas maneiras de articular o conhecimento trazem.

Propõe-se, neste estudo, como formas de subjetivação, a participação, a cidadania e a identidade, numa perspectiva em que a concepção de subjetividade se desloca da herança moderna, nos moldes cartesianos de produção a que estão submetidas as sociedades capitalistas, para além do eu, da individualidade, do si mesmo, que sai do mundo do isso, do objeto. No entanto os projetos ou programas, talvez porque, mesmo inseridos no

discurso da crise de paradigma, ainda se encontrem no modelo das “ciências da educação”, apontam três posições do sujeito: o primeiro procura construir a sua identidade individual e coletiva a partir da insegurança identitária, o que pode provocar, de acordo com Habermas, uma desestruturação no mundo da vida; o segundo apresenta uma perda de si nos planos individual, social e cultural, o que se identifica, segundo Hall, com a identidade fragmentada; e o terceiro aponta o sujeito coletivo ainda no mundo do isso, distante da perspectiva buberiana do Eu-Tu, onde a pessoa entra em relação com a outra, consciente da sua subjetividade.

Assim, as projeções subjetivas que visualizamos foram quanto à ênfase na defesa de que o sujeito, educado nos moldes de uma racionalidade ambiental, deve ser um sujeito participativo. A ideia de participação aparece como uma alternativa que fornece ao sujeito a possibilidade de enfrentar uma das condições postas pela racionalidade instrumental e por uma sociedade unidimensional: o individualismo. Tal como vimos anteriormente, a participação pressupõe, inicialmente, a percepção de que o indivíduo, que se vê mergulhado num conjunto de coisas pelas quais os valores são significados segundo a forma estabelecida pelo mercado, pode reagir aos significados intermediados pela lógica instrumental da sociedade capitalista.

Em segundo lugar, é pela participação que a racionalidade ambiental tenta revigorar o sentimento de “coletividade” do sujeito e é, também, pelas ações coletivas e organizadas que se poderá interferir diretamente para que o sujeito se perceba como pertencente não somente em relação a outros sujeitos, mas também ao ambiente natural do qual faz parte. Ou seja, a participação parece ser uma exigência contemporânea, que apresenta ao sujeito a ideia de que ele deve participar não somente porque é necessário tomar consciência das contradições ensejadas pela sociedade capitalista, mas para que, sensível à deprecação dos recursos naturais, ele possa interferir no mundo da vida, indo além daquilo que foi estabelecido pela lógica instrumental. Neste sentido, percebemos que a ressignificação das ações dos sujeitos passa pela reconstituição da própria racionalidade, indo de uma razão do tipo universal (razão moderna) para o modelo das racionalidades (SANTOS, 2008), cuja orientação está nas demandas postas pelos movimentos pós-materialistas. Por essa razão, a participação dos sujeitos em ações sociais está cada vez mais direcionada por reivindicações de caráter pós-materialistas, e isso acontece não somente com os movimentos ambientalistas, mas, também, com outros movimentos de caráter identitário.

Do mesmo modo, observamos uma lógica semelhante quanto ao conceito de cidadania, que, tal como argumentamos anteriormente, parece estar cada vez mais impregnado por uma visão multicultural, já que passamos da ideia moderna e universal de cidadão de direito, centrado na razão, para um sujeito portador de uma identificação que lhe concede um conjunto de direitos específicos, tendo em vista demandas de caráter social e identitário de uma determinada minoria no interior da sociedade. Por isso cada vez mais convivemos com normas e leis específicas, que procuram atender a essas necessidades sociais.

Por fim, esses dois conceitos se articulam com o terceiro, que é o da identidade. Este conceito tem se tornado muito presente na literatura dos diversos objetos de estudos das ciências humanas, pois parece estarmos cada vez mais afastados da ideia de sujeito centrado na noção de classe moderna, principalmente daquela que toma este conceito do universo teórico da crítica marxista. Hoje, a noção de classe social foi relativizada pela emergência da pluralidade de identificações em curso e, entre tantas identificações, como as de raça ou de gênero, por exemplo, a identificação dos sujeitos com as questões ambientais parece ser uma demanda que cabe a diferentes sujeitos pertencentes a grupos vinculados às mais diversificadas classes sociais, ou seja, desde um empresário pertencente a um conglomerado internacional de empresas ao trabalhador informal da periferia de uma grande cidade e ou membro de um movimento comunitário – a ideia de proteção dos recursos naturais parece ser do interesse de todos.

Por conseguinte, esse cenário mostra duas mobilizações na literatura acadêmica no âmbito das ciências humanas: ao mesmo tempo em que os autores apontam para as tentativas de revigorar conceitos quanto às formas de subjetivação, é, também, por meio deles que as diversas reivindicações sociais e identitárias vão intermediar significados que visam à superação da razão instrumental e ao revigoramento de um sentido da emancipação humana que possa dar suporte aos diversos movimentos sociais. O movimento ambientalista e a demanda de uma educação para e pelo meio ambiente se apoiam nessas tentativas; do mesmo modo, sem correr o risco da simplificação, poderíamos dizer que outras solicitações de orientação pós-materialista também têm feito uso dos mesmos conceitos para a constituição de seus interesses e formulação do modo de falar e expressar suas reivindicações.

Diante disso, um problema ainda, a saber, se refere aos limites e aos lugares que ocupam esses conceitos para cada reivindicação apresentada. Quanto à reivindicação ambiental, poderíamos dizer que as tentativas caminham para a busca de superação da visão desses conceitos apenas pela constituição de um campo específico, ou seja, suas elaborações são feitas por filósofos, sociólogos, cientistas políticos, educadores etc. Assim, o lugar de produção de compreensão da educação ambiental é um lugar que tende a se tornar interdisciplinar, ou seja, um lugar comum entre as ciências da educação e as ciências ambientais.

Então, o que se observa nos discursos dos projetos e/ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011, apresentados no terceiro capítulo, é que a noção de meio ambiente é apropriada segundo o que determinam os discursos oficiais e o que oferece a literatura, mas de forma isolada, no que é próprio a cada ciência, que é defendida isoladamente por uma disciplina, assumindo, assim, uma visão reducionista e unilateral do discurso ambientalista.

Assim, de acordo com o que vimos, a meta-formativa da educação, que visa à formação do homem, promovendo a emancipação do sujeito, capaz de questionar, discutir e refletir a ação do indivíduo na sociedade, fica comprometida, uma vez que a principal função da educação é reproduzir normas e regras sobre o que é correto na relação do homem com a natureza de uma forma adestradora.

Pode-se questionar, então, pelos resultados da pesquisa, que a influência dos discursos oficiais nas ações extensionistas na área de “meio ambiente e sustentabilidade” da UESB leva à discussão das questões ambientais a uma centralidade da educação ambiental, mas em uma visão do mercado, pois o associa ao desenvolvimento sustentável. Com isso, há uma redução do discurso da EA, e seus princípios de subjetivação ficam limitados principalmente à participação. Mas, como vimos, o discurso é direcionado, assim esta participação pode não levar à emancipação do sujeito.

Além disso, ficam evidentes, nos projetos e/ou programas de extensão e nas entrevistas, as diferenças conceituais, como o emprego, sob vários aspectos, de inter, multi e transdisciplinaridade, confirmando a dificuldade de utilização desses termos, demonstrando, assim, um problema de apropriação, já que eles assumem sentidos diferentes a depender do contexto em que estejam empregados. Também, como se pode ver nas Figuras 9, 10 e 11, os projetos e/ou programas que permanecem no paradigma



moderno, utilizam-se de ações extensionistas voltadas à educação ambiental e às formas de subjetivação propostas pela EA, que trazem um discurso contrário ao que prega o projeto sociocultural moderno. Demonstram, assim, um problema de apropriação do discurso e de suas formas de subjetivação, que decorre em uma contradição, pois consideram o sujeito no meio ambiente como ser pensante, por isso dominante, contrário ao que é proposto ao sujeito nas formas de subjetivação apontadas pela EA. Ratificam, portanto, o posicionamento cartesiano.

No nosso entender, a apropriação conceitual, na circulação entre os saberes das ciências da educação e os saberes das ciências ambientais, mostra como as formas de interação entre esses saberes nos remetem a uma pluralidade de nomenclaturas, de significados para meio ambiente. Dessa forma, o domínio da educação ambiental no campo educacional envolve a reivindicação ambientalista em defesa da proteção dos recursos naturais. Assim, para justificar suas intenções formativas no campo educacional, há necessidade de o sujeito se perceber de forma mais complexa. Então, a pluralidade de discursos mantém atualizado um discurso crítico de conscientização dos sujeitos, mas agora se acrescenta a formação de uma racionalidade ambiental nesses sujeitos que os levem a apreender uma nova linguagem para se relacionar com o meio ambiente. Embora os discursos levem ao único caminho, a relação do homem com o meio ambiente, as suas diversidades conceituais e ideológicas dificultam o percurso. É como se partíssemos de uma encruzilhada, onde o seu centro representasse a relação do homem com o meio ambiente e tivéssemos que decidir qual o melhor caminho a percorrer para, ao final do trajeto, chegar ao ponto central.

De acordo com o exposto, conclui-se que o caminho escolhido pelas ações extensionistas da UESB é o de incorporação dos discursos ambientalistas, com uma vertente predominante na educação ambiental relacionada ao desenvolvimento sustentável, com aceitação das suas metas formativas favoráveis ao modelo das “ciências da educação”. Mas, que também toma o campo educacional como mero instrumento de aplicação, e não como um campo de conhecimento, no qual se constitui um lugar que seja possível a construção de uma reflexão sobre o significado de educar na atualidade, tal como fez Morin, e em que um entendimento da educação dos sujeitos possa ser incluído, também, a preocupação do homem com seu ambiente natural. No entanto, mesmo centrado no modelo das “ciências da educação”, a maioria dos projetos traz contribuições significativas à crise

de paradigma, reconhecendo a falência da modernidade e a necessidade de se pensar um novo modo de produção do conhecimento. Mas como herança do paradigma cartesiano, a departamentalização e a especialização provocam fragmentação do saber, e, assim como diz Morin, é preciso pensar a reforma para reformar o pensamento, neste caminho percebem-se já algumas ações extensionistas voltadas ao modelo da “ciência da educação”.

As análises realizadas neste trabalho não têm a pretensão de oferecer ou defender uma conceituação estanque de termos, mas realizar reflexões sobre o discurso ambientalista no campo educacional, especificamente o discurso apresentado nos projetos e/ou programas de extensão da UESB. O que pode ser uma abertura para outros estudos ou um elo de reflexão da ação extensionista nas IES’, as quais têm a função de criar o conhecimento crítico, mas com o foco extensionista que se autointerroga: o que mostram ou pretendem mostrar aos sujeitos através do discurso extensionista? O que queremos com a intervenção extensionista? Qual tipo de saber procuramos? Desenvolvemos uma extensão sobre educação ou uma extensão em educação?

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. R. de. **Bem-estar psicológico de servidores e funcionários técnico-administrativo de instituições de ensino superior pública e privada: indicadores e antecedentes**. 2008. 275p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – UFRN, Natal.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, A. R. de. **Educação ambiental e sustentabilidade**: desafios para a sua aplicabilidade. 2010. 77p. Monografia (Especialização em Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas) - Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

ARAÚJO, I. L. A teoria da ação comunicativa. In: \_\_\_\_\_. **A teoria da ação comunicativa de J. Habermas**. Palma de Mallorca: Fundació Càtedra Iberoamericana, 2009. 3. parte. p. 20-51. (Colección Veracruz, n. 25). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65542812/A-TEORIA-DA-ACAO-COMUNICATIVA-DE-J-HABERMAS-Ines-Lacerda-Araujo>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, J. R. **O verdadeiro papel do homem nas mudanças climáticas**. Professora do curso de Geografia da Faculdade Projeção (Taguatinga-DF) e Pesquisadora Associada do Laboratório de Climatologia Geográfica da Universidade de Brasília. 10p. Disponível em: <[http://revistadasaguas.pgr.mpf.gov.br/edicoes-da-revista/edicao-atual/artigos/o\\_verdadeiro\\_papel\\_do\\_homem\\_nas\\_mudancas\\_climaticas.pdf](http://revistadasaguas.pgr.mpf.gov.br/edicoes-da-revista/edicao-atual/artigos/o_verdadeiro_papel_do_homem_nas_mudancas_climaticas.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BONFIM, D. A. **Contextualização da consciência ética e da prática ambiental, no ensino médio da rede pública estadual em Vitória da Conquista – Bahia**. 2012. 152p. Dissertação (Mestrado) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Meio Ambiente. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

BRASIL. MEC. **Um pouco da história da educação ambiental.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável:** Capes na Rio +20. Brasília: Capes, 2012b.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação para o desenvolvimento sustentável.** Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec\\_eds.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec_eds.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2012c

BUBER, M. **Eu e Tu.** Introdução e tradução Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. 3. Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2009.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eíchemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. Alfabetização ecologia: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21:** 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 18-33.

CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para o mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46-57.

CARNEIRO, S. M. Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 27, p. 17-35, 2006.

CARVALHO, I. C. de M. **A inserção do sujeito ecológico:** sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 308-374, maio/ago. 2006.

CESTARI, L. A. dos S.; POLICARPO JÚNIOR, J. A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 615-620, set./dez. 1996.

CESTARI, L. A. dos S. **As idéias educacionais sob o efeito de moda:** um estudo da emergência, da recepção e da disseminação das abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2009a.

CESTARI, L. A. dos S. **A compreensão das idéias educacionais sob o efeito de moda:** implicações para um estudo sobre abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil. UFPE, 2009b.

CESTARI, L. A. S. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação (PUCRS. Impresso)**, v. 35, p. 217-224, 2012.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticos e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. CNS, 1996.

FAJARDO, E. **Ecologia e cidadania: se cada um fizer a sua parte...** 7. Reimpr. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. reimpressão rev. e atualizada. Curitiba: Positivo, 2009.

FIGUEIREDO, R. X. **Analfabetismo ecológico e (des)contextualização da matemática: limites e desafios à implantação de práticas pedagógicas ambientalistas na 1ª série dos cursos de modalidade integrada, no IFBA, Vitória da Conquista, BA. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia.**

FIGUEIRÔA, S. F. de M. **O renascimento (séc. XV – XVI) e a releitura do mundo natural**. Diretora do Instituto de Geociências da UNICAMP. Aula ministrada em 1/9/2009. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/120/Renascimento.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2011.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 26-34, set./dez. 2004.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. CLACSO, 2001. p. 81-132. ISBN: 950-9231-63-0. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária** Conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. Creative Commons, 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>>. Acesso em: 15 set. 2011.

GÊNESIS. **Bíblia online**. Velho Testamento. Versão católica em português. v. 2, cap. 15-17. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/acf+vc/gn/3>>. Acesso em: 15 set. 2012.

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

GLOBO NEWS. **COP15 Copenhagen: linha de tempo de todas as conferências**. 2009. Disponível em: <<http://globonews.globo.com/FlashShow/0,23922,00.swf>>. Acesso em: 27

jun. 2011.

GLOBO. Do Globo Natureza. **Entenda o que foi aprovado na Conferência do Clima de Durban**: COP 17 determinou criação de novo acordo global para reduzir poluição. São Paulo: G1 Natureza, 12/12/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2011/12/entenda-o-que-foi-aprovado-na-conferencia-do-clima-de-durban.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

HABERMAS, J. El concepto de mundo de la vida y el idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva. In: \_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1992. p. 169-215.

HABERMAS, J. Três modelos normativos de democracia. In: \_\_\_\_\_. **A inclusão do outro**: estudos da teoria política. Tradução George Sperber, Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2007. cap. 9, p.269-284.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&D, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JACOBI, P. R.. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, v. 25, n. 71, p. 5-10, 1997.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; Castro, R. C. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, P. P. Determinismo biológico: o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003. **Anais...** CD ROM. Rio Claro: UFSCar, 2003. p. 1-11. Disponível em: <[http://material.nerea\\_investiga.org/publicacoes/user\\_35/FICH\\_PT\\_31.pdf](http://material.nerea_investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_31.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2012.

LIMA, G. F. da C. Educação e sustentabilidade: possibilidade e falácias de um discurso. In: I ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1., 2002. **Anais...** Indaiatuba, SP, 6 a 9 nov. 2002. 15p. Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/sociedade\\_do\\_conhecimento/Gustavo%20F.%20Costa%20Lima.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Gustavo%20F.%20Costa%20Lima.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da

cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F. Dos; LOPES, A. F.; LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Curso de formação de educadores ambientais**: a experiência do projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010. cap. VII. p. 169-189.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. (Coleção Saúde em Debate, 46).

MOREIRA, H. M.; GIOMETTI, A. B. dos R. Quioto e as possibilidades de inserção do Brasil no mecanismo de desenvolvimento limpo por meio de projetos em energia limpa. **Contexto Internacional**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanna Sawaya. Revisão Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82. ed. revista e modificada pelo Autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Pensar sul**. Conferência proferida no SESC Consolação São Paulo, em 16 jul. 2009. Apoio do Ciclo Universo do Conhecimento. Disponível em: <<http://www.cdclip.com.br/sesc/ondemand/>>. Acesso em: 27 maio 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como *método* de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

NOVAES, W. Agenda 21. In: TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 322-331.

OLIVEIRA, M. A. de. Semelhanças e diferenças entre o comunismo marxista e o

cristianismo primitivo. **Revista Historiador**, ano 03, n. 01 especial, p. 51-69, jul. 2010.

ORR, D. Prólogo. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para o mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 9-11.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. O futuro que queremos. In: CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Rio+20, 2012, Tema 10. **Documento final da conferência**. Rio de Janeiro, Brasil: ONU, 20 a 22 de junho de 2012.

PEREIRA, M. A.; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova** [online]. 2008, n.73, p. 45-58. ISSN 0102-6445.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3 -15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 21 set. 2012.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2. ed. revista e aumentada. Lisboa: Texto, 1994. p. 8-14. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

PRIMON, A. L. de M.; SIQUEIRA JÚNIOR, L. G. de; ADAM, S. M.; BONFIM, T. E. História da ciência: da idade média à atualidade. **Psicólogo in Formação**, ano 4, n. 4, p. 35-51, jan./dez. 2000.

REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 34-41, jan./mar. 1991.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção Questões da nossa época. v. 41).

REIGOTA, M. **O que é meio ambiente**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001b. (Coleção Primeiros Passos, 292).

RÖHR, F. **A multidimensionalidade na formação do educador**. Recife: UFPE, 2003. 8p. Disponível em: <[www.medsonjaner.com.br/.../a%20multidimensionalidade%20na%20formação%20do%20](http://www.medsonjaner.com.br/.../a%20multidimensionalidade%20na%20formação%20do%20)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007.

SACHS, I. **Ignacy Sachs: desenvolvimento sustentável só é possível com intervenção do Estado no mercado**. entrevista [01 jul. 2012, 20h18]. Entrevistador: Vladimir Platonow. Edição: Talita Cavalcante e Lana Cristina. Brasília: Empresa Brasil de Comunicações (Agência Brasil), 2012. Entrevista concedida ao núcleo de Meio Ambiente. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-07-01/ignacy-sachs-desenvolvimento->



sustentavel-so-e-possivel-com-intervencao-do-estado-no-mercado>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995. (Coleção História e Idéias).

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 221-252.

SAUERBRONN, M. L. Saúde ambiental e qualidade de vida. *Gestão Ambiental Urbana*. 2002. In: FÓRUM QV. Disponível em: <[www.alpa.org.br](http://www.alpa.org.br)>. Acesso em: 31 mar. 2004.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, A. T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná: Ed. UFPR n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SILVA, M. K. Dos objetos às relações: esboço de uma proposta teórico-metodológica para a análise dos processos de participação social no Brasil. In: DAGNINO, E.; TATAGIBA, L. (Orgs.). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007. p. 477-407.

SIMÃO, J.; CALADO, C. A revolução industrial. **HMC**, 2002. Disponível em: <<http://www.geocities.com/simaocc>>. Acesso em: 8. jun. 2011.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-67

SOUZA, R. F. **Uma experiência em educação ambiental**: formação de valores sócio-ambientais. 2003. 125p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Serviço Social, PUC, Rio de Janeiro.

UESB. **Edital nº 111/2010**. Vitória da Conquista, Bahia, 27 out. 2010. Disponível em: <[http://www.uesb.edu.br/editais/2010/10/Edital\\_n\\_111.pdf](http://www.uesb.edu.br/editais/2010/10/Edital_n_111.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2011.

UESB. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2012-2017. Versão preliminar. Vitória da Conquista: UESB, abr. 2012. <[http://www.uesb.br/pdi/arquivos/PDI\\_versao\\_preliminar\\_abril\\_2012.pdf](http://www.uesb.br/pdi/arquivos/PDI_versao_preliminar_abril_2012.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.

VECCHIA, rA. D. Significado do conhecimento pedagógico biocêntrico: o bem, enquanto desejável, explica a causalidade final. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 12, 125-153, jul./dez. 2009.

WAMPLER, B.; AURITZER, L. Público participativos: sociedade civil e novas instituições no Brasil democrático. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (Orgs.). **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Modelo de formulário para catalogação dos projetos e/ou programas.**

**Disseminação**

Projeto n°	Paradigma		Educação		Subjetividade			Discurso
	Modernidade	Pós- modernidade	Ciências da educação	Ciência da educação	Participação	Cidadania	Identidade	

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista.**

1 - O que é o projeto [nominar o projeto]?

2 - Como o Sr.(a) compreende o debate das Ciências Ambientais a partir da segunda metade do século XX?

3 - O(a) Sr.(a) compreende a Educação Ambiental como Ciência da Educação ou como Ciências Ambientais? Por que?

4 - Como o Sr.(a) compreende:

a) Meio Ambiente

b) Educação Ambiental

c) Educação

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

O presente termo em atendimento à Resolução 196/96, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “**RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA: legado sócio-educacional dos projetos e/ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011**”, sob responsabilidade dos pesquisadores **Celeste Dias Amorim e Luiz Artur dos Santos Cestari**, do curso de **Pós-Graduação em Ciências Ambientais, nível mestrado** do Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais (DEBI), os seguintes aspectos:

**Objetivo:** Compreender a partir dos projetos e/ou programas de extensão da UESB a relação entre os saberes ambientais com os saberes educacionais no contexto da emergência e da epistemologia ambiental na contemporaneidade.

**Metodologia:** O presente estudo tem como objeto de pesquisa os projetos e/ou programas de extensão da UESB na área de meio ambiente e sustentabilidade, que apresentam um referencial teórico. Sendo selecionados os que tem tempo igual e/ou superior há 5 anos para entrevistar seus coordenadores. Como instrumento será utilizado o roteiro de entrevista aberto, que será realizada em locais indicadas pelos entrevistados, gravadas, transcritas e após certificadas pelo entrevistado da sua veracidade será utilizada pelo pesquisador na pesquisa.

**Justificativa e Relevância:** A UESB através do desenvolvimento da sua missão de “realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano”, tem um compromisso com as questões sociais para a região Sudoeste em que está inserida. Assim justifica-se o presente estudo sobre a discussão acadêmica dos saberes ambientais e educacionais. Apontando como relevância a disseminação das formas de apropriação dos conceitos de ambiente para o campo educacional, ou seja, o legado sócio-educacional fruto desta discussão acadêmica.

**Participação:** Os projetos serão catalogados através de código, assim não serão identificados os seus autores, bem como, os coordenadores entrevistados serão preservados a sua identidade, assim será utilizado a participação dos sujeitos da pesquisa no projeto no que tange a contextualização do seu discurso sobre a temática.

**Desconfortos e riscos:** Esclarece-se que o entrevistado poderá sofrer desconfortos e riscos pelo desenvolvimento do estudo, pois segundo a Resolução CNS/MS n.º.196/1996 (itens II.8 e V) toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, com possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente.

**Confidencialidade do estudo:** As informações coletadas através deste instrumento de pesquisa serão utilizadas com finalidade estritamente científica, com base na Resolução CNS/MS n.º.196/1996 (item VII. 14), após a transcrição e devida autorização do texto transcrito, as gravações serão destruídas pelo pesquisador, preservando assim o princípio da confidencialidade.

**Benefícios:** Através deste estudo permitir-se-á uma interpretação e um entendimento sobre as ideias e concepções dos extensionistas, possibilitando uma análise de como o meio ambiente vem sendo pensado na UESB.

**Dano advindo da pesquisa:** Esclarece-se que o entrevistado não sofrerá danos pelo desenvolvimento do estudo.

**Garantia de esclarecimento:** Garante-se prestar quaisquer esclarecimentos adicionais aos sujeitos da pesquisa em qualquer momento da pesquisa.

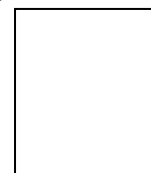
**Participação Voluntária:** Esclarece-se que a participação no presente projeto de pesquisa dará de forma voluntária, livre de qualquer forma de remuneração, sendo que poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

**Consentimento para participação:** Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito livremente participar do estudo intitulado “**RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA: legado sócio-educacional dos projetos e/ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011**” desenvolvido pela acadêmica Celeste Dias Amorim, sob a responsabilidade do Professor Luiz Artur dos Santos Cestari da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nome da Participante \_\_\_\_\_

Nome da pessoa ou responsável legal \_\_\_\_\_



Polegar direito

### COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

\_\_\_\_\_, Itapetinga, Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.

Assinatura do Pesquisador

Para maiores informações, pode entrar em contato com:

Luiz Artur dos Santos Cestari - Fone: (77) 3424-8604 / 8806-5881

Celeste Dias Amorim - Fone: (77) 3424-0634 / 8817-4974

## APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Celeste Dias Amorim e Luiz Artur dos Santos Cestari** do projeto de pesquisa intitulado **“RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA: legado sócio-educacional dos projetos e/ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento por meio de entrevista gravada sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Itapetinga - BA, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto



## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Editais 2002 e 2010 para submissão de ações de extensão.**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.996, de 02.05.2006  
**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS–PROEX**



### **EDITAL 2002**

A Uesb, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, convoca os Departamentos e demais setores desta Instituição a apresentarem suas propostas para o Programa de Extensão Continuada, abrangendo as seguintes áreas temáticas:

- I. Saúde
- II. Educação
- III. Tecnologia
- IV. Meio Ambiente
- V. Cultura
- VI. Desenvolvimento Rural
- VII. Direitos Humanos
- VIII. Comunicação
- IX. Trabalho

### **I DIRETRIZES DO PROGRAMA**

As ações

1. Devem voltar-se prioritariamente para os setores da população que vem sendo sistematicamente excluídos para superar a marginalização da exclusão da clientela atendida
2. Devem propiciar a formação do indivíduo enquanto cidadão e profissional
3. Devem promover ações de caráter interdisciplinar, que resultem na integração comunidade e universidade
4. Devem aglutinar parcerias no âmbito do poder público e da sociedade civil
5. Devem difundir saberes já produzidos pela Uesb e considerar o novo conhecimento articulando com as demandas internas e externas da Uesb

### **II CONCEITOS GERAIS DO PROGRAMA**

A extensão é entendida como uma prática acadêmica que se desdobra em processos educativo, cultural e científico, constituindo-se como um conjunto de ações sistemáticas e interativas, viabilizando o pleno exercício da cidadania.

O programa toma como parâmetro a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando compartilhar, através dos trabalhos realizados a reflexão para a instauração de uma prática acadêmica mútua de ensino.

A extensão insere-se com a pesquisa e o ensino no que se refere a:

1. Transformação no processo pedagógico, apresentando situações de desafios e diferentes metodologias.
2. Produção no processo pedagógico, apresentando situações de desafios e diferentes metodologias
3. Produção de conhecimento favorecendo a elaboração de uma nova cultura acadêmica.
4. Ainda, como via efetiva da universidade com a sociedade, a extensão é o elemento capaz de operacionalizar a relação teoria/prática.

### **III OBJETIVOS DO PROGRAMA**

1. Articular o ensino e a pesquisa com as demandas das comunidades do raio de ação da Uesb;
2. Democratizar o conhecimento acadêmico;
3. Incentivar práticas acadêmicas que contribuam para o desenvolvimento regional;

### **IV ENCAMINHAMENTO DAS PROPOSTAS**

Cada departamento encaminhará:

1. uma ou mais propostas de caráter contínuo, que desenvolvem ações sequenciadas ao longo de todo o ano;
2. propostas de caráter educativo, cultural científico /tecnológico;
3. propostas integradas ao ensino e à pesquisa;
4. os departamentos só poderão apresentar novos projetos após encaminhamento dos relatórios referentes as propostas desenvolvidas no ano de 2001, conforme resolução 10/99 - Consepe
5. Novas propostas devem ser apresentadas em meio magnético disponibilizado na Home Page da Uesb, devidamente aprovadas pelo departamento/setor responsável
6. Para cadastramento de propostas anexar agenda de ações e planilha de custos devidamente aprovados pelo departamento/setor responsável
7. as propostas deverão ser encaminhadas no período de 12 a 30 de novembro de 2001
8. a divulgação dos resultados será feita em 09 de dezembro de 2001

### **V DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES**

Entende-se por Programa um conjunto de projetos que possuem um objetivo comum e, por Projeto, uma ação processual contínua que possui caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

As ações dos projetos apresentados caracterizam-se pelas atividades de cursos, oficinas, seminários, campanhas educativas e preservativas, exposições, shows, palestras, elaboração de material, treinamento profissional, consultorias, assessorias e participação em eventos relacionados ao projeto.

A participação em eventos nacionais ou internacionais refere-se à coordenação do projeto em um por projeto, condicionado à apresentação de projeto de extensão e mediante comprovação de aceite.

As ações devem ser desenvolvidas pelos órgãos acadêmicos e administrativos da Uesb, desde que, no último caso, ocorra compatibilidade com as propostas encaminhadas.

## VI FINANCIAMENTO DE PROJETOS DE EXTENSÃO

- ⇒ **Bolsistas/monitores** – Condicionado a análise da justificativa apresentada na proposta
- ⇒ **Prolabore** – Conforme resolução Consu 17/99, Capítulo I, art. 2º. Para efetuar o pagamento deverá ser encaminhado curriculum resumido com certificado de maior titulação, atendendo assim a uma exigência do Tribunal de Contas. Professores e Técnicos da Uesb não poderão receber prolabore
- ⇒ **Outros Serviços - Pessoa Física e Jurídica** - Preferencialmente deverão ser contratados serviços de pessoa jurídica, devendo ser anexado ao pedido de pagamento 03 (três) orçamentos
- ⇒ **Transporte** - Conforme portaria 1028 de 13 de setembro de 2001. Em caso de passagens aéreas dentro do Estado, seguindo deliberação da Câmara de Extensão, será aprovado em casos especiais de impossibilidade física.
- ⇒ **Alimentação e hospedagem** – Conforme portaria 1030 de 13 de setembro de 2001
- ⇒ **Out-door** – Só terá financiamento se tiver cunho educativo
- ⇒ **Camisas, faixas, pastas, certificados específicos, coquetel e brindes** - Só serão financiados através de patrocínio.
- ⇒ **Prestadores de Serviços:**
  - a) quando tiver financiamento externo
  - b) com recursos da administração, encaminhados pela GRH;
- ⇒ **Shows** - só os aprovados pelo Comitê de Cultura. Sem financiamento com recursos de extensão
- ⇒ **Folders e cartazes** – Liberados em gráfica apenas quando para seminários e encontros regionais. Os demais deverão ser confeccionados em risograph
- ⇒ **Participação em Eventos** - Desde que comprovado aceite do trabalho de extensão. Só serão liberadas diárias e passagens terrestres.
- ⇒ **Material de Consumo** – Deverá ser especificado o mais detalhadamente possível. E quando for material específico será necessário fazer referências ao item solicitado.
- ⇒ **Recursos externos** – “os eventos de extensão financiados parcialmente por terceiros, devem apresentar, imprescindivelmente, prestação de contas dos recursos arrecadados” Resolução 10/99 – Consu - Capítulo VI art. 15.
- ⇒ **Inscrições** - os projetos que tiverem apenas financiamento interno não poderão cobrar taxas de inscrição, conforme Resolução.

## VI A ANÁLISE DAS PROPOSTAS

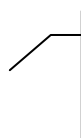
A análise das propostas será feita pelo Comitê de Extensão e Cultura da Uesb e posteriormente encaminhada a Câmara de Extensão do Consepe, considerando o seguinte referencial:

- a) Relevância Acadêmica:
  - ⇒ Proposta departamental, articulando o ensino, a pesquisa e extensão e correlacionando conteúdos e disciplinas, concepção de pesquisa e demandas de sociedade;
- b) Interdisciplinaridade – entendida como inter-relação de competência e complementaridade entre área de conhecimento
- c) Participação dos diversos setores da comunidade;
- d) Relevância social, através de:
  - ⇒ Problemática abordada – possibilidade de contribuição para a inserção política econômica, social e cultural da população excluída
  - ⇒ Possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas com a população
- e) Viabilidade do Programa:
  - ⇒ Definição das etapas de implantação, execução e avaliação
  - ⇒ Participação de órgãos públicos e da sociedade civil (parceria)
  - ⇒ Relação com os objetivos gerais da Uesb
  - ⇒ Recursos investidos pelos órgãos públicos e entidade como contra partida
  - Garantia de continuidade da proposta (para explicitar forma de operacionalização)

## PROPOSTA PARA SISTEMA DE EXTENSÃO DA UESB

### PROJETOS DE EXTENSÃO CONTÍNUOS


CADASTRAMENTO  
RECADASTRAMENTO



Se recadastramento, fornecer código de apresentação do Relatório.

#### MÓDULO – BANCO DE DADOS

#### 1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 DEPARTAMENTO/ SETOR: (TABELA 01)

1.2 TÍTULO:

1.3 COORDENADOR/ORIENTADOR:

NOME	
CATEGORIA	(TABELA 02)
E-MAIL	
TELEFONE/CONTATO	
TITULAÇÃO	(TABELA 03)
CLASSE FUNCIONAL	(TABELA 04)
REGIME DE TRABALHO	(TABELA 05)
CARGA HORÁRIA PARA O PROJETO	
N.º DE MATRÍCULA	

1.4 TIPO DE ATIVIDADE : (TABELA 08)

1.5 ÁREA DO CONHECIMENTO: (TABELA 09)

1.5.1 INTER-RELAÇÃO DO PROJETO COM OUTRAS ÁREAS:

1.6 EQUIPE EXECUTORA:

NOME	
LOTAÇÃO/CURSO	(TABELA 01)
CATEGORIA	(TABELA 02)
E-MAIL	
TELEFONE/CONTATO	
TITULAÇÃO	(TABELA 03)
CLASSE FUNCIONAL	(TABELA 04)
REGIME DE TRABALHO	(TABELA 05)
CARGA HORÁRIA PARA O PROJETO	
N.º DE MATRÍCULA	
FORMA DE PARTICIPAÇÃO	(TABELA 06)
INSTITUIÇÃO	(TABELA 07)

## 2 O PROJETO

### 2.1 JUSTIFICATIVA:

### 2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS:

### 2.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO:

### 2.4 OBJETIVOS

#### 2.4.1 OBJETIVOS GERAIS:

#### 2.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

### 2.5 ÓRGÃOS ENVOLVIDOS:

#### 2.5.1 ATRIBUIÇÕES DOS ÓRGÃOS ENVOLVIDOS:

## 3 DESENVOLVIMENTO

### 3.1 FORMAS DE ARTICULAÇÃO COM O ENSINO E A PESQUISA:

### 3.2 METAS E AÇÕES: (TABELA 10)

### 3.3 ORÇAMENTO FINANCEIRO

#### 3.3.1 PREVISÃO DE DESPESAS (TABELA 11)

#### 3.3.2 PREVISÃO DE RECEITAS (TABELA 12)

### 3.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO:

## 4 RESUMO DO PROJETO:

### 4.1 PALAVRAS-CHAVES:

## 5 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

## 6 LOCAL:

## 7 DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

### I SITUAÇÃO DA ATIVIDADE

- . **cadastro** – caso seja a primeira versão.
- . **recadastro** – caso a atividade já tenha sido oferecida anteriormente.

### 1 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Identificar o Departamento/Setor de Origem.
- 1.2 Especificar o Título da Atividade – nome completo.
- 1.3 Preencher com todos os dados relativos ao Coordenador Geral.

#### 1.4 **Tipo de Atividade**

- 1.4.1 **Interinstitucional** – atividade que envolve outras instituições (deve enviar à GEAC, documento que comprove o envolvimento).
- 1.4.2 **Departamental** – somente um departamento.
- 1.4.3 **Interdepartamental** – mais de um departamento da mesma unidade ou que envolva outras unidades.
- 1.4.4, 1.4.5, 1.4.6 **Convênio, Contrato e Acordo** – quando a atividade está diretamente relacionada com parcerias estabelecidas por uma destas formas.
- 1.4.7 **Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/PROEX** – proposta Pela PROEX.
- 1.4.8 **Centro de Estudos Interdepartamentais** – proposta pelo Centro de Estudos Interdepartamentais.

#### 1.5 **Área(s) de Conhecimento Envolvida(s).**

**Educação Básica** – Promoção da integração da universidade com os sistemas de ensino Pré-Escolar, Fundamental e Médio, por meio de desenvolvimento de programas e projetos que propiciem a melhoria dos 3 níveis de ensino na região.\*

**Saúde e Qualidade de Vida** – Promoção à população das condições e requisitos necessários para melhorar e exercer controle sobre sua saúde.\*\*

**Atenção Integral à Criança, Adolescente e Idoso** – Desenvolvimento de processos assistenciais; metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental, tendo como alvo crianças, adolescentes, jovens, pessoas na terceira idade e suas famílias.\*\*\*

**Transferência de Tecnologia** – Desenvolvimento e difusão de tecnologias diversas aplicáveis na indicação e solução de problemas, estímulos e suporte à geração de novas empresas, incluindo serviços de consultoria, assessorias e adaptação tecnológicas.\*\*\*\*

**Reforma Agrária, Assentamento e Trabalho Rural** – Reforma agrária, capacitação de recursos humanos, assistência técnica, planejamento do desenvolvimento local sustentável, organização rural, comercialização, agroindústria, gestão de propriedades e/ou organizações, educação rural.\*\*\* Trabalho e negócio rural.

**Meio Ambiente e Preservação de Sustentabilidade no Meio Ambiente** – Desenvolvimento integrado de região, município ou parte do município, abrangendo atividades ligadas à saúde, qualidade de vida, saneamento básico, gestão pública, educação, aspectos jurídicos, produção e sustentabilidade, atividades de educação e avaliação ambientais – estudos sobre impacto ambiental e instalações de estruturas produtivas para preservação de recursos e espaços naturais.\*\*\*\*



**Desenvolvimento da Cultura** – Atividades voltadas para a criação, articulação, promoção e difusão das diferentes manifestações culturais, com origem na Universidade e na sociedade.\*\*\*

**Capacitação e Qualificação de RH** - Busca do aperfeiçoamento profissional de recursos humanos. Busca constante da melhoria no desempenho da atividade de RH.

1.5.1 **Inter-relação com Outras Áreas** - Discriminar a existência ou não da inter-relação ou da complementariedade do projeto com outras áreas de conhecimento.

1.6 **Equipe Executora** – Pormenorizar a equipe executora envolvida na atividade, preenchendo os campos com os dados do corpo docente, técnico-administrativo e discente pertencentes à UESB, bem como dos profissionais de outras Instituições (se houver).

## 2 O PROJETO

(2.1, 2.2,2.3,2.4) **Justificativa, Pressupostos Teóricos e Epistemológicos, Referencial Metodológico, Objetivos** – Indicar a relevância e os principais tópicos de súmula da atividade.

2.5 **Órgãos Envolvidos** – Discriminar a participação ou não de órgãos públicos e da sociedade civil (parceria)

2.5.1 **Atribuições dos Órgãos Envolvidos** - Caso haja a participação de órgãos, (outras parcerias), informar as atribuições destes.

## 3 DESENVOLVIMENTO

3.1 **Articulação com o Ensino e a Pesquisa** - Discriminar a forma de articulação do projeto com o ensino e a pesquisa.

3.2 **Metas e Ações** – Especificar as metas, detalhando o cronograma de execução de cada ação.

3.3 **Orçamento Financeiro**

3.3.1 **Previsão de Despesas** – Preencher os campos do quadro das despesas, apresentando a previsão de gastos com cada item solicitado. A cotação de preços para elaboração das Despesas é de responsabilidade da coordenação do projeto.

3.3.2 **Previsão de Receitas** – Indicar a previsão de valores (mínimo e máximo) a serem arrecadados com as taxas de inscrição, no caso de serem cobradas. Indicar órgão, instituição ou empresa que será financiadora da atividade, apontando o valor do financiamento solicitado.

3.4 **Indicadores de Avaliação** - Apresentar parâmetros que serão utilizados como referência na avaliação do projeto.

4 **RESUMO DO PROJETO** - Estruturar o texto com no máximo de 15 linhas, (tem como finalidade a divulgação do projeto para a comunidade interna e externa, através de Jornais, Cadernos de Extensão e Internet, devendo, portanto, ser escrito em linguagem clara, de forma a atingir também o público leigo).

4.1 **Palavras-Chaves** - Indicar três palavras que sirvam de referência para o entendimento do projeto.

5 **Referência Bibliográfica** - Especificar a referência bibliográfica, caso tenha sido utilizada.

TABELA 01 -

RELAÇÃO DE DEPARTAMENTOS, SETORES E CURSOS DA UESB:	CAMPUS
1- DCE - Departamento de Ciências Exatas	Vitória da Conquista
2- DCN - Departamento de Ciências Naturais	Vitória da Conquista
3- DCSA - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas	Vitória da Conquista
4- DEAS - Departamento de Engenharia Agrícola e Solos	Vitória da Conquista
5- DELL - Departamento de Estudos Linguísticos e Literários	Vitória da Conquista
6- DFCH - Departamento de Filosofia e Ciências Humanas	Vitória da Conquista
7- DFZ - Departamento de Fitotecnia e Zootecnia	Vitória da Conquista
8- DG - Departamento de Geografia	Vitória da Conquista
9- DH - Departamento de História	Vitória da Conquista
10- DCB - Departamento de Ciências Biológicas	Jequié
11- DCHL - Departamento de Ciências Humanas e Letras	Jequié
12- DS - Departamento de Saúde	Jequié
13- DEBI - Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais	Itapetinga
14- DTRA - Departamento de Tecnologia Rural e Animal	Itapetinga
15- Reitoria	Itapetinga
16- Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Especiais	Vitória da Conquista
17- AOP - Assessoria de Obras e Projetos	Vitória da Conquista
18- PJ - Procuradoria Jurídica	Vitória da Conquista
19- PCVCA - Prefeitura do Campus de Vitória da Conquista	Vitória da Conquista
20- PCJ - Prefeitura do Campus de Jequié	Jequié
21- PCI - Prefeitura do Campus de Itapetinga	Itapetinga
22- AECEV - Assessoria Especial de Comunicação, Editoração e Vídeo	Vitória da Conquista
23- PRÓ-VÍDEO - Produtora Universitária de Vídeo	Vitória da Conquista
24- DIGRAF- Diretoria da Gráfica Universitária	Vitória da Conquista
25- PRAHR - Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos	Vitória da Conquista
26- GAD- Gerência Administrativa	Vitória da Conquista
27- GRH - Gerência de Recursos Humanos	Vitória da Conquista
28- DICAP - Diretoria de Campo Agropecuário	Vitória da Conquista
29- ASPLAN - Assessoria Técnica de Finanças e Planejamento	Vitória da Conquista
30- GEFIN - Gerência Financeira	Vitória da Conquista
31- PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários	Vitória da Conquista
32- GEAC - Gerência de Extensão e Assuntos Culturais	Vitória da Conquista
33- GAC - Gerência de Assuntos Comunitários	Vitória da Conquista
34- Teatro Glauber Rocha	Vitória da Conquista
35- MRVC - Museu Regional de Vitória da Conquista	Vitória da Conquista
36- CAP- Centro de Aperfeiçoamento Profissional	Vitória da Conquista
37- PROGAD - Pró-Reitoria de Graduação	Vitória da Conquista
38- SGC - Secretaria Geral de Cursos	Vitória da Conquista
39- DITORA - Diretoria Técnica Operacional de Recursos Audiovisuais	Vitória da Conquista
40- Laboratório de Vitória da Conquista	Vitória da Conquista
41- Laboratório de Jequié	Jequié
42- Laboratório de Itapetinga	Itapetinga
43- PPG- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Vitória da Conquista
44- Curso Letras	Vitória da Conquista
45- Curso Letras	Jequié
46- Curso Administração de Empresas	Vitória da Conquista
47- Curso Ciências Contábeis	Vitória da Conquista
48- Curso Geografia	Vitória da Conquista

49- Curso História	Vitória da Conquista
50- Curso Pedagogia	Vitória da Conquista
51- Curso Pedagogia	Jequié
52- Curso Pedagogia	Itapetinga
53- Curso Comunicação	Vitória da Conquista
54- Curso Direito	Vitória da Conquista
55- Curso Matemática	Vitória da Conquista
56- Curso Ciências da Computação	Vitória da Conquista
57- Curso Química	Jequié
58- Curso Ciências Biológicas	Vitória da Conquista
59- Curso Ciências Biológicas	Jequié
60- Curso Engenharia de Alimentos	Itapetinga
61- Curso Agronomia	Vitória da Conquista
62- Curso Fisioterapia	Jequié
63- Curso Zootecnia	Itapetinga
64- Curso Enfermagem	Jequié
65- Curso Educação Física	Jequié

**TABELA 02**

<b>CATEGORIA:</b>
1- Corpo Docente da UESB
2- Corpo Técnico-Administrativo da UESB
3- Corpo Discente da UESB
4- Profissionais de Outras Instituições (enviar à GEAC currículo resumido, autenticado e com a cópia da maior titulação)

**TABELA 03** (Apenas para o campo Docente e Técnico-Administrativo)

<b>TITULAÇÃO:</b>
1- Pós-Doutor
2- Doutor
3- Mestre
4- Especialista
5- Graduado
6- Nível Secundário

**TABELA 4** (Apenas para o campo Docente)

<b>CLASSE FUNCIONAL:</b>
1- Titular
2- Adjunto
3- Assistente
4- Auxiliar

**TABELA 5** (Apenas para o campo Docente)

<b>REGIME DE TRABALHO:</b>
1- DE
2- 40h
3- 20h

**TABELA 06**

<b>FORMA DE PARTICIPAÇÃO:</b>
1- Orientador
2- Colaborador
3- Consultor
4- Assistente
5- Bolsista
6- Voluntário
7- Participante
8- Ministrante
9- Palestrante
10- Debatedor
11- Outro (Discriminar)

**TABELA 7** (Apenas para o campo Profissionais Outras Instituições)

Instituição de Origem:
Cidade:
Estado:
País:

**TABELA 08**

<b>TIPO DE ATIVIDADE:</b>
1- Interinstitucional
2- Departamental
3- Interdepartamental
4- Convênio
5- Contrato
6- Acordo
7- Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/PROEX
8- Centro de Estudos Interdepartamentais

**TABELA 9**

<b>ÁREA(S) DE CONHECIMENTO ENVOLVIDA(S):</b>
1- Educação Básica
2- Saúde e Qualidade de Vida
3- Atenção Integral à Criança, Adolescente e Idoso
4- Transferência de Tecnologia
5- Reforma Agrária, Assentamento e Trabalho Rural
6- Meio Ambiente e Preservação de Sustentabilidade do Meio Ambiente
7- Desenvolvimento da Cultura
8- Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos

**TABELA 10**

<b>META(S)</b>	<b>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO</b>
Nº ____	Ação Nº ____
	1- Forma de Atividade: Curso Simpósio Seminário Oficina/Workshop Palestra Mesa Redonda Debate Fórum Congresso Ciclo de Estudos Encontro Semana Exposição Outro (Especificar)
	2- Quando Acontecerá: ____/____/____ a ____/____/____
	3- Onde:
	4- Clientela:
	5- Carga Horária: ____ horas

**TABELA 11**

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>				
<b>1- PESSOA FÍSICA - RECURSOS HUMANOS</b>				
Especificação	Quantidade		Valor Unitário	Valor Total
	Nº de Pessoas	Nº de Meses		
1. Bolsista			R\$ 120,00	R\$
<b>SUBTOTAL</b>				<b>R\$</b>
Justificativa				
Descrição do Serviço que Será Prestado				
Perfil				
Exigências				

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>				
<b>1- PESSOA FÍSICA - RECURSOS HUMANOS</b>				
Especificação	Quantidade		Valor Unitário*	Valor Total
	Nº de Pessoas	Nº de Turnos		
1. Monitor			R\$ 5,00	R\$
<b>SUBTOTAL</b>				<b>R\$</b>

\* R\$ 10,00 por monitoria no turno noturno.

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>					
<b>1- PESSOA FÍSICA - RECURSOS HUMANOS</b>					
Especificação	Nome	Titulação	Carga Horária	Valor Hora/Aula	Valor Total
1. Pró-Labore		Doutor	__ horas	R\$ 45,00	R\$
		Mestre	__ horas	R\$ 40,00	R\$
		Especialista	__ horas	R\$ 35,00	R\$
		Graduado	__ horas	R\$ 25,00	R\$
<b>SUBTOTAL</b>					<b>R\$</b>

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
1- PESSOA FÍSICA - OUTROS SERVIÇOS			
Especificação do Serviço	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
SUBTOTAL			R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>					
1- PESSOA JURÍDICA - TRANSPORTE					
Tipo de Transporte	Roteiro	Nº de Passageiros	Nº de Passagens	Valor Unitário	Valor Total
Aereo				R\$	R\$
Terrestre					
Veículo da UESB					
SUBTOTAL					R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
1- PESSOA JURÍDICA - HOSPEDAGEM			
Nome do(s) Convidado(s)	Nº de Diárias	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
SUBTOTAL			R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
1- PESSOA JURÍDICA - ALIMENTAÇÃO			
	Nº Total de Refeições	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
SUBTOTAL			R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
1- PESSOA JURÍDICA - DIVULGAÇÃO			
Especificação	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
SUBTOTAL			R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
1- PESSOA JURÍDICA - MATERIAL DE CONSUMO			
Especificação Detalhada	Quantidade/ unidade	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
SUBTOTAL			R\$

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
<b>1- PESSOA JURÍDICA - EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE</b>			
Especificação Detalhada	Quantidade/ Unidade	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
<b>SUBTOTAL</b>			<b>R\$</b>

<b>PREVISÃO DE DESPESAS:</b>			
<b>1- PESSOA JURÍDICA - OUTROS SERVIÇOS</b>			
Especificação	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
		R\$	R\$
<b>SUBTOTAL</b>			<b>R\$</b>

(Ver como colocar código conforme Plano de Recursos para puxar relatório posteriormente)

**TABELA 12**

<b>PREVISÃO DE RECEITAS:</b>		
<b>RECURSOS EXTERNOS</b>		
ORIGEM	FONTE	TOTAL PREVISTO PARA RECEITAS
		R\$

**TABELA 13**

<b>RESUMO DAS DESPESAS</b>		
CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	SUBTOTAL
	Pessoa Física - Recursos Humanos	R\$
	Pessoa Física - Outras Despesas	R\$
	Pessoa Jurídica - Transporte	R\$
	Pessoa Jurídica - Hospedagem	R\$
	Pessoa Jurídica - Alimentação	R\$
	Pessoa Jurídica - Divulgação	R\$
	Pessoa Jurídica - Material de Consumo	R\$
	Pessoa Jurídica - Equipamentos e Material Permanente	R\$
	Pessoa Jurídica - Outros Serviços	R\$
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>R\$</b>





## EDITAL Nº 111/2010

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 7.176, de 10/09/1997, e com o Decreto nº 1931/1988, observando as disposições da Resolução nº 09/90, alterada pelas Resoluções nºs. 10/1995 e 34/2005, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE e Resolução nº 10/1999 do Conselho Universitário – CONSU, torna público que estarão abertas as inscrições aos interessados desta Universidade para a apresentação de atividades extensionistas contínuas e esporádicas, por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - PROEX, nas áreas de **Comunicação; Cultura e História; Direitos Humanos e Justiça; Educação e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho e Políticas Públicas**, a serem contempladas com financiamento interno em 2011, de acordo com o que estabelece o presente Edital.

### 1. DOS CONCEITOS GERAIS

**1.1.** A extensão é uma prática acadêmica que se desdobra em processos educativo, cultural e científico, constituindo-se como um conjunto de ações sistemáticas e interativas, que viabiliza o pleno exercício da cidadania. É o princípio mediador capaz de operacionalizar a inter-relação teoria/prática ao se estender atuante na via efetiva da Universidade com a sociedade.

**1.2.** A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX toma como parâmetro a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e busca compartilhar, por meio dos trabalhos realizados, a reflexão necessária para a instauração de uma prática acadêmica mútua de ensinoaprendizagem.

**1.3.** A extensão relaciona-se com o ensino e a pesquisa no que se refere à:

- a) transformação no processo pedagógico, apresentando situações de desafio e diferentes metodologias;
- b) produção de conhecimento que favorece a elaboração de uma nova cultura acadêmica.

### 2. DOS OBJETIVOS

#### 2.1. Geral:

Financiar, total ou parcialmente, ações de extensão classificadas em: programa, projeto, curso e evento, em conformidade com o item 3 do presente Edital, capazes de partilhar com a Sociedade as conquistas e os benefícios advindos das atividades acadêmico - científicas e tecnológicas geradas ou reconhecidas pela UESB, bem como garantir um elo permanente entre estas, de forma a permitir que a Educação seja a principal mola propulsora dos processos desencadeadores das transformações críticas na Sociedade.

## **2.2. Específicos:**

- 2.2.1 Fomentar a realização de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão;
- 2.2.2 Apoiar e estimular propostas de extensão, especialmente as de caráter inovador;
- 2.2.3 Democratizar o conhecimento acadêmico;
- 2.2.4 Estimular a interdisciplinaridade;
- 2.2.5 Incentivar práticas acadêmicas que contribuam para o desenvolvimento regional;
- 2.2.6 Contribuir para a transformação social da comunidade alvo;
- 2.2.7 Contribuir para o processo de formação acadêmica e cidadã do estudante;
- 2.2.8 Apoiar financeiramente o aluno com bolsa de extensão (recurso financeiro concedido a um estudante pelo desempenho de atividades vinculadas a um projeto ou programa extensionista);
- 2.2.9 Apoiar com financiamento interno as propostas de extensão.

## **3. DA TERMINOLOGIA**

Para fins de padronização terminológica, as seguintes definições devem ser utilizadas:

**3.1. Programa** – Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integradas a atividades de pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum.

**3.2. Projeto** – Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, desenvolvido de forma sistêmica durante a vigência do Edital.

**3.2.1.** Para ter caráter contínuo, o Projeto deve abranger atividades de complementação permanente entre a Universidade e a Sociedade, requerendo a constante orientação e interação do Projeto com o público-alvo.

**3.2.2.** O Projeto pode estar vinculado a um programa (forma processual) ou ser registrado como “Projeto não vinculado a programa” (Projeto isolado).

**3.3. Curso** – Ação esporádica, pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático. Serão caracterizados como cursos somente aqueles que possuírem uma carga horária mínima de **08 (oito) horas**, tendo uma frequência mínima de **75% (setenta e cinco por cento)**.

**3.3.1.** As ações dessa natureza com menos de 08 horas devem ser classificadas como “evento”.

**3. 4. Evento** – Ação esporádica que implica apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou do produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.

#### **4. DAS PROPOSTAS ELEGÍVEIS**

**4.1.** Serão elegíveis as propostas extensionistas aprovadas pelos Departamentos e/ou Instâncias Competentes, que cumprirem os procedimentos acadêmico-administrativos da Instituição.

**4.2.** Somente poderão ser apresentadas e/ou reapresentadas propostas a este Edital, e participar do processo de análise e julgamento, as que não estejam em débito de apresentação de relatórios de atividades anteriores ou qualquer outra pendência com a Pró-Reitoria.

**4.2.1.** Toda atividade de extensão aprovada pela Câmara de Extensão do CONSEPE deverá apresentar relatório.

**4.2.2.** As atividades de extensão com financiamento exclusivamente externo apresentarão relatório financeiro na data estipulada pela agência de fomento.

**4.3.** As propostas poderão se habilitar a somente um grupo de financiamento, quais sejam:

- a) Programas e Projetos - financiamento até R\$ 6.000,00 (seis mil reais);
- b) Cursos e Eventos – financiamento até R\$ 3.000,00 (três mil reais).

**4.3.1. O valor destinado ao pagamento de bolsas de extensão não compõe o teto de financiamento dos Programas e Projetos.**

**4.4.** A solicitação financeira da proposta não poderá ultrapassar o teto máximo de financiamento do grupo ao qual se habilitou. O limite de financiamento das ações esporádicas inseridas nos projetos contínuos será o especificado no item 4.3, alínea b (Cursos e eventos).

**4.5.** O Comitê de Extensão poderá re-classificar a proposta como Programa, Projeto, Curso e Evento.

**4.6.** As propostas que estão solicitando refinanciamento e que não concluíram suas ações devem encaminhar Relatório-Parcial de Atividade.

**4.7.** As propostas deverão ser elaboradas via internet pelo SIGPROJ, o qual está disponibilizado no endereço: <http://sigproj.mec.gov.br>.

**4.8.** Todas as ações devem ser apresentadas com cronograma físico e, em caso de financiamento, cronograma financeiro de aplicação de recursos.

**4.9.** Caberá à PROEX/GEAC devolver aos setores proponentes as atividades que não satisfaçam integralmente as condições deste Edital.

**4.10.** Serão consideradas inelegíveis as propostas de extensão que foram contempladas com financiamento do Edital 117/2009 e que não apresentaram justificativas pela não

utilização do recurso, ou ainda, se apresentadas, não foram acatadas pelo Comitê de Extensão.

## **5. DOS PROPONENTES ELEGÍVEIS**

**5.1.** Poderão apresentar propostas a este Edital: Servidores técnico-administrativos efetivos, Professores, que estejam em pleno exercício das suas atividades junto a Instituição, e Alunos da Instituição. As atividades apresentadas por discentes devem ter a orientação direta de um professor da área do Projeto. As atividades de extensão só poderão ser coordenadas por servidores técnico-administrativos com formação superior e/ou experiência comprovada, por meio de currículo na área do Projeto, o qual deverá ser anexado à proposta.

**5.1.1.** O coordenador da atividade extensionista, que por qualquer motivo se afastar das funções junto a Universidade, solicitará ao Departamento ou Instância Competente a indicação de substituto, o qual será comunicado à PROEX.

**5.1.2.** Não poderá coordenar projetos e/ou orientar bolsista, os professores ou servidores técnico- administrativos afastados integralmente de suas atividades junto à UESB.

**5.2.** Somente poderão apresentar propostas a este Edital e participar do processo de análise e julgamento, os coordenadores, isoladamente ou em conjunto, que não estejam em débito de apresentação de relatórios de atividades anteriores ou qualquer outra pendência com esta Pró-Reitoria.

**5.3.** Cada coordenador somente poderá concorrer ao financiamento de uma atividade contínua (Programa e Projeto) e uma atividade esporádica (Curso e Evento), podendo apresentar, a qualquer tempo, propostas de atividades de Extensão sem financiamento interno para apreciação do Comitê e da Câmara de Extensão.

**5.3.1.** Para efeito de financiamento das propostas será considerado que o orientador também é proponente.

**5.4.** Não poderão apresentar propostas a este Edital os coordenadores cujos projetos foram contemplados com financiamento do Edital 117/2009 e que não apresentaram justificativas pela não utilização do recurso acatadas pelo comitê de extensão.

## **6. DAS BOLSAS DE EXTENSÃO**

**6.1.** A Bolsa de Extensão tem por objetivo viabilizar a participação de alunos, regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UESB, em atividades extensionistas contínuas desta IES, contribuindo para a formação acadêmica e profissional, consoante sua área de formação.

**6.2.** O Comitê de Extensão avaliará a necessidade de solicitação e o quantitativo de bolsas para as ações contínuas, mediante a apresentação de justificativa e plano de trabalho anexos ao projeto/programa.

**6.3.** Caberá, exclusivamente, à Pró-Reitoria de Extensão solicitar a publicação de Edital de Seleção de Bolsistas para as atividades extensionistas contínuas.

**6.4.** O pagamento do bolsista somente será realizado após efetivação do Termo de Compromisso e o envio mensal de frequência e declaração de serviços prestados.

**6.5.** Ao término das atividades previstas no projeto ou programa, cada bolsista e/ou voluntário deverá apresentar um relatório das atividades desenvolvidas com parecer do orientador, contendo as assinaturas do bolsista, orientador e Diretor do Departamento/setor.

**6.6.** Todo bolsista de extensão deverá apresentar relato de experiência de sua participação no programa ou projeto no Congresso de Pesquisa e Extensão promovido pela Instituição, na impossibilidade de realização deste, deverá realizar tal apresentação em atividade promovida pela PROEX.

**6.7.** Os projetos coordenados por alunos não concorrem à bolsa de extensão.

**6.8.** O processo de concessão de bolsas é constituído pelas seguintes etapas: aprovação do Comitê de Extensão; homologação da Câmara de Extensão; Publicação de Edital de Seleção de Bolsistas pela PROEX; Seleção Pública em conformidade ao Edital; Publicação dos resultados; Assinatura de Termo de Compromisso junto à PROEX/SAE.

**6.9.** É vedado o desenvolvimento de atividades pelo bolsista antes de concluído o processo de formalização da concessão da bolsa.

**6.10.** O coordenador do projeto ou programa é o único responsável por quaisquer conseqüências do não cumprimento do aqui disposto.

**6.11.** É assegurada a participação de recém-graduados como bolsistas de extensão, cujas bolsas deverão ser financiadas com recursos provenientes de parcerias com órgãos financiadores ou instituições ligadas aos programas, em conformidade com o art. 2º da Resolução CONSEPE 08/97.

## **7. DO DISCENTE VOLUNTÁRIO**

**7.1.** O trabalho como voluntário de uma atividade extensionista não é remunerado e tem finalidades educacionais, científicas, culturais, recreativas ou tecnológicas, que não geram vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

**7.2.** O Comitê de Extensão avaliará a solicitação e o quantitativo de discente(s) voluntário(s) para as atividades extensionistas contínuas, mediante a apresentação de justificativa da Coordenação e plano de trabalho anexo à proposta.

**7.3.** O início das atividades de voluntário está condicionado à assinatura do Termo de Adesão de Discente Voluntário junto à PROEX/SAE. Nenhum coordenador de projeto ou programa extensionista está autorizado a orientar discente a desempenhar atividades, na qualidade de voluntário, antes da formalização da documentação necessária.

**7.4.** Os discentes voluntários receberão certificado de participação emitido pela Instituição com especificação de sua forma de participação e carga horária, em consonância com as folhas de frequência que deverão ser encaminhadas mensalmente à GEAC.

**7.5.** O voluntário somente poderá participar de um projeto ou programa e deverá cumprir um mínimo de 06 (seis) horas e um máximo de 20 horas semanais.

**7.6.** O coordenador do projeto ou programa é o único responsável por quaisquer consequências do não cumprimento do aqui disposto.

## **8. DOS RECURSOS FINANCEIROS**

### **8.1. Do Recurso Disponível**

Os recursos disponíveis para este Edital são da ordem de R\$650.000,00 (seiscentos e cinquenta mil reais).

### **8.2. Do Plano de Aplicação de Recurso**

Os recursos utilizados para desenvolvimento das ações aprovadas por este Edital estão previstos no plano orçamentário da UESB para o ano 2011, podendo ser utilizados recursos orçamentários de 2012, quando verificada a intervenção no desenvolvimento das ações, alheia ao planejamento, causando prejuízos ao Projeto. Estes casos serão analisados pelo Comitê de Extensão.

### **8.3. Da distribuição dos Recursos**

O recurso do presente Edital será distribuído entre as ações aprovadas sendo destinado o percentual de no mínimo 60% (sessenta por cento) para as atividades contínuas, conforme Resolução CONSEPE 09/90. O montante de R\$ 198.000,00 (cento e noventa oito mil reais) será destinado para as bolsas de extensão.

## **9. DOS ITENS FINANCIÁVEIS E NÃO FINANCIÁVEIS**

### **9.1. São itens financiáveis:**

- a) pró-labore para profissionais convidados, de outras instituições (conforme item 10.2.1);
- b) diárias;
- c) transporte (passagem aérea, terrestre e deslocamento com veículo da UESB);
- d) hospedagem para profissionais convidados;
- e) alimentação para profissionais convidados;
- f) material de consumo;
- g) registro fotográfico;
- h) faixas para divulgação e similares;
- i) serviço gráfico da UESB;
- j) serviço xerográfico da UESB.
- k) Confecção de anais em meio digital;
- l) material permanente somente para projetos contínuos - até o valor máximo de R\$1.000,00 (um mil reais).

### **9.2. São itens não financiáveis:**

- a) complementação salarial de qualquer espécie;
- b) despesas relativas à qualificação (viagens para cursos e treinamentos);

- c) consultoria e assessoria;
- d) livros e periódicos;
- e ) coffee break.

## **10. DA LIBERAÇÃO E APLICAÇÃO DO RECURSO FINANCEIRO**

**10.1.** Os recursos internos serão liberados conforme estabelecido no **cronograma físico e financeiro de aplicação**, em conformidade com a aprovação do Comitê e da Câmara de Extensão e mediante confirmação da aplicação do recurso pela coordenação da atividade.

**10.2.** O cronograma financeiro de aplicação deve estar adequado às metas e ações previstas na proposta e a utilização dos itens financiáveis relacionados com o desenvolvimento das ações.

**10.2.1.** Nas solicitações de pagamento de pró-labore deverão estar especificadas as atividades a serem desenvolvidas pelo profissional convidado, sua titulação, carga horária da ação, assim como deverá constar a justificativa pela não participação de profissional da própria Instituição.

**10.2.2.** No caso de solicitação de diárias deverão estar especificadas a quem se destinam, o período do deslocamento, o local e as ações a serem desenvolvidas.

**10.3.** O coordenador de atividade extensionista que, sem justificativa antecipada, não fizer uso do recurso até 30 (trinta) dias após a data prevista no cronograma financeiro para o desenvolvimento da ação, autoriza a Pró-Reitoria de Extensão ao remanejamento do recurso, seguindo deliberação do Comitê de Extensão.

**10.4.** As propostas terão que apresentar todas as fontes de financiamento externo, inclusive cobrança de taxa de inscrição, e o plano de aplicação destes recursos.

**10.5.** O material permanente, adquirido com Recursos de Extensão, ficará sob a responsabilidade patrimonial da PROEX e sob a guarda do coordenador da atividade, devendo ser devolvido quando da conclusão das atividades, para a utilização em outras ações de Extensão.

**10.6.** Quando da solicitação de itens que não são contemplados pelos contratos de licitação vigentes na Instituição, deverá ser apresentada pelo solicitante tomada de preços, com a apresentação de, no mínimo, três cotações.

**10.7.** As viagens dentro do próprio Estado deverão ser realizadas por transporte terrestre.

**10.8.** A despesa com veículo interno deverá ser calculada levando em conta o trajeto (ida/volta), calculado o total de quilômetros por tabela da UESB junto ao setor de transporte de cada Campus.

**10.9.** O serviço gráfico da UESB também implica custo, cujas informações devem ser obtidas junto a Digraf (observadas as tiragens mínimas).

**10.10.** Serviço xerográfico da UESB deverá ser calculado com base no valor firmado no contrato entre a UESB e a prestadora de serviço.

**10.11.** A proposta deverá apresentar detalhamento dos itens de material de consumo a serem adquiridos, de modo a agilizar o processo de compra pela UESB.

**10.12.** O material bibliográfico necessário deverá ser solicitado diretamente à Biblioteca, conforme cronograma estabelecido por aquele Setor, não sendo financiado por este Edital.

**10.13.** As dúvidas relacionadas à aplicação dos Recursos Financeiros serão resolvidas pelo Comitê de Extensão com base na Resolução 10/99 do CONSU.

## **11. DA ANÁLISE, PARECER E SELEÇÃO DAS PROPOSTAS**

**11.1.** Para efeito de financiamento interno o Comitê de Extensão fará ranqueamento das propostas e emitirá parecer consubstanciado, considerando os seguintes aspectos:

### **I. Relevância acadêmica**

- a) articulação ensino, pesquisa e extensão;
- b) caráter inovador.

**II. Interdisciplinaridade** - atenção com a inter-relação de competência e complementaridade entre áreas de conhecimento.

**III. Relevância social** (população a ser atendida e participação da comunidade), por meio de:

- a) problemática abordada – possibilidade de contribuição para inserção política, econômica, social e cultural da população excluída;
- b) possibilidade de criação, desenvolvimento e difusão de tecnologias e metodologias apropriadas à população alvo.

### **IV. Viabilidade da proposta**

- a) enquadramento da proposta em uma das áreas de concentração constante neste Edital;
- b) exequibilidade das ações;
- c) consistência da proposta: clareza dos objetivos, embasamento teórico, texto em consonância com as regras gramaticais e de redação;
- d) detalhamento da metodologia e das etapas de implantação, execução e avaliação;
- e) coerência entre os objetivos declarados e os resultados esperados;
- f) cronograma viável;
- g) compatibilidade do número de bolsas com a proposta de extensão;
- h) plano de trabalho e adequação das atividades do aluno voluntário, se for o caso, aos objetivos da proposta de extensão;
- i) preferência para ações de extensão que se enquadrem nas modalidades de projeto ou programa que interaja com comunidades;
- j) parcerias interinstitucionais e com a sociedade civil;
- k) recursos investidos pelos órgãos e entidade como contrapartida;
- l) garantia de continuidade da proposta (para explicitar forma de operacionalização);
- m) possibilidade de difusão do conhecimento gerado em congressos, encontros ou outros eventos da Universidade.



**V. As propostas que apresentarem caráter interdepartamental e multicampi terão prioridade na avaliação do mérito.**

a) São consideradas como propostas de caráter interdepartamental aquelas aprovadas pelas plenárias dos Departamentos envolvidos em sua elaboração.

**VI. Aplicação detalhada dos recursos financeiros, conforme previsto no item 10 deste Edital.**

**12. DO RELATÓRIO**

**12.1.** Os coordenadores de ações extensionistas aprovadas para desenvolvimento no ano de 2010 que apresentarem propostas a este Edital deverão encaminhar à PROEX/GEAC relatório final ou parcial sobre a execução das atividades, aprovado em Plenária Departamental ou instância competente até **30 de novembro de 2010**.

**12.1.1.** Os projetos esporádicos, aprovados para realização no ano de 2010, que desenvolverem ações nos meses de novembro e dezembro, deverão apresentar até o **dia 30 de novembro** à Gerência de Extensão e Assuntos Culturais, relatório da execução do projeto.

**12.2.** As ações extensionistas aprovadas para desenvolvimento em 2010, que não estiverem concorrendo a este Edital, deverão apresentar relatório físico financeiro a PROEX até 30 (trinta) dias após a conclusão das ações.

**12.3.** As atividades de extensão com financiamento exclusivamente externo apresentarão relatório na data estipulada pela agência de fomento, devendo apresentar relatório parcial das atividades desenvolvidas em 2010 para concorrer a este Edital.

**12.4.** Os relatórios deverão ser elaborados via internet pelo Programa SIGPROJ, disponível no site: [http:// sigproj.mec.gov.br](http://sigproj.mec.gov.br), devendo ser apresentada uma via impressa devidamente assinada pelo coordenador e diretor da instância competente que aprovou o relatório.

**12.5.** O **relatório de Projeto coordenado por discente** deverá ser aprovado e encaminhado pelo Departamento do professor orientador, estando anexado ao relatório o parecer elaborado pelo docente sobre o desempenho do aluno.

**12.6.** É obrigatória a apresentação dos seguintes anexos ao relatório da atividade extensionista: documentação comprobatória da realização da atividade, instrumentos de avaliação utilizados, listas de frequência assinadas pelos participantes, material áudio visual produzido, material de divulgação, declarações de entidades parceiras, controle de entrega de certificados assinado pelos participantes, recibos e/ou declarações dos parceiros informando o recurso destinado ao desenvolvimento ou apoio ao projeto, comprovações e/ou declarações dos recursos utilizados, inclusive de financiamento externo.

**12.7.** As atividades desenvolvidas com parcerias deverão apresentar os resultados físicos e financeiros decorrentes destas articulações.

**12.8.** Toda atividade de extensão aprovada pela Câmara de Extensão do CONSEPE deverá apresentar relatório em formulário próprio disponibilizado no site: <http://sigproj.mec.gov.br>.

**12.9.** Os relatórios de atividade de extensão serão disponibilizados para consulta pública na página eletrônica da instituição.

### **13. DAS INSCRIÇÕES**

#### **13.1. Do Período e Local**

As inscrições das propostas deverão ser realizadas mediante os seguintes procedimentos:

**13.1.1.** Os Departamentos/setores deverão observar, rigorosamente, o envio das propostas à PROEX, exclusivamente pelo SIGPROJ até às 23horas e 59 minutos do dia **30 de novembro de 2010**.

**13.1.2.** As propostas submetidas após a data estabelecida no item anterior serão desconsideradas e devolvidas às instâncias proponentes.

**13.1.3.** Para efeito de comprovação de prazo de entrega da proposta, será considerada a data de submissão pelo SIGPROJ.

#### **13.2. Da Documentação Necessária**

As inscrições das propostas serão efetivadas mediante o recebimento do formulário via SIGPROJ, devidamente aprovado pela Instância Competente.

**13.2.1.** As propostas deverão ser elaboradas via internet pelo Programa SIGPROJ, disponível no site: [http:// sigproj.mec.gov.br](http://sigproj.mec.gov.br) e enviadas para a PROEX.

**13.2.3.** Não serão acolhidas pelo SIGPROJ propostas que não tenham sido aprovadas pelo Departamento ou Setor de origem.

**13.2.3.1** Todas as propostas encaminhadas devem possuir, como anexo, uma carta de aprovação do Departamento ou Setor de origem.

**13.2.4** As propostas deverão possuir, como anexo, declaração de não apresentar qualquer tipo de pendência junto à PROEX/GEAC.

### **14. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

**14.1.** Não serão aceitas pela PROEX as propostas:

- a) submetidas fora do prazo;
- b) sem a aprovação da **plenária departamental** ou da Instância Competente;
- c) em desacordo com o presente Edital.

**14.1.1.** As propostas aprovadas “*ad referendum*” terão o prazo de 30 (trinta) dias para apresentarem a homologação da plenária departamental.

**14.2. As cobranças de Taxas** são regulamentadas pelo art. 15 da Resolução CONSU 10/99 e, impreterivelmente, farão parte da Prestação de Contas dos Projetos. A aplicação de recursos excedentes será analisada pelo Comitê e homologada pela Câmara de Extensão.

**14.2.1.** Os recursos decorrentes de taxas de inscrição deverão ser depositados em conta corrente específica da UESB, informada pela Gerência Financeira, sendo vedado o depósito destes valores em conta de pessoa física ou criada pela coordenação para este fim.

**14.3.** A vigência deste Edital para as ações continuadas será de março a dezembro de 2011, a contar da data de aprovação pela Câmara de Extensão. As ações esporádicas serão analisadas para o decurso de ano de 2011, não sendo, por nenhuma razão, admitido o adiamento do desenvolvimento da ação para o ano seguinte.

**14.4.** As Parcerias Institucionais e com a sociedade civil, para a execução do Projeto, deverão ser comunicadas à PROEX, que solicitará análise e parecer da Procuradoria Jurídica da Universidade, para celebração do instrumento formal pertinente.

**14.5.** Os resultados dos Projetos aprovados por este Edital terão que ser apresentados em congressos, encontros ou eventos da Universidade, bem como atender a convocação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários para publicações, ficando garantida a participação dos bolsistas e discentes voluntários, como difusão do conhecimento gerado e experiência metodológica para os alunos, devendo sempre ser citado o apoio da UESB.

**14.6. Toda atividade de Extensão seja ela contínua ou esporádica, a ser realizada pela UESB, ainda que não acarrete em custos para esta Universidade deverá:**

- a) ser **registrada** por meio de formulário disponibilizado no site do Sigproj;
- b) ser **aprovada e apresentada** por Departamentos ou Instâncias Competentes;
- c) ser **encaminhada** a PROEX/GEAC para os trâmites institucionais.

**14.7.** É facultado ao Comitê de Extensão fixar os instrumentos técnicos que serão utilizados para fins de ranqueamento das propostas.

**14.8.** Após análise e parecer técnico e financeiro do Comitê de Extensão, o Projeto será encaminhado à Câmara de Extensão do CONSEPE para homologação, conforme Resolução CONSEPE nº 34/2005.

**14.9.** Os recursos contra os pareceres dos projetos serão recebidos pela GEAC (Gerência de Extensão e Assuntos Culturais) até 10 (dez) dias úteis após divulgação do resultado final pela Câmara de Extensão do CONSEPE e reencaminhados para apreciação desta Câmara.

**14.10.** Os esclarecimentos de dúvidas ou pedidos de orientação quanto à elaboração e registro das propostas poderão ser solicitados à PROEX ou aos seus setores: GEAC (Gerência de Extensão e Assuntos Culturais), SE (Subgerência de Extensão), CPP (Coordenação de Programas e Projetos) e COEX (Coordenação de Extensão – Campus de Jequié).

**14.11.** Os casos omissos serão apresentados à Pró-Reitoria de Extensão e apreciados pelo Comitê e Câmara de Extensão do CONSEPE.

Vitória da Conquista - Bahia, 27 de outubro de 2010.

**PAULO ROBERTO PINTO SANTOS**  
**REITOR**

## **ANEXO B - Aprovação do Conselho de Ética**

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

UESB/BA

### **PROJETO DE PESQUISA**

---

**Título:** RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA: legado sócio-educacional dos projetos e/ou programas de extensão da UESB no período de 2001-2011

**Pesquisador:** CELESTE DIAS AMORIM

**Versão:** 1

**Instituição:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB **CAAE:** 01114012.6.0000.0055

### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

---

**Número do Parecer:** 7763

**Data da Relatoria:** 23/03/2012

#### **Apresentação do Projeto:**

O presente projeto objetiva analisar a relação do contexto dos saberes ambientais com os saberes educacionais, analisando as formas de apropriação dos conceitos de ambiente para o campo educacional. Para isso, o estudo apresenta algumas reflexões a cerca da crise do paradigma sócio-cultural, da modernidade, da pós-modernidade e da educação, tendo como principal embasamento teórico para discutir a questão ambiental tomando como base a visão dos autores Boaventura Souza Santos e Edgar Morin, com contribuições de: Marcos Reigota, André Trigueiro, Luiz Artur Cestari entre outros. Assim, as diferentes concepções de leitura, permitem verificar o conhecimento explícito que facilitará o desenvolvimento da temática, bem como o entendimento da mesma. O objeto de estudo será os projetos de extensão na área de meio ambiente e sustentabilidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa de campo será realizada na Gerência de Extensão e Assuntos Comunitários (GEAC), ligada a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da UESB através da leitura do referencial teórico apresentado pelos autores, assim só serão considerados os projetos e/ou programas que apresentarem este item, ao tempo em que serão identificados os projetos em tempo igual e/ou superior a 5 anos, para os quais serão entrevistados seus coordenadores. Utilizar-se-á como instrumento de coleta de dados o formulário para catalogação e o roteiro de entrevista aberta, possibilitando o entrevistado delinear a trajetória do projeto, bem como suas compreensões do contexto da emergência, da apreensão e disseminação da problemática ambiental e dos conceitos de meio ambiente e educação. Os dados coletados serão analisados qualitativamente através das seguintes categorias: modernidade, pós-modernidade, crise de paradigma, educação e identidade, que permitirão a aplicação da técnica de análise de conteúdo, a qual consiste numa busca do sentido contido nos conteúdos de diversas formas de textos, de maneira a permitir compreender o acesso à informação de certos grupos e a forma como esses grupos a elaboram e transmitem. Além disso, a representação social estabelecida nos projetos e/ou programas de extensão permitirão uma interpretação e um entendimento sobre as ideias e concepções, possibilitando uma análise de como o meio ambiente vem sendo pensado na UESB.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Compreender a partir dos projetos e/ou programas de extensão da UESB a relação entre os saberes ambientais com os saberes educacionais no contexto da emergência e da epistemologia ambiental na contemporaneidade.

Objetivo Secundário:

a) Delimitar o contexto de emergência da temática ambiental dos projetos e/ou programas de extensão da UESB; b) Apontar o conceito de meio ambiente e suas relações significativas com outros conceitos; c) Definir a forma de apropriação dos significados dos conceitos de meio ambiente para a definição de conceitos de educação; d) Analisar a interpretação que os sujeitos fazem da questão ambiental e a educação em projetos de extensão da UESB.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto apresenta esclarecimento sobre o riscos e benefícios, mais os pesquisadores devem refazer o item desconforto e risco do TCLE, pois segundo a Resolução 196/96 sempre há um risco mínimo na realização da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta relevância, pois as informações e conhecimentos gerados vão subsidiar a política de extensão da instituição.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresentou toda a documentação exigida pelo CEP/UESB.

**Recomendações:**

Rever o TCLE, no item desconforto e risco.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendência no TCLE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Os pesquisadores realizaram as adequações sugeridas pela plenária do CEP/UESB.

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Situação do Parecer:**

Aprovado

JEQUIÉ, 23 de Março de 2012

Assinado por:



Ana Angélica Leal Barbosa