

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PAULO MARCO DE CAMPOS GONÇALVES

**“Anticorpos de Gaia no encontro das águas”:
trajetórias de aprendizagem de jovens
nas trilhas do ambientalismo**

São Paulo

2010

PAULO MARCO DE CAMPOS GONÇALVES

**“Anticorpos de Gaia no encontro das águas”:
trajetórias de aprendizagem de jovens
nas trilhas do ambientalismo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Cultura, Organização e Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi.

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.991 Gonçalves, Paulo Marco de Campos
G635a “Anticorpos de Gaia no encontro das águas”: trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo / Paulo Marco de Campos Gonçalves; orientação Pedro Roberto Jacobi. São Paulo: s.n., 2010.
272 p. il.; tab.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação ambiental 2. Experiências de vida 3. Movimento juvenil
4. Meio ambiente 5. Jovens 6. Interação simbólica I. Jacobi, Pedro Roberto, orient.

Paulo Marco de Campos Gonçalves

“Anticorpos de Gaia no encontro das águas”:
trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa
Cultura, Organização e Educação, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Aprovado em: / /

Banca Examinadora

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____

Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____

Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____

Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____

Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____

Assinatura: _____

*Aos Anticorpos de Gaia,
saltimbancos unidos pelo reencantamento da vida.*

*Aos meus pais e irmãos,
pelos laços de amor que nos unem.*

Agradecimentos

Esta Tese é fruto do apoio, compreensão e afeto de toda a minha família, de professores, de amigos e colegas de trabalho e militância na educação ambiental. O convívio com cada um deles é o cerne da aprendizagem e da relação que tenho com o mundo.

Em primeiro lugar, agradeço a meu orientador, Prof. Pedro Roberto Jacobi, verdadeiro co-autor desta Tese, sempre atento ao rigor científico necessário ao trabalho acadêmico e, igualmente, incentivador da originalidade e liberdade intelectual do autor. Nestes dez anos de convivência, desde meu ingresso no mestrado, fui agraciado por sua amizade sincera e múltiplas oportunidades de aprendizagem. É para mim um exemplo de maestro da prática interdisciplinar, pela capacidade que tem de articular sua produção acadêmica com a mobilização de atores de diferentes áreas na construção de ações no campo teórico e prático da educação e da gestão ambiental.

Dentre as oportunidades de aprendizagem proporcionadas, destaco duas: o intercâmbio no Canadá, que deu nova amplitude para a pesquisa; e o convívio no Grupo TEIA, na FE-USP, onde participei de debates e ações estimulantes no campo da educação ambiental, ao lado de pessoas iluminadas e amigas como Isabel, Luciana, Samia, Virgínia, Thiago, Luiz, Liviam, Naiane, e Lesly.

Pela experiência no Canadá agradeço à USP, ao Instituto Ecoar e à York University, parceiros no Programa Bacias Irmãs, que, com recursos da Canadian International Development Agency (CIDA), viabilizou o intercâmbio. Sou grato pela hospitalidade dos professores e colegas da Faculty of Environmental Studies - York University. Homenageio a todos na pessoa da Profa. Ellie Perkins, que atenciosamente orientou minha experiência acadêmica e cultural em Toronto.

Na Faculdade de Educação da USP, o convívio com professores, funcionários e colegas trouxe encantamento ao saber adquirido. Agradeço à Profa. Marília Sposito pelo acolhimento no GETESE, grupo de estudos no qual pude interagir e aprender com diferentes pesquisadores na área da sociologia da juventude. Suas contribuições e as do Prof. Marcos Sorrentino, na qualificação do trabalho, deram novo corpo a esta Tese.

Sou grato à Prefeitura de Santos pela confiança e estímulo a minha formação, que me permitiram conciliar a pesquisa com o trabalho de educação ambiental no Jardim Botânico de Santos. Agradeço especialmente ao Prefeito Papa e, no nome da amiga Gisela, a todos os colegas do Departamento de Áreas Verdes e da Secretaria de Meio Ambiente de Santos. Nos últimos quatro anos, tive a oportunidade de participar da Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista e da formação de seu Coletivo Educador, verdadeiras vivências em círculos de cultura e fonte de novas amizades. A todos os seus membros, o meu abraço.

Agradeço também aos meus amigos, que preservo desde os tempos de adolescência e da faculdade de agronomia (bons tempos na República Covil), bem como aos companheiros da ONG VIDA, do surf e da canoa havaiana, que me ensinaram o significado de fazer parte de um grupo, saber compartilhar as ondas e remar junto.

Dois destes amigos, Marc e Rodrigo, respondem pelo meu envolvimento com o tema da juventude e meio ambiente, por terem em me apresentado, em 1987, ao Programa de Jovens da Reserva da Biosfera e à Ondalva Serrano, pessoa que espalha emoções e saberes *matrísticos*, que me servem de constante inspiração. Experiências que me levaram a fazer o mestrado na FE-USP e a conhecer o Prof. Pedro e, por suas mãos, o livro da Profa. Isabel Carvalho, que dirigiu meu olhar para as trajetórias de vida e para a condução desta pesquisa.

Agradeço especialmente aos meus pais, Gilberto e Maria Helena, pelo amor dedicado, presente nas linhas e entrelinhas da vida. A minha irmã Heloisa, que generosamente revisou este trabalho, e meu cunhado Cláudio, exemplos de dedicação à família e corações sempre abertos para demonstrar o valor da amizade. A meu irmão Alexandre e minha cunhada Fabianna, agrônomos como eu, que me ensinam a cultivar a persistência na busca das boas colheitas, com o bom humor, típico dos Piracicabanos. Aos meus sobrinhos Pedro e Francisco pela alegria que proporcionam a todos.

Finalmente, preciso agradecer aqui aos jovens ambientalistas, “Anticorpos de Gaia”, brasileiros e canadenses, que contribuíram com esta pesquisa. Aos que participaram das entrevistas e a todos os demais, que dão vida aos grupos ambientalistas juvenis e sentido a esta Tese. Aprendi com eles o real significado de “todos juntos somos fortes”.

A todos aqui mencionados e aos que por ventura me furtei de citar, os meus sinceros agradecimentos e o desejo de que nossas vidas se entrelacem cada vez mais nos caminhos da construção da sustentabilidade, com direito a muitos abraços coletivos e cirandas.

*“[...] Esperteza, Paciência
Lealdade, Teimosia
E mais dia menos dia
A lei da selva vai mudar.*

*Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer [...]*”

(Todos Juntos - Luiz Enriquez & Sérgio Bardotti. Versão: Chico Buarque)

*"O significado das coisas não está nas coisas em si,
mas sim em nossa atitude com relação a elas."*

(Antoine De Saint Exupery)

Resumo

GONÇALVES, Paulo Marco de Campos. “Anticorpos de Gaia no Encontro das Águas”: Trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

Esta Tese estuda os processos de engajamento ambiental de jovens com ênfase nas narrativas de vida de membros de grupos ambientalistas juvenis e na história do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo (CJ-SP), *Anticorpos de Gaia*. A pesquisa se apóia em entrevistas gravadas em vídeo com jovens no Brasil e no Canadá, trabalhos de observação de campo, interação virtual, estudo de documentos e pesquisa bibliográfica. As trajetórias são analisadas em categorias que agregam diferentes influências das experiências de vida no engajamento, como: o contato com a natureza, as relações com a escola, família e trabalho e a participação nos grupos ambientalistas juvenis. A constituição e a evolução do CJ-SP são apresentadas como eixos que articulam as trajetórias dos jovens paulistas entrevistados. O entrelaçamento de processos de aprendizagem, socialização e ação prática é observado ao longo da formação da identidade ecológica dos indivíduos e dos grupos. As condicionantes do engajamento ambiental e o entrelaçamento destes processos são discutidos e compreendidos dentro de uma perspectiva sócio-histórica, que valoriza a ação positiva de estruturas e espaços educadores produzidos pela sociedade e orientados para a cultura da sustentabilidade. O olhar analítico para a influência destas estruturas e espaços educadores na trajetória dos indivíduos e grupos dialoga com teorias pedagógicas e sociológicas, que valorizam as interações simbólicas presentes nas experiências do cotidiano, que promovem a formação do sujeito dentro de suas relações com os outros, com o meio e consigo mesmo. As idéias de Alain Touraine, Alberto Melucci, Etienne Wenger, Herbert Blumer, Humberto Maturana, John Dewey, Karl Mannheim, Pascal Galvani, Paulo Freire, Zygmunt Bauman, dentre outros, contribuíram para discutir os processos de “identização ecológica” que se dão, de forma singular, na vida de cada um dos jovens ambientalistas aqui estudados. Verificou-se que os grupos ambientalistas juvenis estabelecem comunidades de prática, que, no diálogo com os novos movimentos sociais, potencializam a aprendizagem, a formação de redes sociais e processos de intervenção na realidade orientados pela responsabilidade socioambiental. A Tese sugere o aumento do incentivo às políticas públicas que colaborem para fortalecer estas comunidades de prática e o intercâmbio entre elas (no âmbito local e global).

Palavras-chave: Educação, Educação Ambiental, Engajamento, Juventude, Meio Ambiente.

Abstract

GONÇALVES, Paulo Marco de Campos. “The antibodies of Gaia in the encounter of waters”: Learning trajectories of youths on the roads of environmentalism. Doctorate Thesis. School of Education, University of São Paulo, 2010.

This Thesis analyzes the processes of environmental engagement by youths with emphasis on the life narratives of members of youth environmental groups and the history of the São Paulo Youth Environmental Collective (YEC-SP), *Antibodies of Gaia*. The research is based on video recorded interviews with youths in Brazil and Canada, field observation, virtual interaction, studies of documents and bibliographic research. The trajectories are analyzed in categories that aggregate different influences of the life experiences upon the engagement, as: the contact with nature, relationships with school and work and participation in youth environmental groups. The constitution and evolution of YEC-SP are shown as axes that articulate the trajectories of the São Paulo’s interviewed youths. The crossing of the processes of learning, socialization and practical action is observed all along the ecological identity formation at the individual and group level. The conditionants of environmental engagement and the crossing of these processes are discussed and comprehended within a social-historical perspective, which valorize the positive action of the educational structures and spaces produced by society and oriented towards a culture of sustainability. The analytic view for the influences of these educational structures and spaces on the individual and groups trajectories dialogues with pedagogical and sociological theories, that value the symbolic interaction present on the daily experience, that promote the formation of the subject on his relations with others, with the environment and with himself. The ideas of Alain Touraine, Alberto Melucci, Etienne Wenger, Herbert Blumer, Humberto Maturana, John Dewey, Karl Mannheim, Pascal Galvani, Paulo Freire, Zygmunt Bauman, between others, contributed to discuss the processes of “ecological creation of identity” that happens, in a singular way, on the life of each one of the youth analyzed here. It was verified that the youth environmental groups establish communities of practice, that, in dialogue with the new social movements, empower the learning, the formation of social nets and the processes of intervention oriented by social and environmental responsibility. The Thesis suggests the increase of incentives to public policies that help to strengthen these communities of practice and the interchange between them (on the local and global level).

Key-words: Education, Environmental Education, Engagement, Environment, Youth.

Lista de siglas

CIDA	Canadian International Development Agency
CJ	Coletivo Jovem de Meio Ambiente
CJ-SP	Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
COE	Comissão Organizadora Estadual
Comgás	Companhia de Gás de São Paulo
Com-vida	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CYCC	Canadian Youth Climate Coalition
EA	Educação Ambiental
ECOSURFI	Entidade Ecológica dos Surfistas de Itanhaém
ENAJUMA	Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente
EPAJUMA	Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente
EPARREH	Estudos e Práticas Agroecológicas e o Reencantamento Humano
ESALQ	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
FES	Faculty of Environmental Studies
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORJA 21	Fórum Juvenil da Agenda 21
GIN/GIM	Grupo de Interação Noturna/ Grupo de Interação da Madrugada
GYAN	Global Youth Action Network
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
ISPIS	Instituto SincroniCidade Para a Interação Social
JAPA	Juventude da Articulação Paulista de Agroecologia
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOAB	Movimento dos Ameaçados por Barragens
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONG	Organização não Governamental
PEEA	Política Estadual de Educação Ambiental
PEFO	Planejamento Estratégico e Fortalecimento Organizacional
PEI	Prince Edward Island
PJ	Programa de Jovens (da RBCV)
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PT	Partido dos Trabalhadores
RBCV	Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo
REABS	Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REJUMA	Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
SESC	Serviço Social do Comércio
SYC	Sierra Youth Coalition
UC	Unidade de Conservação
UGRHI	Unidades Geográficas de Gerenciamento dos Recursos Hídricos
UNE	União Nacional dos Estudantes
VCBE	Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas
YAN	Youth Action Network
YEN	Youth Environmental Network

Sumário

Introdução	23
1 Sustentabilidade, aprendizagem social e comunidades de prática	35
1.1 Novos temas “aquecem” a pauta das questões ambientais.....	36
1.2 A demanda da aprendizagem social para a sustentabilidade.....	39
1.3 Comunidades de prática: espaços de pertencimento e aprendizagem.....	44
2 Aprendizagem e engajamento na experiência de vida	51
2.1 A experiência e a educação ambiental.....	53
2.2 As experiências de vida: oportunidades de interação simbólica e formação da identidade.....	56
2.3 A qualidade da interação: espaços e tempos do engajamento/educação ambiental.....	62
3 Juventude ambientalista nos anos 2000	65
3.1 Juventude.....	66
3.2 Os grupos da juventude ambientalista nos anos 2000.....	71
4 Orientações teóricas e caminhos práticos da metodologia	79
4.1 A abordagem qualitativa e a construção do percurso reflexivo.....	80
4.2 O uso das narrativas de histórias de vida e a observação participante.....	82
4.2.1 <i>Narrativas autobiográficas de jovens</i>	86
4.2.2 <i>As entrevistas e os entrevistados</i>	86
4.2.3 <i>As entrevistas no Brasil: diálogo com a observação participante</i>	91
4.2.4 <i>Transcrições e pré-sistematização</i>	92
4.3 Outras fontes de informação.....	93
4.3.1 <i>As produções textuais dos jovens e seus grupos</i>	93
4.3.2 <i>As pesquisas bibliográficas</i>	96
4.3.3 <i>As redes de relacionamento</i>	96
4.4 A análise.....	97
5 Percursos singulares de engajamento ambiental: um olhar para as experiências significativas	99
5.1 O contato direto com a “natureza”.....	100
5.1.1 <i>As emoções envolvidas</i>	108
5.1.2 <i>O “déficit de natureza”</i>	111

5.2 A educação e o trabalho.....	113
5.2.1 A escola e a universidade	114
5.2.2 A educação não formal.....	121
5.2.3 Os estágios e trabalhos	124
5.3 A família e outros relacionamentos pessoais.....	127
5.4 A ampliação das fronteiras	133
5.4.1 As viagens e intercâmbios.....	135
5.4.2 Os encontros de educação ambiental, meio ambiente e juventude.	139
5.4.3 Os espaços virtuais e o ciberativismo.....	143
5.4.4 Os livros e vídeos	147
6 O Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo	155
6.1 A criação do Conselho Jovem e sua formação em São Paulo	159
6.2 De Conselho a Coletivo: o CJ-SP inicia a sua articulação por bacias hidrográficas ..	167
6.3 O fortalecimento da identidade regional e o reencantamento humano no CJ-SP.....	173
6.3.1 O Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente e a regionalização do CJ-SP.....	175
6.3.2 O “reencantamento” na Vila Élvio e outras mobilizações do CJ-SP	182
6.4 As novas articulações do CJ-SP no Estado de São Paulo	186
6.5 O aumento da participação do CJ-SP na esfera nacional	193
6.6 Os cenários futuros	198
7 A participação nos grupos ambientalistas juvenis: dinâmicas de relacionamento e “identização ecológica”	203
7.1 Os laços entre aprendizagem, socialização e ação.....	205
7.1.1 Dedicção ao grupo.....	209
7.1.2 A comunicação: códigos identitários e estratégias.....	211
7.2 O espaço de pertencimento.....	213
7.3 Ações em rede.....	218
7.4 As produções coletivas e individuais	225
Considerações Finais	231
Referências	237
APÊNDICES	247
ANEXOS	265

Introdução

Com o título “**Anticorpos de GAIA no Encontro das Águas**”: **Trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo**, esta Tese¹ tem como foco as experiências de vida e o processo de engajamento em grupos ambientalistas juvenis, com referência especial ao Coletivo Jovem de Meio Ambiente² de São Paulo (CJ-SP).

A análise desenvolvida aqui dá continuidade à investigação realizada ao longo do mestrado sobre a formação de jovens para o ecomercado de trabalho, que teve olhar dirigido para o Núcleo de Educação Ecoprofissional de Santos³. Mantém-se o foco nas experiências educativas que o jovem acessa ao longo de sua vida e por meio das quais ele sua identidade ao mesmo tempo em que constrói sua ação para/com os outros e o mundo.

Mas, enquanto no mestrado estudava-se a aprendizagem ambiental oriunda de uma dada experiência de educação não formal, neste estudo, parte-se da verificação do engajamento ambiental de jovens para se buscar os aspectos presentes em suas experiências de vida que estariam por trás deste engajamento. Assim, a pesquisa atual faz o caminho de volta, inicia-se com o foco na participação juvenil no movimento ambiental, tendo como perguntas: quais as experiências de vida que apoiaram esta militância? Quais os pontos de convergência nas histórias desses jovens militantes?⁴

Outra fonte de inspiração para a construção desta pesquisa foi a tese de Isabel Carvalho (2001) sobre a formação do sujeito ecológico, que analisou a narrativa de reconhecidos educadores ambientais brasileiros a respeito de suas trajetórias de vida. Seu trabalho convida para a busca das relações de aprendizagem na vida cotidiana. Atenta para a

¹ Esta Tese é o resultado da pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 2006 a 2010, que foi acompanhada de experiência de intercâmbio internacional na *York University – Faculty of Environmental Studies*, em Toronto, no Canadá, no segundo semestre de 2007, como parte do projeto Bacias Irmãs, em cooperação com a USP e o Instituto Ecoar, com recursos da *Canadian International Development Agency –CIDA*.

² Conforme o Manual Orientador dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (BRASIL, 2006, p. 10, grifos do autor): “*Coletivos Jovens: São grupos informais que reúnem jovens **representantes ou não** de organizações e movimentos de juventude que têm como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Esses coletivos são como redes locais, para articular pessoas e organizações, circular informações de forma ágil, pensar criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejar e desenvolver ações e projetos, produzir e disseminar propostas, que apontem para sociedades mais justas e equitativas, dentre outras ações e realizações*”.

³ Ligado à Rede de Núcleos de Educação Ecoprofissional da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo, o Núcleo teve suas atividades no Jardim Botânico de Santos de 1999 até meados de 2005. A dissertação foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2004, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, também orientador desta Tese.

⁴ Nesse sentido o estudo de caso realizado no mestrado constitui-se em uma base reflexiva e inspiradora para o presente trabalho, tanto em relação à temática (experiências educativas que promovem o engajamento ambiental) quanto ao desenvolvimento metodológico já experimentado (observação participante e análise de narrativas) (GONÇALVES, 2004).

expectativa de desenvolver uma educação ambiental conectada com os processos dinâmicos da vida.

Neste sentido, a presente pesquisa nasceu da crença na capacidade humana de transformar a cultura, de intervir na realidade, de refletir sobre suas próprias idéias e atitudes e também de criar laços, redes e movimentos de cooperação. A expressão desta capacidade é testemunhada constantemente pelo autor nas redes, no trabalho e nas diversas atividades sociais que a vida lhe tem proporcionado.

O trabalho é orientado pela valorização das experiências de vida enquanto espaços de aprendizagem, ação e transformação. Assume, a partir daí a premissa de que é possível pensar, planejar, potencializar e plantar ações educativas que colaborem para fazer face aos problemas socioambientais da modernidade. Ações de educação ambiental (ou socioambiental⁵) que proporcionem espaços férteis para a subjetivação e para o fortalecimento dos movimentos sociais aliados ao compromisso com a vida. Uma vida que deve ser plena e, assim, dotada de oportunidades de exercício livre do potencial de existência de cada espécie. Para tanto, os valores matrísticos (cooperação, solidariedade, respeito) devem ser construídos e estimulados pelas interações sociais que se dão no cotidiano (BRANDÃO 2005a e 2005b; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, TOURAINE, 2009).

Desde a elaboração do projeto de pesquisa até a entrega da Tese, as disciplinas cursadas, os grupos de estudo, as orientações e encontros acadêmicos, as contribuições da banca de qualificação, as diferentes possibilidades de diálogo e reflexão trouxeram contínuas aprendizagens e deram forma ao que aqui se apresenta. Neste sentido, o mergulho nas práticas do Coletivo Jovem (CJ-SP) e o intercâmbio acadêmico realizado na York University (Toronto – Canadá) se destacam pela capacidade que tiveram de nutrir as reflexões e de propiciar oportunidades científicas de ampliação dos referenciais simbólicos. Oportunidades lastreadas no contato com a beleza presente nas histórias de vida dos jovens e dos grupos ambientalistas aos quais estes se entregam.

Vivenciar o relacionamento com estes jovens aproximou a pesquisa daquilo que Brandão demarca como “*o lado vivido dos acontecimentos cotidianos que sempre insistem em desacatar a sua discutível ordenação social, oficial ou não*” (2005b, p. 162).

⁵ A idéia de educação ambiental defendida nesta Tese já incorpora “*a esfera sociocultural da vida, como uma complexa dimensão integrada e interativa com o propriamente “natural do ambiente”*” (BRANDÃO, 2005b, p. 167). O termo educação ambiental se equivale aqui à educação socioambiental. No caso das problemáticas “socioambientais”, o mesmo poderia se dar, mas prefere-se aqui manter o “sócio” como ênfase na complexidade presente nas interações entre o quadro de injustiça social e o da degradação do ambiente (seja ele “natural” ou construído).

Esta Tese é produto desse processo vivido, de um caminho percorrido, que foi construído, como relata Dayrell (2005), permeado por situações em que o pesquisador se vê frente ao desafio de dar os seus próprios passos, assumir os riscos. Obstáculos e dúvidas são enfrentados pela curiosidade científica, pela riqueza de construir o percurso e de se construir no contato com a pesquisa. Uma constatação de que o ato científico desta natureza é dotado de uma vontade solidária de contribuir para a gênese do conhecimento humano (no diálogo da ciência com a política⁶, com os outros e com o mundo), podendo colaborar com processos de transformação cultural, mas é, fundamentalmente, uma viagem para dentro de si mesmo (um processo de subjetivação⁷).

Conforme Jacobi (2006), a construção do campo da educação ambiental, no paradigma da complexidade e dentro de uma sociedade que se assume, em sua modernidade, cada vez mais reflexiva (se confronta com sua própria criação, que inclui os novos riscos produzidos e o agravamento dos problemas ambientais), é um desafio que requer a “*interdependência das diferentes áreas do saber*”. Sendo assim, o pesquisador não pode se prender em uma “*camisa de força conceitual e metodológica*”, ao contrário, deve promover a “*articulação entre os processos subjetivos e objetivos que estão presentes na produção de conhecimento e de sentidos*” (p. 9).

Assim, para introduzir as reflexões que serão aprofundadas nos capítulos desta obra, vale desmembrar e comentar as partes que compõem o título da Tese. Uma oportunidade para destacar alguns eixos analíticos que são frutos do conjunto das vivências de campo e das incursões teóricas, originados nesta aventura investigativa.

A escolha do termo “**Anticorpos de GAIA**” vem da nomeação que alguns dos membros do CJ-SP atribuem a si próprios. O termo ilustra o comprometimento destes na construção de ações em defesa da qualidade ambiental da Terra, com o “ataque” às práticas de degradação desenvolvidas pelas ações da sociedade. Uma referência à Teoria de Gaia, que trata o planeta como um sistema vivo (LOVELOCK, 2001). Esta idéia é explicada por Bruno Pinheiro, um dos jovens entrevistados, em seu blog⁸:

⁶ Este diálogo se explicita nas palavras de Brandão: “(...) *todo o trabalho de origem e de fundamentos científicos que se volta a uma vocação social, na verdade realiza uma proposta de teor político através de um fundo de conhecimento científico tornado plataforma de ideário político, partidário ou não, associado à legitimidade pretensa ou efetivamente atribuída por uma tradição científica a algum programa social.*” (2005b, p. 169-70)

⁷ Na interpretação das idéias de Gaston Bachelard sobre a ciência como um múltiplo caminho de descoberta, Brandão aponta: “(...) *o que eu descubro só é verdadeiro se me transforma interiormente. A função do conhecimento objetivo é recriar a minha mais profunda subjetividade.*” (2005b, p. 52).

⁸ <http://anticorpodegaia.blogspot.com/2009/05/de-um-lado-os-cavaleiros-do-apocalipse.html>. Acesso em 16 jun. 2009.

De um lado, os Cavaleiros do Apocalipse, os Oráculos da Babilônia e os Indivíduos da Apoteose. Atuam como vírus e outros microorganismos nocivos: causam o surgimento de epidemias, deformam a estética e causam danos estruturais nas relações ecossistêmicas e comunitárias. Fazem da história uma esquizofrenia e da memória coletiva um estalar de dedos.

Suportando tudo isto e aguardando a nova gênese cognitiva está o sistema vivo que conhecemos como planeta Terra. Dependente das interações entre os subsistemas social, econômico, simbólico, ecológico, comunicativo e educativo que a compõe, Gaia muda de acordo com as movimentações em seu interior.

Do outro lado, os **Anticorpos de Gaia**, integrantes do **Sistema Imunológico da Mãe Terra**. Buscam transcender o *status quo* e transformar o *modus operandi*, rompem as barreiras entre vida pessoal e militância, valorizam o reencantamento de cada coração e mente.

Pensam onde o pé pisa com referências em todo o globo; pisam onde a cabeça pensa em passos firmes sobre a ética da sustentabilidade. Agem na intensidade de cada instante integrando a complexidade de toda a vida. Fomentam e constroem **Ilhas de Colaboração**, criando pontes entre elas. São glocais⁹, não enxergam fronteiras.

Entre e por sobre todos eles estão pessoas: pais e mães, filhos e filhas, tios e tias, avós e avós, trabalhadores, exploradores, enganadores... Estão também coletivos (família, bando, tribo, grupos diversos, comunidades) e aglomerados particulares (empresas, corporações). Estão interesses e visões de mundo.

Como diria o poeta: "No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho".

Viva PACHAMAMA! (grifos do autor)

O texto de Pinheiro traz pontos relevantes que serão objetos de diálogo ao longo da Tese. A busca da transcendência do *status quo* e da construção de uma militância que inunda a vida privada dialoga com a busca de si, com os processos que Touraine (2009) destaca como responsáveis pelo desvelar do sujeito na modernidade. Uma busca que não elimina o conflito entre as pressões sociais sobre os indivíduos e coletivos, que podem apoiar visões deturpadas de determinismo social, e a capacidade destes mesmos indivíduos e coletivos de se auto-afirmarem, se auto-conhecerem e de se aglutinarem em torno dos movimentos sociais e de transformação cultural.

Estabelece, também, uma distinção entre ideais patriarcais e matrísticos. Os primeiros, centrados em movimentos de apropriação/dominação, com lastro no pensamento linear, alimentam práticas de submissão à autoridade e de negação da diferença, que favorecem a competição e a hierarquia. Enquanto os matrísticos, a partir de movimentos de participação/convivência, alicerçados no pensamento sistêmico, cultivam o acordo e a

⁹ O termo "glocais" refere-se à hibridação entre os espaços globais e locais.

reflexão, abraçam a diferença, articulam a cooperação e a horizontalidade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Além disso, o texto realça a importância da intervenção humana na realidade, que se dá a partir de processos colaborativos para a construção de redes e a transformação da cultura, que articulam aprendizagem, sociabilidade e ação militante. A intervenção que nasce das experiências cotidianas, que, por intermédio de interações simbólicas, atuam na constituição das visões de mundo e na forma como se transformam e se materializam nas práticas (BLUMER, 1969, DEWEY, 1971, FREIRE, 1992, WENGER, 1998).

Revela, ainda, um sentido de religação com Pachamama, Mãe Terra. Uma abertura holística, “[...] *de interconexão de tudo e todos, e mais do que tudo, do próprio ser humano a ordem suprema e sacralizada de todas as coisas [...]*” (BRANDÃO, 2005b, p. 175) um processo de descoberta que entusiasma o sujeito à militância. Este movimento que promove a articulação entre as ciências, as artes e as espiritualidades se apresenta em muitas manifestações dos indivíduos e grupos ambientalistas juvenis.

As dinâmicas dialógicas, políticas e esperançosas da pedagogia de Paulo Freire e as interações complexas demonstradas por cientistas como Edgar Morin e Fritjof Capra nutrem estas visões, que estimulam a construção das redes colaborativas nas quais os indivíduos e seus coletivos se sentem sujeitos da transformação cultural necessária. Se sentem anticorpos agindo em prol da sustentabilidade da Terra.

A metáfora embutida no termo “**Encontro das águas**” traduz o entrelaçamento das diferentes “*águas*” que ocorre no desenvolvimento da Tese. Indica o encontro das pessoas e de suas histórias de vida, que brotam das experiências do cotidiano. Dá-se assim, o encontro das idéias dos indivíduos, dos seus grupos e movimentos. Das idéias que dançam juntas e daquelas que se confrontam, se aglutinam e se fecundam, dando vida às práticas que *molham* a Terra. Das idéias formadas nas interações simbólicas do indivíduo, consigo (o “*self*”), com os outros e com as “coisas”, que produzem as interpretações da “realidade” que permeiam a ação humana no mundo (BLUMER, 1969; MOSCOVICI, 2003).

Pode-se dizer, então, que o indivíduo produz suas próprias *águas*, enquanto se banha na *água* dos outros e do mundo no seu processo de formação tripolar, auto-hetero-ecoformação (GALVANI, 2002). Dentro desse processo complexo, o sujeito constitui-se ao mesmo tempo em ser condicionante (instituinte) e condicionado (instituído), uma vez que

forma a sua autonomia sem deixar de receber influências/condicionamentos do universo sociocultural do qual participa (BARBOSA, 1998).

Conforme aponta Morin (2002), ao transcorrer sobre a “ecologia das idéias”, as idéias têm vida. A partir do momento em que são formadas, interferem na realidade do planeta e de todos os seres que nele habitam: “[...] *as ideologias, mitos, deuses deixam de aparecer como ‘produtos’ fabricados pelo espírito humano e pela cultura. Tornam-se entidades alimentadas de vida pelo espírito humano e pela cultura, e constituem assim o seu ecossistema co-organizador e co-produtor. [...] ditam as suas vontades aos espíritos/cérebros de que provém*” (p. 103).

No campo científico, o *encontro das águas* representa a interação das diferentes disciplinas que propiciam múltiplas leituras sobre a “realidade”, tornando-a plural. Suas teorias têm origem na cooperação entre o pensamento e a linguagem, que promove o encontro *molecular* (hidrogênio e oxigênio) da razão e da emoção, que se unem nas mentes e corpos de cada pessoa para interpretação do mundo, do outro e de si próprio (BLUMER, 1969; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER 2004; BARBOSA, 1998; MARTINS, 1998).

Nesse sentido, ao orientar-se no estudo do engajamento ambiental enquanto processo de aprendizagem e de ação social, esta pesquisa procura estabelecer diálogos com autores de diferentes áreas, grande parte deles com abordagens interdisciplinares. A sociologia e a pedagogia constituem a estrutura nuclear do trabalho, que não se fecha, no entanto, às contribuições de outras disciplinas, como a antropologia, a história, a psicologia e a economia, principalmente em suas interfaces com o campo da educação ambiental. A esse respeito, vale o ensinamento de Martins:

[...] o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma “atividade artesanal” como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzem umas às outras. Tal postura é fundamental para a compreensão dos fenômenos educativos (1998, p. 30).

Vale destacar que este encontro entre disciplinas é alimentado pelas próprias narrativas juvenis, uma vez que os jovens entrevistados trazem em seus discursos a bagagem de seus contatos com a ciência (e também com a arte) obtida em diferentes cursos

universitários e em sua relação com a cultura. Pode-se dizer que o movimento ambiental juvenil, como o “adulto”, é construído com a pluralidade de perfis profissionais¹⁰.

Em relação às artes, deve-se destacar que as informações vindas com a música, a fotografia, o vídeo, a produção gráfica e a dança estiveram sempre presentes, tanto nas narrativas concedidas nas entrevistas quanto nas observações de campo. Por muitas vezes, foi por intermédio dessas expressões artísticas que o lugar do sagrado e a valorização do conhecimento das diferentes culturas foram destacados e afirmados. Demarca-se, dessa forma, o que Dubet (2004) e Touraine (2009) apontam como característica dos novos movimentos sociais: a defesa dos direitos culturais e dos processos de formação e expressão da subjetividade.

Neste sentido, o *encontro das águas* também denota a busca de culturas que parecem escondidas em “*águas subterrâneas*”. Águas silenciadas pela hegemonia da cultura do consumo e do capital. O *encontro das águas* é então um convite à sociologia das ausências (SANTOS, 2006); à abertura para outras histórias possíveis (KING, T., 2003); ao trânsito por outras culturas da mente (SHIVA, 2003); à internalização das “externalidades” ambientais que estão apagadas dos indicadores econômicos (como o PIB – Produto Interno Bruto), defendidas pela economia ambiental e pela ecologia política (MARTINÉZ ALIER, 2007); ao diálogo com as práticas pedagógicas das comunidades tradicionais e com as de base popular.

Este destaque às águas ocultas se dá pela percepção de que elas afloram em muitas das práticas dos grupos ambientalistas juvenis. O movimento ambientalista juvenil, enquanto um novo movimento social e, portanto, cultural e orientado pelo resgate dos processos de subjetivação (DUBET, 2004 e TOURAINE, 2009), carrega muitas bandeiras (econômicas, sociais, culturais, ecológicas, pedagógicas, psicológicas, comunicativas, antropológicas, filosóficas, espirituais, estéticas...).

A construção metafórica do “Encontro das Águas” possui ainda ancoragem na questão da integração nos e dos territórios a partir da ação dos jovens em “suas” bacias hidrográficas. Uma ligação com a premissa de estruturação da Rede Paulista de Educação Ambiental (BORBA; OTERO; PINHEIRO, 2005) que estimula a ação territorial de acordo com as Unidades Geográficas de Gerenciamento dos Recursos Hídricos – UGRHI. A orientação pela bacia assume a perspectiva do compartilhamento, da cooperação pela gestão do ambiente

¹⁰ Os jovens que contribuíram com suas entrevistas e narrativas são oriundos (estudantes ou graduados) dos cursos de sociologia, jornalismo, geografia, pedagogia, engenharia ambiental, agronomia, dentre outros.

(JACOBI, 2005), que ultrapassa as fronteiras municipais. Propõe a integração das pessoas que vivem na bacia do rio, cuja qualidade das águas é um grande indicativo da qualidade do ambiente que integram. Trabalha a responsabilidade pelo que se despeja na água e pelo uso que se faz dela e do solo com o qual interage. Esta visão sistêmica do espaço tecida pela gestão das bacias é também promovida pelo CJ-SP.

Atente-se que as “*águas*” não têm uma dimensão apenas espacial (sejam os espaços os territórios geográficos, os campos científicos ou diferentes esferas socioculturais de pertencimento, incluindo o próprio corpo do indivíduo). Possuem também a dimensão do tempo: águas do passado se encontram com as águas do presente e do futuro. No oceano das interpretações pessoais, movimentado pelas ondas da emoção e da razão, a herança histórica e cultural é combinada com os sonhos e expectativas em cada momento da vida. Assim, o olhar deste trabalho tem uma atenção especial para o encontro plural de todas estas “*águas*”, individuais e coletivas, no tempo e no espaço.

A idéia de “**trajetórias de aprendizagem de jovens**” refere-se ao foco do estudo nas trajetórias de vida de jovens, realizada principalmente a partir da combinação da observação participante das ações dos grupos ambientalistas juvenis com a coleta e análise de relatos orais de seus membros¹¹. A análise concentra-se nos processos de aprendizagem a partir da visão educacional de John Dewey, que percebe a educação como um processo direto da vida, que envolve não apenas os fatores biológicos, mas toda a existência social do indivíduo (LOURENÇO FILHO, 1971). Assim, das trajetórias, visitadas e interpretadas a partir das narrativas de histórias de vida, se extraem as experiências de aprendizagem.

Na perspectiva das pedagogias de Dewey e Paulo Freire, perceber os tempos vividos enquanto promotores de nossa ação no mundo (incluído o engajamento ambiental), indica que a educação ambiental deve estar atenta para as experiências da vida cotidiana, que respondem pela evolução da cultura e seu correspondente impacto no planeta.

As experiências realçadas como geradoras/transformadoras da visão de mundo, segundo a interpretação do próprio sujeito que as vivenciou, lançam luzes sobre a importância de ações de educação ambiental que promovam a aprendizagem, que, como descreve Carvalho (2005), deve ser “*um processo capaz de operar mudanças cognitivas, sociais e afetivas importantes tanto nos indivíduos e grupos quanto nas instituições*” (p. 60).

¹¹ Foram entrevistados jovens que são ou foram membros de grupos ambientalistas juvenis no Brasil (ligados ao CJ-SP) e no Canadá (moradores das Províncias de Ontário e Quebec).

A aprendizagem referenciada pela experiência valoriza aquilo que cada um já vivenciou e, principalmente, a possibilidade de criar e potencializar novas oportunidades significativas¹². Conforme comenta Anísio Teixeira, ao tratar da obra de Dewey: “[...] *Se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar – simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.*” (1971, p. 16).

As trajetórias dos sujeitos, referidas nesta Tese, envolvem momentos que estão antes, durante e, em certos casos, depois de suas participações nos grupos ambientalistas juvenis. Das experiências relatadas saem elementos para a discussão dos processos de formação desses novos “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2001, 2004, 2005). “[...] *processos de subjetivação implicados na internalização de um ideário ecológico, como parte importante dos processos de construção da identidade [...]*” desses jovens militantes. Tais processos se dão em “[...] *um campo de relações sociais _ materiais, institucionais e simbólicas – em torno da preocupação ambiental [...]*” (2005, p. 51).

Estes processos de subjetivação estão nucleados nas experiências cotidianas, onde o nascimento do sujeito ecológico se dá como parte do processo de construção/tomada de consciência de si mesmo, dentro dos contextos em que se encontra. Conforme Touraine: “*O sujeito realmente não existe a não ser se for capaz de viver a tensão entre a pertença a grupos e à história, e a consciência de si. [...] o sujeito é o movimento pelo qual buscamos nosso caminho em direção a nós mesmos em meio à desordem e à confusão das situações sociais, das ideologias e dos discursos.*” (2009, p. 168).

Este processo de subjetivação ou “identização” (MELUCCI, 2004) ecológica se integra em um contexto histórico e cultural, dentro do qual tanto os indivíduos (jovens ambientalistas) quanto seus coletivos (grupos ambientalistas juvenis) se encontram. O uso de “**trilhas do ambientalismo**” indica a necessidade de compreender que estes jovens articulam uma herança e um convívio com as diferentes correntes ambientalistas que coexistem na atualidade¹³. A idéia de “trilhas” no plural remete a esta diversidade, bem como à possibilidade de escolha e da construção de novos traçados. Marca uma rede de influências

¹² Para este trabalho, interessa especialmente aquelas que apóiem processos de reflexão e engajamento na defesa da sustentabilidade da vida.

¹³ Para uma análise da multiplicidade das correntes de educação ambiental, vide Sauv  (2005). A autora organiza 15 correntes de educa o ambiental. As consideradas de longa tradi o: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ tica. E as de origem mais recente: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade.

que não retira destes novos atores o seu desenvolvimento de subjetivação individual e coletiva.

A subjetivação coletiva, que aparece na formação dos grupos ambientalistas juvenis e na emergência do(s) “movimento(s) ambientalista(s) juvenil(is)”, já demarca um processo de criação de novos caminhos, que incluem a estruturação de redes de relacionamento, modos de agir, produções culturais e os próprios processos de “identização” do indivíduo.

A união das idéias que compõem este título: **“Anticorpos de GAIA no Encontro das Águas”: Trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo;** traduz, assim, o mapa das reflexões que integram esta Tese. A compreensão e discussão dos aspectos considerados relevantes para a dinâmica/gênese do engajamento ambiental juvenil são estabelecidas a partir de dois eixos principais:

- 1) As experiências consideradas pelos próprios jovens como significativas para o seu envolvimento nos grupos ambientais juvenis e no movimento ambiental em geral¹⁴, bem como na estruturação de suas práticas.
- 2) A dinâmica dos relacionamentos intra e intergeracionais nos grupos ambientalistas juvenis e nos diferentes espaços em que atuam.

Nesse sentido, as experiências de vida de jovens ecológicos e as práticas dos grupos ambientalistas juvenis a que pertencem são analisadas enquanto reveladoras do desenvolvimento de processos de aprendizagem, sociabilidade e engajamento político. O entrelace desses três processos é considerado na reflexão das contribuições que essas experiências trazem para o campo de estudo da educação ambiental. Dentre as questões que orientam esta discussão estão:

Quais as dinâmicas de entrelaçamento dos processos de aprendizagem, sociabilidade e engajamento ambiental que se podem observar nas histórias e práticas dos grupos ambientalistas juvenis e de seus membros?

Que elementos a análise destas dinâmicas fornece para o planejamento de ações orientadas para a educação ambiental de/com/para jovens?

¹⁴ Apontamos aqui o movimento ambiental em geral ou adulto como aquele que não estabelece um recorte para faixa etária ou geração. Embora tenha abertura para a participação juvenil, tem na base de sua organização a predominância de adultos, seja numericamente, seja na concentração do poder de decisão. Já no movimento ambientalista juvenil, que também se flexibiliza para a participação de adultos, os jovens são os organizadores e tomadores de decisão e a questão da valorização da juventude é atrelada a pauta ambiental.

Como as políticas, estruturas e ações de educação ambiental podem ampliar as oportunidades de experiência de vida que favorecem o engajamento ambiental de jovens?

O conjunto de capítulos a seguir reúne argumentações teóricas, descrições e considerações embasadas na interpretação do autor a partir do conjunto de informações recolhidas de sua própria experiência de vida¹⁵ e de muitas histórias, que marcaram a existência de pessoas e grupos. Estas histórias escutadas, lidas, assistidas e vivenciadas são a base desta Tese que em muito se configura com uma bricolagem de histórias.

Uma nova história, que trata da juventude ambientalista nos anos 2000, em especial do Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, e na qual a condição juvenil é entendida como um momento peculiar da vida (SPOSITO, 2002), marcado por influências culturais e de linguagem.

O engajamento ambiental é visto como um processo de subjetivação, marcado por interações simbólicas (BLUMER, 1969)¹⁶, que agrega a idéia de sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2004) e que se expressa em uma atitude reflexiva de enfrentamento das problemáticas sociais e ambientais que o planeta atravessa (GIDDENS, 1991). Atitude que se dá em um tempo, início do terceiro milênio, em que estes problemas se agravam e novos riscos são constantemente produzidos por práticas sociais que se distanciam dos referenciais da sustentabilidade da vida (JACOBI, 2007; BECK, GIDDENS e LASH, 1997).

Em relação ao tratamento metodológico, a abordagem qualitativa adotada se justifica pela natureza exploratória da investigação e seu foco na compreensão de um fenômeno social (MELUCCI, 2005), o engajamento ambiental de jovens, a partir da análise da produção de sentidos e das práticas sociais. A orientação da definição dos procedimentos metodológicos de coleta e análise de informações é decorrente da hibridação de técnicas e conceitos trazidos de diferentes abordagens qualitativas: observação participante, etnografia, história de vida e estudo de caso. A evolução da coleta e a análise dos dados foram processos em constante retroalimentação ao longo de todo o percurso.

¹⁵ Ao lidar com as memórias de sujeitos juvenis e participar de suas práticas, o autor articula suas próprias memórias. Lembranças que se adensam e integram o processo de concepção e desenvolvimento deste texto.

¹⁶ Durante o mestrado (GONÇALVES, 2004) tive contato com a teoria do “interacionismo simbólico” pela obra de Herbert Blumer (1969), que compreende a interação simbólica como base do desenvolvimento psíquico e social dos seres humanos. Esta teoria foi fundamental para estruturar as questões e reflexões sobre como se dão os processos que cada indivíduo articula para interpretar e agir sobre a realidade. A partir daí, o contato com outras teorias (nos campos da pedagogia, psicologia, biologia, sociologia e antropologia) trouxe novas contribuições para o entendimento das dinâmicas de interação social e ambiental, que dialogam com as idéias de Blumer.

Como resultado, gerou-se um trabalho alicerçado em cinco fontes principais de informação: a entrevista gravada em vídeo, as produções textuais juvenis, as observações de campo, as redes de relacionamento e a pesquisa bibliográfica.

A abordagem qualitativa não busca a generalização das idéias, mas a compreensão dos processos que se dão de forma particular na história dos indivíduos e dos seus grupos. As experiências de vida promotoras da consciência e do engajamento ambiental dos jovens são discutidas a partir de categorias como: o contato direto com a natureza; a vivência na escola, no trabalho e na família e a participação nos grupos ambientalistas juvenis. A singularidade dos percursos demonstra a diversidade como cada um desses fatores e as múltiplas relações entre eles pesam nos processos de “identização ecológica”.

As opções metodológicas demarcam também o sentido político desta Tese, de reunir e organizar informações para compreensão e divulgação de processos de aprendizagem voltados à transformação cultural. O sentido político da esperança (FREIRE, 1992), que, nutrida da diversidade cultural presente nas manifestações de jovens ambientalistas, se contrapõe aos movimentos esterilizantes de “monocultura da mente” na luta pela sustentabilidade da vida (SHIVA, 2003; SANTOS, 2006). Neste enfoque, a Tese procura também recuperar a experiência histórica do CJ-SP (eixo aglutinador das histórias de vida dos jovens paulistas entrevistados) e as relações que estabelece com as políticas públicas de educação/gestão ambiental, com as redes de educação ambiental e com diferentes movimentos sociais.

Espera-se que as discussões realizadas a partir das experiências de vida destes jovens e de seus grupos inspirem os leitores na construção de espaços e estruturas que viabilizem novos processos de engajamento ambiental. Que a história de histórias aqui construída permita a abertura de novos caminhos de reflexão e prática para aqueles que se solidarizam na construção da cultura em prol da sustentabilidade ambiental.

1 Sustentabilidade, aprendizagem social e comunidades de prática

No início do 3º milênio o agravamento da crise ambiental vem acompanhado do aumento da consciência humana sobre a sua interferência no planeta. É na construção de ações que revertam os processos de degradação que mora a esperança de um cenário futuro onde a sustentabilidade da vida possa se assentar. Ações que se alicerces na consciência de que a crescente degradação ambiental vem entrelaçada com o aumento da injustiça social e que, portanto, devem ser enfrentadas em conjunto (JACOBI, 2007; GLASSER, 2007; MARTÍNEZ ALIER, 2007).

O agravamento da crise social e ambiental instaura a premência do investimento em ações no campo da educação ambiental, que articulem a percepção dos riscos (JACOBI, 2007) e o desenvolvimento de posturas reflexivas que inspirem práticas de engajamento radical¹⁷ (GIDDENS, 1991). O aumento da demanda por processos educativos dirigidos à sustentabilidade do planeta se apóia no próprio reconhecimento de que o meio ambiente tem sido alvo de padrões insustentáveis de produção e de desenvolvimento urbano. Padrões estes, que, ao fragilizar os sistemas ecológicos e sociais, trazem insegurança em relação ao futuro da sociedade humana (JACOBI, 2006).

Vive-se, no início do século XXI, uma emergência, que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise do ser no mundo, que se manifesta em toda sua plenitude; nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; e nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas (JACOBI, 2007, p. 56-57).

A transformação cultural, necessária para quebrar o hiato existente entre o reconhecimento da crise social e ambiental e a construção real de práticas capazes de estruturar as bases de uma sociedade sustentável (GLASSER, 2007; STERLING, 2007), alerta para a importância do fortalecimento de comunidades de prática¹⁸ (WENGER, 1998, s/d) orientadas pelos princípios da sustentabilidade.

¹⁷ A idéia de engajamento radical é formulada por Giddens (1991) e diz respeito às respostas ativas para a transformação da situação, alicerçada na compreensão de que a reversão do quadro exige mudanças de práticas histórica e culturalmente construídas, opõe-se assim às posições de base conformista e pessimista apoiadas em lógicas deterministas. (Esta idéia será apresentada mais adiante).

¹⁸ Conforme Wenger (s/d): “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor na medida em que interagem com regularidade.” São identificadas pelo interesse específico em uma área na qual seus membros demonstram envolvimento dedicando-se a uma prática comum. Os participantes da comunidade interagem em ações e discussões, apóiam-se mutuamente, trocam informações, aprendem

O foco em práticas alternativas, sejam elas fruto das novas tecnologias ou do resgate de saberes tradicionais, se torna uma premissa. Isto permitirá o enriquecimento da cultura com idéias e práticas de comunidades que têm sido deixadas à margem (SANTOS, 2006) por processos que favorecem a exacerbação de uma cultura do consumo. Isso requer o estabelecimento de estruturas educadoras sustentáveis que potencializem as “comunidades aprendentes” (BRANDÃO, 2005a; MATAREZZI, 2005) e o contato com pessoas que promovem em suas vidas o exercício prático do conhecimento embasado numa visão de mundo ecológica (STERLING, 2007).

O enfrentamento desta crise aponta para a importância da aprendizagem social¹⁹ e das comunidades de prática como processos e espaços/tempos que permitam: 1) a ampliação do número de pessoas no exercício deste conhecimento; 2) a comunicação entre estas pessoas de modo a potencializar os processos de interação que possam trazer avanços substanciais na produção de novos repertórios e práticas de mobilização social para a sustentabilidade (GLASSER, 2007; STERLING, 2007; WENGER, 1998).

Estas duas faces, o cenário de agravamento da crise socioambiental e os espaços abertos para a aprendizagem e o engajamento em prol da sustentabilidade, são apresentadas a seguir e ao longo da Tese no diálogo com as trajetórias individuais e coletivas dos jovens, enquanto novos sujeitos do ambientalismo.

1.1 Novos temas “aquecem” a pauta das questões ambientais

Os riscos advindos da energia nuclear, dos acidentes com o derramamento de petróleo, dos processos de desertificação, da perda da biodiversidade e da degradação dos recursos naturais, destaques na pauta dos ambientalistas ao longo do século XX, recebem, no início do novo século, um ingrediente que mobiliza toda a agenda política ambiental. A percepção de uma “bomba” que é detonada a cada dia com o aumento da emissão de gás carbônico: **o aquecimento global.**

juntos. “*Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, modos de lidar com problemas recorrentes – em resumo, uma prática compartilhada*”. (Vide item 1.3).

¹⁹ Glasser (2007) chama a atenção para a multiplicidade de abordagens que o conceito de aprendizagem social tem recebido. Segundo este autor, inclui idéias como: processos de adaptação de indivíduos e dos coletivos às novas realidades; incorporação de mecanismos de precaução; e oportunidades de compartilhamento de saberes. Enfatiza que, em geral, as abordagens indicam processos interativos de solução dos problemas. Para a finalidade desta Tese, o termo é compreendido como os processos de aprendizagem de indivíduos e grupos que, por intermédio de interações sociais, permitem a aquisição de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Interessa aqui a aprendizagem social enquanto processo de mudança cultural (STERLING, 2007), orientado para o enfrentamento dos problemas socioambientais da atualidade.

Se ainda no início deste milênio as reflexões sobre as mudanças climáticas globais eram tidas como puro catastrofismo, cada vez mais, ano após ano, têm conquistado espaço, internacional e localmente, nos fóruns políticos que debatem a sustentabilidade da vida, bem como naqueles centrados no mercado financeiro.

As mudanças ambientais globais, enquanto resultado das ações antrópicas, exigem novas interfaces entre os campos da economia, da política, da sociologia, da educação e da ecologia. Nesse sentido, se fortalecem os campos da ecologia política, da economia ecológica, da sociologia ambiental e da educação ambiental. Da mesma forma, a necessidade dos processos de transformação cultural para a sustentabilidade da vida na Terra é cada vez mais aceita pela sociedade.

Um exemplo disto é o documentário “Uma verdade inconveniente” (2006), no qual Al Gore apresenta imagens e dados sobre a constatação científica de que as práticas humanas têm alterado o clima de todo o planeta e trazido riscos jamais vistos. Mostra a intensificação de fenômenos como: secas, inundações, tufões, desertificação, extinção de espécies, epidemias, derretimento de geleiras e elevação do nível dos oceanos. Fenômenos que desencadeiam uma série de problemas sociais e econômicos, especialmente para as populações costeiras e ilhoas, que correm o risco de perder seu território.

Martins (2007) comenta a divulgação, por parte da ONG Greenpeace, do documento “[R]evolução energética”, lançado como complemento ao relatório do IPCC²⁰, *Intergovernmental Panel on Climate Change* (Painel Intergovernamental para as Mudanças Climáticas), anunciado em 2007, que aponta as conseqüências dramáticas do aquecimento do planeta pela crescente emissão de CO₂. Conforme sua análise, caso não sejam tomadas medidas agora, no sentido de mudança na matriz energética e da redução do consumo, a sustentabilidade da vida humana na Terra não será assegurada. Será preciso agir rápido, para que em 2050 as emissões tenham sido reduzidas à metade do patamar dos anos 90.

Um desafio que parece distante, uma vez que as emissões continuam a crescer. O otimismo busca reforçar a idéia de que “*as sociedades têm o direito e a capacidade de construir o seu futuro*” (p. 18). O que tem sido negado pela visão capitalista de limitar a sociedade às amarras do mercado. Assim, construir este cenário positivo exigirá “*mudanças políticas, sociais e culturais de enormes proporções*” (p. 23). Implicará em: 1) diminuição da

²⁰ A síntese do quarto relatório do IPCC está disponível em <http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr.pdf>. Acesso em 10 jul. 2009.

base fóssil da produção energética com o aumento substancial do uso de energia limpa e renovável; 2) quebra da visão antropocêntrica do mundo, com a compreensão do homem como parte da natureza; 3) mudança do padrão de consumo individualista para o consumo responsável (ambiental e socialmente justo); 4) descentralização da produção energética; 5) cooperação entre as empresas; e 6) promoção da justiça social (MARTINS, 2007).

Ao lado da degradação ambiental nota-se a deflagração das problemáticas sociais e econômicas, como: o aumento dos refugiados ambientais (expulsos de suas áreas pela seca, fome, inundações, dentre outros motivos) e a escassez de recursos energéticos e de espaços para o depósito de resíduos (MARTÍNEZ ALIER, 2007). Assim, a economia ambiental aponta a necessidade de internalização dos custos ambientais, dentro dos processos produtivos. Como exemplo, Martins (2007) infere que:

[...] é preciso incluir no preço da energia fóssil, o custo pago pela sociedade para corrigir os impactos sobre o meio ambiente (como as chuvas ácidas) e saúde (como as doenças respiratórias). Encomendado pela Comissão Européia, o relatório *ExternE* demonstrou, em 2005, que caso transferidos aos geradores que poluem, esses custos provocariam um aumento de 100% nos preços da energia proveniente do petróleo e do carvão, e de 30% na originária do gás (p. 41).

A não cobrança dos custos ambientais implica em deturpações do valor real das balanças comerciais dos países (problema da economia ambiental) e na emergência de conflitos ecológicos distributivos (ecologia política). No primeiro caso, a exportação de recursos naturais de um país para outro é, via de regra, subvalorizada. Não se contabiliza a depleção dos recursos naturais e o empobrecimento, no longo prazo, do país de origem, nem os danos da poluição que este absorve. No segundo caso, os desequilíbrios entre a energia consumida e os danos ambientais e sociais absorvidos levam aos conflitos políticos, como, por exemplo, o avanço das fronteiras de extração de recursos em territórios ocupados por comunidades tradicionais e o despejo de resíduos nas áreas próximas de populações de baixa renda. Tais conflitos se expressam como “racismo ambiental” e mobilizam os movimentos por justiça ambiental (MARTÍNEZ ALIER, 2007).

A questão econômica e a política estão completamente associadas, uma vez que os pobres vendem sua saúde e seus recursos dentro de um contexto de desigualdade de poder, historicamente construído. Ocorre, também, uma relação de egoísmo ou descuido para com as próximas gerações, pois a superutilização de recursos na atualidade prejudica a sua disponibilidade no futuro. Atitude que, muitas vezes, se apóia em uma visão “otimista” que subvaloriza as exigências futuras com base na crença da ecoeficiência e no aumento da produtividade (MARTINEZ ALIER, 2007; GIDDENS, 1991).

Um cenário em que se faz cada vez mais necessária uma “orquestração de ciências” (MARTINEZ ALIER, 2007, p. 65), na qual se percebe as contradições entre disciplinas e os limites das opiniões dos especialistas. Contradições e limites que pedem o diálogo com os saberes tradicionais, que estão também ameaçados pela modernização. “*Neste contexto, a noção de “ciência pós-normal” articula o novo com o antigo, o rural com o urbano, o global com o local*” (p. 66). E a complexidade e o não determinismo, da vida no planeta e das ações humanas, exigem que se navegue pela incerteza e que se extraia dela a precaução e o respeito, bem como a esperança e o empenho no desenvolvimento de práticas sustentáveis (BOFF, 1999; FREIRE 1992; MORAES, 2004; MORIN, 2002).

Neste sentido, a globalização das ameaças ao meio ambiente se dá tanto no plano dos efeitos como no das mobilizações sociais para enfrentá-los. De um lado a produção local de riscos e danos atinge todo o planeta, afetando os ecossistemas e as sociedades humanas. De outro, indivíduos, grupos e instituições locais também se articulam em redes e movimentos mundiais para a defesa dos direitos. Não apenas os direitos sociais, mas os culturais e ambientais. Não apenas os direitos humanos, mas o de todos os seres vivos: o da própria saúde do planeta (CASTELLS, 2008; TOURAINE, 2009). É neste contexto que emerge a ação dos indivíduos e grupos ambientalistas juvenis nos anos 2000.

A “Gaia adoecida” torna-se, a partir da capacidade da sociedade humana de se autoanalisar, uma “Gaia pensante”, fruto dos processos de “modernização reflexiva”. A bandeira “pensar globalmente e agir localmente” é substituída pelo “*pensar e agir local e globalmente*” (BRASIL, 2005b, p. 3).

1.2 A demanda da aprendizagem social para a sustentabilidade

O desafio que esta nova agenda ambiental coloca é o de transpor o abismo entre a ampliação da percepção dos problemas e o processo de mudança cultural necessário para o enfrentamento destes problemas. O abismo entre o desejo de construir uma sociedade sustentável e a adoção de práticas culturais sustentáveis (GLASSER, 2007).

Conforme Glasser (2007), embora o destino da Humanidade tenha estado sempre ligado à base natural que o sustenta, estejamos ou não conscientes disto, as práticas humanas não têm demonstrado uma real coerência com esta relação de interdependência. O autor aponta que tanto a expressão do avanço da degradação ambiental quanto da necessidade de

mudanças de práticas culturais já são presentes na história humana desde a Antiguidade. Destaca que existem registros, a este respeito, datados de mais de 4000 anos atrás, legados das civilizações sumérias, e de mais de 2000 anos atrás, na herança da filosofia chinesa.

O historiador ambiental Donald Hughes (1989) resgata a sabedoria de Mêncio, filósofo chinês do século IV a.C., que naquela época já observava as mudanças ambientais provocadas, por exemplo, pelo desmatamento e pela introdução do gado nas Ox Montains²¹. Seus ensinamentos traziam a preocupação com o manejo dos recursos naturais, como os que se faziam presentes no conselho ao Rei Hui de Liang:

Se não desrespeitar as épocas de plantação, haverá cereal com fartura; se não se lançam redes apertadas nas profundezas das represas, sobrarão peixes e tartarugas; se os machados entrarem no bosque apenas na época certa, não faltará madeira para o uso. Se houver cereais, peixes e tartarugas sobrando, e também madeira e lenha de sobra, o povo poderá alimentar os vivos e enterrar os mortos, sem descontentamento; dar condições para que o povo não tenha que se preocupar com o nutrir da vida e nem com o enterrar da morte, é o princípio do Caminho da Boa Administração (Mêncio²², Livro 1 A.3)

Mêncio acreditava na bondade do homem e dizia que a realização plena do seu coração estava no entendimento da sua própria natureza, aquele que conhecesse a si mesmo conheceria o Céu. Para ele, somente se relacionando e cumprindo o seu dever para com os outros seres humanos é que o homem poderia expressar a sua verdadeira natureza (HUGHES, 1989). As preocupações com a natureza e com a sociedade encontravam, assim, já na Antiguidade, o diálogo com a necessidade do autoconhecimento. Como afirma Hughes, Mêncio ilumina o pensamento ambiental com a percepção da unidade do homem com a natureza, oriunda do taoísmo, e entrelaça os ensinamentos de Confúcio com as suas próprias experiências de vida.

Este referencial histórico demonstra que nem a degradação ambiental nem a consciência ambiental são “privilégios” da modernidade ou das práticas ocidentais. No entanto, é na atualidade, em meio aos sinais do possível colapso das bases da sobrevivência humana, que o debate sobre estas questões se amplia socialmente. Mas por que o aumento da consciência do problema não tem impedido a intensificação das práticas de degradação?

²¹ Hughes aponta também as constatações, no mesmo período, de Platão sobre as erosões do solo e a diminuição das nascentes como consequência dos desmatamentos nas montanhas próximas à Atenas.

²² Tradução de trechos do capítulo 1 “Diálogos de Mêncio com o Rei Liang: Sobre Governar pela Benevolência” do livro Mêncio, realizada por Ho Yeh Chia, FFLCH-USP, disponível em <http://www.hottopos.com/mp7/mencio.htm>. Acesso em 18 ago. 2009. Amplia a citação de Hughes (1989).

Esta distância entre a consciência e as práticas, segundo Glasser (2007), se dá pela cultura de busca de qualidade de vida centrada na lógica do bem estar do indivíduo e do estímulo ao consumo. Uma lógica que favorece a desigual distribuição da renda e a falta de responsabilidade para com a sustentabilidade da vida.

As justificativas atuais para uma atitude de não responsabilização, de acordo com Giddens (1991), podem estar na crescente instalação de processos que deslocam os sujeitos, no tempo e no espaço, das relações entre a produção e o consumo. Este deslocamento se dá tanto no que diz respeito à evolução dos mecanismos de trocas pelo uso da moeda, quanto pela especialização dos sistemas de produção e distribuição dos bens de consumo e serviços. Ao adquirir um bem ou serviço o indivíduo geralmente não recebe informação suficiente sobre a sua origem, o que colabora para que não se sinta responsável pelas possíveis injustiças sociais e ambientais apoiadas pelo seu consumo.

Além disso, as crenças na evolução científica ou na providência divina como salvadoras; bem como as visões céticas, apoiadas em pensamentos egoístas e/ou deterministas, de que o colapso é inevitável; embasam comportamentos de comodismo e alienação frente aos problemas socioambientais (GIDDENS, 1991, GONÇALVES, 2004).

Mas a situação não se dá apenas no plano cotidiano dos indivíduos. Os embates se dão também nas grandes esferas de negociação internacional a respeito, por exemplo, da diminuição das emissões de carbono. Uma das grandes pedras que se coloca no caminho para a sustentabilidade é a visão ortodoxa de progresso, centrada no aumento da produção e do consumo. Uma visão que necessita ser reestruturada dentro de uma lógica ambientalista e cultural, apoiando o que Glasser (2007) aponta com uma transição para a “*sustentabilidade ecocultural*”. Para tanto, se demanda, dentre outras coisas: a valorização e o cuidado com a diversidade cultural e biológica; a promoção de formas democráticas de governança; e o favorecimento de economias de base local, que se articulem com estilos de vida que levem em consideração os limites da natureza.

A perspectiva histórica trazida por Glasser indica que, para enfrentar a crescente degradação do ambiente e o aumento da desigualdade social, será necessário um movimento de mudança individual e coletiva que jamais foi visto anteriormente. Parte, então, da compreensão de que toda a mudança é construída pela aprendizagem, que é o único meio pelo qual podemos provocar alterações nos nossos valores, atitudes e formas pelas quais concebemos e lidamos com as coisas.

Glasser destaca, dentro de uma visão comportamental, que os processos de aquisição de práticas mais sustentáveis exigem a familiaridade com as mesmas, que nem sempre são conhecidas ou que já foram esquecidas. E que é preciso que tais práticas sejam percebidas como mais convenientes do que as práticas insustentáveis, que são em geral favorecidas pela comodidade. Comodidade esta, que é difundida pela publicidade dos bens de consumo, que bombardeiam as pessoas em processos de aprendizagem “passiva”, que valorizam os benefícios individuais sem mostrar os impactos negativos que ocorrem no plano individual e, principalmente, no coletivo.

A implementação deste paradigma de sustentabilidade ecocultural demanda “[...] *processos e sistemas educacionais que alimentem cidadãos ativos e que abram as mentes ao encorajar o encantamento, a criatividade, a tolerância, a cooperação e a colaboração*” (GLASSER, 2007, p. 36).

Este autor defende, assim, a promoção de oportunidades de aprendizagem social ativas, nas quais haja o real envolvimento dos sujeitos. Um envolvimento no qual, por intermédio do diálogo, será possível a percepção da diversidade de opiniões e visões de mundo, a mediação de interesses individuais e coletivos e a possibilidade de ampliação de repertórios que aumentem a capacidade de contextualizar e refletir. Em comparação com os processos predominantemente “passivos” (ex.: programas televisivos, jornal, rádio e palestra), os processos ativos, principalmente aqueles de base colaborativa, que se distinguem dos hierárquicos e são reconhecidos como de co-aprendizagem, se revestem de potencial para a emergência de inovações, de compromissos coletivos e de práticas de cidadania orientadas para a sustentabilidade “ecocultural”.

Neste sentido, Jacobi, Tristão e Franco (2009) destacam que a instalação de espaços de convívio entremeados pela experiência de pensar e agir de forma dialógica, solidária e ecologicamente sistêmica cria solo fértil para a cultura da participação e, conseqüentemente, para a construção de novos potenciais de governança:

As práticas educativas ambientalmente sustentáveis nos apontam para propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos *saberes e fazeres* construídos *com* e não *para* os sujeitos aprendentes e ensinantes, a educação ambiental difere substancialmente da informação ambiental. Esta ainda é focada na elaboração e transmissão de conteúdos descontextualizados e “despolitizados”, no sentido de instaurar mudanças efetivas na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado (p. 67).

A perspectiva da contextualização atenta para a educação enquanto processo próprio da experiência da vida (DEWEY, 1971) e abrange, dentro de seu fim político de transformação cultural, o diálogo com os movimentos sociais²³. Um diálogo que promova a aprendizagem social “[...] *por meio de estratégias metodológicas colaborativas e participativas, de vivência e experimentação real do espaço territorial/ambiental, social, político e cultural.*” (JACOBI, TRISTÃO e FRANCO, 2009, p. 69)

Vale reforçar que estes processos de transformação cultural, que estão ligados à formação de identidades, individuais e coletivas, não acontecerão naturalmente como frutos de uma necessidade histórica (CASTELLS, 2008). O futuro não está determinado. São vários os cenários desenhados, desde o “fim dos tempos” até a construção de sociedades sustentáveis. O favorecimento de um cenário mais promissor é o desafio da educação ambiental. A urgência está dada, pois, com a continuidade da degradação socioambiental, diminui a base material e cultural da vida e as opções de construir a sustentabilidade tornam-se mais limitadas e trabalhosas (STERLING, 2007). A extinção de espécies, por exemplo, é um dano irreparável.

A esperança em cenários sustentáveis está viva naqueles que se engajam no movimento ambientalista. Aqueles que, conforme FREIRE (2001), são portadores de uma visão de utopia, que decorre de uma leitura crítica da realidade, a partir de experiências reflexivas com o mundo, nos espaços coletivos em que a consciência das relações de opressão estimula o compromisso com a libertação do sujeito que está no homem.

Visão que se fortalece no exercício do pensamento complexo e dialógico, que transcende a fragmentação disciplinar do saber. Que se abre para a percepção do “[...] *estado de fluxo que caracteriza o estado da vida a partir da interatividade e da interdependência existentes entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais.*” (MORAES, 2004, p. 17).

Uma leitura que instaura a percepção do entrelaçamento da razão e da emoção, do indivíduo com a sociedade, da sociedade com a natureza e da reflexão com a prática. Nesse sentido, pode despertar um novo sujeito, que resgate a alegria e o prazer de aprender e agir. Que, com sua capacidade de imaginar a possibilidade de um mundo diferente, articule a esperança e a motivação, o seu potencial de criar cultura e história, para se engajar em

²³ Adota-se aqui a idéia de “movimentos sociais” definida por Castells (2008) como “(...) *ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade.*” (p. 20).

processos de transformação cultural. Ser sujeito e não objeto (FREIRE, 1981, 1992; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; MORAES, 2004).

1.3 Comunidades de prática: espaços de pertencimento e aprendizagem

No universo das oportunidades de aprendizagem social que o indivíduo participa no seu dia a dia, grande parte delas se estrutura no contexto das comunidades de prática. *“Comunidades de prática são partes integrantes de nossas vidas diárias. Elas são tão informais e tão infiltradas que elas raramente se tornam explícitas, mas pela mesma razão, são também um tanto familiares”* (WENGER, 1998, p. 7). A aprendizagem ocorre no entrelaçamento dos processos de: **pertencimento** à comunidade; **experimentação** na interação simbólica da vida; **ação** prática (aprender fazendo); e **formação** da própria identidade.

As comunidades de prática são *“[...] grupos de pessoas informalmente agregados a partir de uma expertise e paixão compartilhada para um empreendimento conjunto”* (WENGER; SNYDER, 2000, p. 139). Wenger (1998) usa o termo comunidade *“[...] como um modo de falar a respeito das configurações sociais em que os empreendimentos são reconhecidos como dotados de valor e a participação é reconhecida pela competência”* (p. 5).

É importante distingui-las de grupos formais de trabalho, de equipes ou de redes informais de relacionamento, figuras nas quais elas podem se estabelecer ou ter relações de complementaridade, mas às quais não podem ser resumidas. A comunidade de prática se diferencia pela agregação das seguintes características: ter por objetivos ampliar a capacidade de seus membros, a construção e troca de conhecimento; seus membros serem auto-selecionados pela relação de pertencimento que constroem; manter-se unida por conta da paixão, do compromisso e da identificação com a prática do grupo; possuir a duração ligada à manutenção do interesse coletivo.

Dentro destas comunidades as pessoas compartilham suas experiências e seus conhecimentos livremente o que cria novas possibilidades de abordar as questões e solucionar problemas. Do ponto de vista das organizações empresariais, Wenger e Snyder (2000) destacam que as comunidades de prática, embora sejam valiosas pelo potencial que têm de promover a interação das pessoas, a participação, o aprendizado, o engajamento, a inovação e

a resolução de problemas, ainda são pouco percebidas e alimentadas de uma forma efetiva dentro da grande maioria delas. O mesmo se aplica no campo da educação.

Dentre as causas identificadas como barreiras para o seu melhor aproveitamento estão: o fato do conceito ainda ser relativamente novo e a resistência das mesmas às ações de controle, dado o seu caráter espontâneo. No entanto, terem comportamentos espontâneos não significa que não possam ser cultivadas. A formação e o desenvolvimento destas comunidades podem ser favorecidos por ações que visem à identificação dos grupos (potenciais comunidades) e a construção de infra-estruturas que facilitem sua interação no contexto das práticas (WENGER; SNYDER, 2000; WENGER, 1998).

Mas o que isto tem a ver com a questão da sustentabilidade e da educação ambiental? O elo está no reconhecimento de que as comunidades de prática existem em diferentes contextos da vida, não apenas dentro das organizações empresariais. Não estão ligadas apenas aos aspectos da produção de bens de capital e serviços do mercado capitalista. Percolam nas estruturas da sociedade, na formação da identidade dos indivíduos e coletivos, na aprendizagem e nos processos de significação por intermédio dos quais a realidade é interpretada. Instaura-se, assim, a importância de reconhecer a existência e de fortalecer comunidades de práticas orientadas para a promoção da sustentabilidade. Comunidades que não podem ser impostas, mas sim imaginadas, identificadas, estimuladas, cultivadas e valorizadas.

No plano educacional, Wenger (1998) destaca o aprendizado como um fenômeno que reflete a natureza social do homem, no contexto de suas experiências de participação no mundo. E alerta para a lacuna do sistema educacional que, freqüentemente, articula o ensino como se o aprendizado fosse um processo individual e desconectado das demais experiências da vida. Aponta assim, que é na perspectiva da valorização do caráter social do aprendizado e dos aspectos colaborativos envolvidos que as comunidades de prática podem ser analisadas em sua potencialidade de comunidades de aprendizagem.

Em síntese, a idéia de fomentar a educação ambiental a partir do estímulo de comunidades que articulem práticas centradas na sustentabilidade passa a ser valorizada se forem aceitas as idéias de que: 1) a aprendizagem é um processo socialmente construído; 2) as comunidades de prática ocupam lugar privilegiado na vida social de cada indivíduo, potencializando a sua aprendizagem; 3) embora não possam ser forçadas, uma vez que devem ser fruto da participação não compulsória de seus membros, as comunidades de prática podem ser estimuladas; 4) a existência de indivíduos e coletivos implicados com a promoção da

sustentabilidade pode ter sua ação ecológica potencializada pela criação de estratégias de reconhecimento e fomento de comunidades de prática.

No Brasil e no mundo, estas comunidades de práticas sustentáveis estão presentes em vários espaços: na universidade, no governo, nas associações de bairro, nas escolas, nos grupos escoteiros, nos movimentos sociais e, também, nas empresas. As práticas orientadas para a sustentabilidade são fruto da aprendizagem desses grupos, estão presentes nas trajetórias de vida dos indivíduos que as constroem a partir de suas vivências comunitárias.

A questão do aprendizado dentro das diferentes comunidades de prática nas quais as pessoas se integram (em casa, no trabalho, na escola, nos nossos entretenimentos, etc.) traz o foco para a importância da participação. Nesse sentido, sociedade tem o potencial de aprendizagem relacionado às possibilidades de participação que cultiva (WENGER, 1998; BRANDÃO, 2005a e c; GLASSER, 2007).

A partir da verificação da importância da participação social ativa recomenda-se, no campo da educação, que se pense em formas criativas de engajar os estudantes em práticas significativas. Providenciar meios para que os educandos possam criar comunidades de prática, ingressar nas que já existem e ampliar sua interação naquelas em que já participam é uma ação estratégica para alargar o potencial de aprendizagem e de formação da identidade dos mesmos. Uma estratégia que irá também enriquecer as próprias comunidades. Representa, assim, um ganho potencial tanto para o indivíduo quanto para o coletivo (WENGER, 1998).

Uma pessoa participa de diversas comunidades de prática ao longo de sua vida e, com a complexidade da vida moderna, pode transitar entre várias dentro de um mesmo período. Em cada uma destas comunidades, terá um tipo específico de participação de acordo com o seu grau de envolvimento. Assim, um determinado indivíduo pode ter um papel mais ativo dentro de uma comunidade, podendo mesmo ser um de seus mobilizadores centrais, enquanto em outras se assume como um membro de participação mais discreta, mais periférica. Este grau variável de envolvimento pode se dar por uma série de fatores, como a percepção de vantagens financeiras, a satisfação em relação à prática, o reconhecimento e aceitação dos pares, a disponibilidade de tempo, entre outros.

No seu processo de vida e de contato com comunidades de prática, o indivíduo está em constante negociação de sua participação social. Participar ou não, e de que forma, são questões que irão definir o conjunto de experiências às quais a pessoa terá acesso. Tanto o pertencer quanto o não pertencer são importantes para a formação da identidade do indivíduo.

A identidade é construída tanto pela escolha de se engajar em uma prática e abraçar determinados valores, quanto pela recusa ou negação de fazê-lo (WENGER, 1998). Esta questão está também no plano da liberdade do indivíduo, daquilo que Touraine (2009) indica como “liberdade negativa”, aquela que permite ao sujeito a opção de não participar: “[...] *não existe a liberdade de práticas se não existe a liberdade de não fazê-lo, de não integrar-se.*” (p. 132).

Por outro lado, participar ou não também implica na questão da responsabilidade para consigo mesmo e para com o outro. O desenvolvimento de valores éticos é, assim, essencial para que a liberdade possa ser exercida com responsabilidade. A adoção de práticas ecológicas ao invés de práticas sem uma preocupação com as questões ambientais é fruto desse aprendizado ético. A prática ecológica, solidária com o planeta, se estabelece na “ética do cuidado”. Esta prática torna-se efetiva por intermédio de processos coletivos, que sejam participativos e facilitem a troca de saberes (BOFF, 1999):

“É o cuidado que permite a revolução da ternura ao priorizar o social sobre o individual e ao orientar o desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida dos humanos e de outros organismos vivos. O cuidado faz surgir o ser humano complexo, sensível, solidário, cordial e conectado com tudo e com todos no universo.” (p. 190).

Neste caso, vale lembrar a importância de experiências que favoreçam os processos reflexivos e o contato com as realidades e valores diferentes. A vivência de experiências em espaços colaborativos, onde o diálogo e a participação são incentivados, onde a solidariedade e a cooperação são praticadas, pode proporcionar ao indivíduo um posicionamento mais crítico e uma menor acomodação de sua parte às situações em que seja obrigado a suportar a opressão de sistemas hierárquicos e autoritários (GONÇALVES, 2004; MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 2004).

A questão da dinâmica do pertencimento, em relação ao seu caráter de permanência e grau de envolvimento no contexto da sociedade atual, demanda também a reflexão sobre a **fluides** (BAUMAN, 2003) das próprias organizações sociais e a ocorrência do **multipartencimento** (WENGER, 1998), ambas ligadas ao aumento do dinamismo e complexidade das transformações socioculturais nas sociedades modernas.

A **fluides** está na característica instável das organizações. Instabilidade que é reflexo de uma economia de mercado em que as relações de trabalho são afetadas pela intensa transformação na base tecnológica e organizacional, com a aceleração de criação e desaparecimento de carreiras e também de empresas (BAUMAN, 2003). Reflexo também das

próprias mudanças nos processos de formação da identidade em um mundo em que as possibilidades se ampliam e demandam um esforço de negociação interna, que é favorecido pela oportunidade de experimentação e descoberta, mas também é ameaçado pelo conflito entre perceber e decidir com consciência e ser varrido pela pressão da sociedade (BAUMAN, 2005; MELUCCI, 2004).

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Essa fluidez afeta também a idéia e a existência real das comunidades. Bauman (2003), em análise das transformações do mundo atual, aponta os riscos da banalização do termo “comunidade” com a idealização de um espaço de conforto, de livre expressão e fácil convívio em que as pessoas possam pertencer para sempre. Demonstra que as comunidades existentes, na realidade, diferem deste ideal. São espaços em que a busca da segurança oferecida pelo coletivo exige concessões em relação à liberdade pessoal e em que a manutenção do conforto é uma conquista diária. Estabelece também uma crítica ao capitalismo pela instrumentalização do trabalho pelo ideal do lucro em detrimento do antigo sentido de algo a ser construído para a comunidade e para a própria realização pessoal. A vida no lar é cada vez mais atingida e o convívio comunitário se vê diminuído pela transformação das pessoas em equipes de fábrica. O antigo “*entendimento*” que aproximava as pessoas e dava lastro às comunidades é substituído por processos de vigilância e controle em uma nova idéia de comunidade controlada pelo poder.

Wenger (1998) deixa claro que sua idéia de comunidade não é esta: dos sonhos. Mas um espaço de constantes conflitos e negociações, uma comunidade real em que a participação e as construções coletivas articulam laços de pertencimento pela afinidade com os objetivos. A estabilidade e duração da comunidade de prática dependerão da manutenção dos interesses de cada um e da evolução da própria prática, havendo ciclos de maior e menor participação de acordo com o ritmo de cada indivíduo e do próprio coletivo, bem como a entrada e saída de membros. Cessado o interesse a comunidade deixa de existir, torna-se assim mais líquida, com a dissolução das relações mais sólidas, típicas de comunidades tradicionais e mais duradouras.

Wenger concorda, assim, com a crítica de Bauman aos processos mais temporários, mais instáveis, das organizações atuais: “[...] *nada dura o suficiente para ser absorvido,*

tornar-se familiar e transformar-se no que as pessoas ávidas de comunidade e lar procuravam e esperavam.” (BAUMAN, 2003, p. 46).

Como já mencionado, a maior complexidade da sociedade moderna permite ou conduz o indivíduo à participação em múltiplas comunidades de prática simultaneamente e a transitar por várias ao longo de toda a sua vida. Isso faz surgir a situação, muitas vezes conflituosa, do **multipertencimento**, que convive com o não pertencimento. Essa situação se dá de forma comum, principalmente para aqueles que se dedicam mais aos trabalhos de articulação entre as comunidades do que ao dia a dia de cada uma delas. Estes vivem o constante movimento dual de serem chamados a uma maior participação e/ou serem considerados intrusos. Mas podem também, reconhecidamente ou não, desempenhar o papel fundamental de transmitir aprendizagens de uma para outra, atuando como uma espécie de tradutores ou promotores de idéias e práticas (*brokering*). São também agentes que estimulam a entrada de novos membros na comunidade, uma vez que têm, em geral, uma ampla rede de relacionamentos sociais (WENGER, 1998).

Estes indivíduos vivem um misto de situação de pertencimento e não pertencimento, pois participam de uma determinada comunidade, são aceitos, mas não se envolvem em profundidade, dada sua necessidade de gerenciar sua disponibilidade de tempo e suas prioridades pessoais dentro de suas práticas diárias de multipertencimento. Muitas vezes, têm a grande satisfação de se perceberem como construtores de pontes e, com essa consciência, procuram se aperfeiçoar neste papel. Por intermédio deles, dependendo da densidade das relações criadas entre comunidades de prática, podem se articular constelações: um conjunto de comunidades de prática que desenvolvem processos contínuos de interação e integração das suas ações (WENGER, 1998).

Cada membro da comunidade, na medida de suas relações dentro e fora dela, contribui para a circulação das informações e promoção dos espaços de aprendizagem. Colabora tanto para a aprendizagem interna do grupo quanto para disseminar este aprendizado para além dos limites da comunidade. Para que o compartilhar de saberes e habilidades se torne mais efetivo é preciso uma boa combinação entre os processos de participação e reificação. Enquanto a primeira promove o diálogo e a construção coletiva, a segunda cria um acervo de produtos, materiais e simbólicos, que dão sentido histórico (memória e perspectiva) à existência da comunidade (WENGER, 1998).

Assim, fluidez e multipertencimento representam ao mesmo tempo a força e a fraqueza das comunidades. A força quando considerado o aumento de oportunidades de

experiências e escolhas e a maior liberdade de entrar e sair de comunidades e estabelecer interações entre elas. A fraqueza, pela perda da segurança na sua estabilidade e pela impossibilidade dos membros se dedicarem integralmente a todas as comunidades a que têm acesso e interesse.

Estes aspectos estão presentes nas dinâmicas dos grupos ambientalistas juvenis, que muitas vezes se configuram como comunidades de prática e constelações, como se ilustrará nos capítulos finais desta Tese. Nesse sentido, considera-se a importância de apoiar os processos interativos que, dentro dessas comunidades/constelações, favorecem a aprendizagem social para a sustentabilidade. A socialização da sua produção na mídia poderá, também, ampliar as relações de troca entre os membros destas comunidades e os que estão nas suas “periferias”, de modo a incentivar movimentos de transformação cultural fora de suas “fronteiras”.

Embora aceitas as instabilidades das “comunidades” modernas, os desafios que a sociedade enfrenta exigem a articulação de sujeitos individuais e coletivos. É preciso assim colaborar para a criação de comunidades que tenham um lastro no “[...] *interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos.*” (BAUMAN, 2003, p. 134)

2 Aprendizagem e engajamento na experiência de vida

No capítulo anterior, apresentou-se o contexto da crise socioambiental e a necessidade de reconhecer e estimular comunidades de prática e processos de aprendizagem social para o seu enfrentamento. Cabe refletir agora sobre o “elemento nuclear” da aprendizagem e da própria vida: a “experiência”. A experiência que implica em interação e mudança, que é berço da aprendizagem.

Perceber a aprendizagem como ligada à vida, ao aprender vivendo (DEWEY, 1971), é reconhecer que não é apenas nas atividades especialmente programadas para o ensino que ela ocorre (WENGER, 1998). Como destaca Brandão (2005a, p. 86):

Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. Aprendemos bem mais do que os [...] animais com quem compartilamos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do *mundo natural*, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o *mundo da cultura*. [...]

Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos no conviver com os outros e com o mundo, nos *ensinando* e *aprendendo* (grifos do autor).

O simples fato de estarmos vivos implica em estarmos frequentemente envolvidos nos mais diferentes tipos de empreendimentos, desde os ligados a nossa sobrevivência até os relacionados com os mais simples prazeres. Tais empreendimentos levam as pessoas a se juntarem e interagirem entre si e com o mundo. Nesta busca e interação é que se dá o aprendizado (WENGER, 1998). Nesse contexto, o ser humano destaca-se das outras espécies, como ser reflexivo, uma vez que tem a capacidade de ver a si próprio, de se perceber percebendo e pensando (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2005c):

Somos provavelmente a única espécie viva que sabe, e sabe que sabe. Que pensa e pensa sobre o que pensa. Que pensa sobre coisas e repensa o seu pensamento. [...] que sente e pensa o que sente. E que sente o que sente porque pensou. E que de novo pensa e se interroga, e lembra, e reflete, e sente de novo. [...] ao invés de viver imersa em um permanente presente regido por sinais e sensações, vive, momento a momento, dentro de um tempo vivido, sentido e pensado como um presente, um passado e um futuro (BRANDÃO, 2005c, p. 26).

Esta capacidade reflexiva é fundamental no processo da aprendizagem. Permite conectar as experiências de vida que temos nas diferentes esferas de participação social, e de formação da própria identidade. Instaure o potencial da imaginação e, a partir desta, da criação. Abre espaço para o próprio desenvolvimento da cultura e também para a percepção da história e da intervenção humana na história.

Mas a expressão dessa capacidade de criação, contextualização e historicidade, que nos é dada pelo desenvolvimento biológico/genético da espécie, dentro do contexto da evolução do próprio planeta Terra, dependerá, também, das oportunidades de aprendizagem que o indivíduo e os coletivos vivenciam; da vivência com o mundo (ambiente e sociedade) que articula a própria formação/expressão de si mesmo (o self) (BLUMER, 1969; BRANDÃO, 2005a e b; GALVANI, 2002).

A aprendizagem reflexiva nas diferentes experiências da vida, no e com o mundo, se dá entremeada pela interação simbólica (BLUMER, 1969), por intermédio da qual a realidade é interpretada. É permeada pela construção social de valores e de nossa visão de mundo, que impregnam as nossas práticas. Trata-se de um processo de mão dupla, uma vez que nossas práticas também nos colocam em situações reflexivas (de aprendizagem) que potencializam a reestruturação de nosso olhar.

A aprendizagem ocorre nos “círculos de vida” (tais como: a família, os grupos de amizade, o trabalho e a igreja), nas “comunidades aprendentes”, nos espaços sociais nos quais cada pessoa é uma “fonte original de saber”. Estes espaços tornam-se mais férteis quando, por intermédio do diálogo, todos se dispõem a dizer e ouvir, ensinar e aprender, individual e coletivamente. Assim, “[...] *na verdade conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos ciclos de vida e de saber em que “aquilo” é compreendido.*” (BRANDÃO, 2005a, p. 91) Ou, de acordo com Glasser (2007), quando o aprendizado social ocorre de forma ativa e não hierárquica.

No que diz respeito ao desafio ecológico, à construção da sustentabilidade, é importante compreender que existem diferentes visões que são formuladas pela sociedade. Visões que têm suas raízes nas histórias de vida, nas experiências socioculturais de cada um, em seus processos de aprendizagem social (de auto, hétero e ecoformação), por intermédio dos quais formam a sua maneira peculiar, pessoal, de interpretar e agir sobre as coisas (BLUMER, 1969; GALVANI, 2002; MOSCOVICI, 2003; WENGER, 1998). A título de ilustração, de forma simplificada, vale citar a reflexão de Brandão (2005c) sobre os diversos olhares/motivações relacionados ao cuidar do jardim da própria casa:

Posso ter um jardim e não cuidar dele. Então, para que ter um jardim, se as suas flores não passaram pelo carinho do cuidado de minhas mãos? Mas eu posso cuidar dele, mesmo que divida esta tarefa com um jardineiro. E posso cuidar dele pensando assim: *quero que todos saibam que este é o jardim mais bonito da minha rua.* Mas eu posso cuidar dele pensando de uma outra maneira: *quero que a minha rua fique mais bonita também por causa do meu jardim.* Posso cuidar dele pensando assim: *hoje em dia uma casa com um belo jardim na frente fica mais valorizada na hora de*

vender. Ou assim: eu cuido do meu jardim porque eu devo o meu carinho e o meu cuidado às plantas que estão nele; elas são minhas na medida em que eu me sinto responsável por elas e cuido delas (p. 53).

Da mesma forma, como apontado no capítulo 1, diferentes são as posturas de enfrentamento dos processos de degradação ambiental: desde as atitudes de alienação e egoísmo até as de engajamento e altruísmo (GIDDENS, 1991; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

2.1 A experiência e a educação ambiental

Pensar ações de educação ambiental que promovam estas posturas de enfrentamento demanda olhar para a aprendizagem enquanto processo ligado às experiências da vida. Para tanto, cabe lembrar que a idéia de “experiência”, conforme apresentada por Anísio Teixeira (1971), está ligada à relação mútua entre os corpos na natureza: “[...] *agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência*” (p. 13, grifo do autor).

A experiência é, assim, uma característica básica de todos os elementos que compõem o universo. A própria vida na Terra é fruto de inúmeras experiências criativas, reações físico-químicas entre elementos. Este conjunto de experiências, de relações entre corpos, possibilitou a emergência da vida e a vida propiciou ao planeta Terra uma nova experiência. A experiência é assim a mãe da vida, fruto da “aprendizagem” planetária.

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, _ pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma força de interação, pela qual os dois elementos que nela entram _ situação e agente _ são modificados. (TEIXEIRA, A., 1971, p. 13-4).

Quebra-se assim uma visão instrumental da “experiência” humana que, ao invés de ser entendida como uma ação sobre o mundo, passa a ser vista como uma relação com o mundo. Um processo em que os dois se modificam. A idéia de mudança é crucial, pois, na medida em que a aprendizagem é vista no âmbito da experiência individual, percebe-se que ela implica em transformação, em uma nova forma de entender e agir sobre as coisas. É na experiência social que se desenvolve a linguagem e o pensamento. Por intermédio da reflexão e memória, bem como da imaginação e idealização do futuro, as experiências vividas ganham novos

significados. Com o exercício da linguagem e do pensamento, na análise crítica da realidade, o homem pode recriar o mundo na sua imaginação e, com este subsídio, transformar, com sua ação, a realidade (FREIRE, 1992; VYGOTSKY, 2005).

Na experiência reflexiva do ser humano é onde se assenta, assim, o seu potencial de produzir cultura e intervir na história. Trabalhar com os processos de educação ambiental, no sentido de proporcionar aprendizagem para a cultura da sustentabilidade é, então, criar oportunidades de experiência reflexiva em que o indivíduo, na sua relação com os outros, com o mundo e com ele próprio, possa reinventar sua condição humana na Terra. Uma reinvenção de si, que lhe permita uma nova relação com o tempo e com o espaço.

Pode-se pensar, assim, em experiências por intermédio das quais o tempo cronológico, que disciplina o indivíduo em sua rotina diária, que limita a existência dos seres humanos com cronogramas predeterminados, seja revolucionado por processos de: 1) maior descontinuidade, que conduzem a uma dada “intemporalidade”, que são cada vez mais dominantes em nossa sociedade em rede, quando elementos de um contexto provocam a perturbação da seqüência dos fenômenos deste mesmo contexto (como ocorre, por exemplo, com o hipertexto, altamente utilizado na Internet, incluindo a integração de diferentes mídias); 2) encaixe ao tempo evolucionário da Terra, que instaurem a percepção de pertencimento a um tempo histórico mais amplo, a um “tempo glacial”, que convida à compreensão de que as relações do homem com a natureza se dão em processos evolucionários que estão ligados ao próprio processo de formação do planeta, surgimento e diferenciação das formas de vida (CASTELLS, 2008).

Ampliar a percepção do tempo glacial, conforme propõe Castells, tanto no plano do indivíduo quanto no da política, é um projeto do movimento ambientalista, que, a partir da compreensão ecológica das relações entre todas as formas de matéria, busca demonstrar a integração da Humanidade ao Cosmos e a necessidade de respeito às leis que governam o delicado equilíbrio²⁴ da natureza. Viver o tempo glacial é, assim, a instauração de uma visão solidária com as futuras gerações e as demais espécies de vida, que inclui o respeito ao passado e à diversidade biológica e cultural que se manifestam no presente. Requer a tomada de consciência, a quebra da alienação, uma vez que o alienado: “[...] *não distingue o ano do*

²⁴ A idéia de equilíbrio não deve ser confundida com uma visão estática, mas sim dentro de um processo dinâmico em que os processos de adaptação se incluem. Para uma boa discussão sobre este tema recomenda-se a leitura de “O Método 2: a vida da vida” de Edgar Morin (2002).

calendário do ano histórico. Não percebe que existe uma não- contemporaneidade do coetâneo.” (FREIRE, 1981, p. 24)

Em relação ao espaço, o movimento ambientalista chama atenção para a ação local, buscando o resgate da participação social. Por outro lado, as novas tecnologias da comunicação são utilizadas pelo movimento ambientalista, que assume um papel de vanguarda dentro dos movimentos sociais na mobilização e articulação de ações em rede, principalmente com auxílio da Internet. Com o ciberativismo, propicia o favorecimento de ações locais a partir de discussões globais, bem como abre possibilidades de grupos locais agirem globalmente.

Dentro das novas relações com o espaço e com o tempo, a questão da experiência, enquanto núcleo da aprendizagem e de todo o processo de transformação cultural, torna-se, deste modo, o ponto central para a discussão e promoção da educação ambiental. Uma educação ambiental que consiga se embrenhar no cotidiano, onde a vida acontece. Se espriar pelo dia a dia onde passado, presente e futuro se entrelaçam nos corpos e mentes de cada indivíduo para dar à luz o fenômeno da aprendizagem.

A cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, movemo-nos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. Assim como nós, todos os demais. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (MELUCCI, 2004, p. 13).

A educação ambiental se constitui, enquanto experiência, em momento de interação e prática social no qual se estabelecem oportunidades de aprendizagem, de interpretação da realidade, de desenvolvimento dos sentidos e de interferência histórica. A educação ambiental, nesta perspectiva, abre oportunidades de reinventar as representações sociais (MOSCOVICI, 2003) com novos ingredientes conceituais e afetivos, novas visões e estímulos.

Olhar para a formação de identidade como fruto de um processo histórico e cultural, dotado de um incontável número de experiências, um emaranhado de momentos que o indivíduo vivencia ao longo de sua existência, é perceber que a vida é construída a cada instante (FREIRE, 1992, MELUCCI, 2004).

A percepção das relações de interdependência da vida na Terra, e de que a sociedade é parte desse sistema, aponta para a dimensão ecológica e cultural da experiência humana. A

busca por um mundo sustentável demanda a transformação dos modelos culturais, responsáveis pelos sistemas de relações sociais, políticas e econômicas, ligados aos modos de produção e consumo. Nesse sentido, inclui a interferência nos sistemas simbólicos e na circulação das informações (MELUCCI, 2001).

Entende-se assim, que o fenômeno do engajamento ambiental, alicerçado por uma visão crítica da realidade, está ligado a um conjunto de experiências de vida, “tempos fundantes” (FREIRE, 1992) que se conectam. Momentos em que processos cognitivo-afetivos de interação simbólica articularam o pensamento e a linguagem e mobilizaram emoções capazes de estimular a imaginação, a esperança e a disposição de agir. Disposição esta, que é potencializada pelo pertencimento a um grupo que contribui para que estes processos interativos se instaurem. Um grupo que funcione como um “círculo de cultura”.

A expressão do ser humano enquanto sujeito vem de sua capacidade de agir e refletir, sem a qual não seria capaz de assumir compromisso, de perceber-se enquanto ser histórico e cultural (fruto da história e da cultura e construtor da história e da cultura) (FREIRE, 1981). Nesse sentido, a educação ambiental crítica, impregnada dos ensinamentos da educação popular, deve se orientar com o foco no favorecimento “*da linguagem como caminho de invenção da cidadania*” (FREIRE, 1992, p. 41) e, portanto, invenção do presente (MELUCCI, 2001).

2.2 As experiências de vida: oportunidades de interação simbólica e formação da identidade

“Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um *momento de aprendizagem*.” (BRANDÃO, 2005, p. 86).

Conforme a teoria do interacionismo simbólico, defendida por Blumer (1969), os seres humanos agem com as coisas de acordo com os significados que as coisas têm para eles. O significado surge da interação social entre o indivíduo e a sociedade e é construído e modificado por meio dos processos de interpretação que a pessoa usa ao lidar com as coisas que encontra.

Essa teoria ilumina o fenômeno da experiência da aprendizagem em sua qualidade interativa com as coisas e sua construção social. Para o plano das transformações culturais para a sustentabilidade, alimenta a discussão da importância dos processos interativos na

formação da identidade de cada indivíduo e da qualidade das interações para que o indivíduo se expresse seu potencial de “sujeito”.

No que diz respeito à formação da identidade, Stuart Hall (2005), dentre outros estudiosos da sociologia atual, discute o aumento da complexidade e dinamismo dos processos sociais envolvidos. Aponta, dentro dos processos de deslocamento e fragmentação da identidade, a necessidade imposta aos indivíduos de terem de assumir múltiplos papéis de acordo com as relações de poder que encontram. Ao analisar o cenário da atualidade, este autor enfatiza as mudanças trazidas com o avanço dos movimentos sociais, como o ambientalismo e o feminismo, por força de seus diferentes mecanismos de contestação. Destaca também a influência da globalização, que com a compressão dos espaços e tempos (diminuição das distâncias e aceleração do tempo) contribuiu para incrementar processos de hibridação cultural, permitindo novos processos de formação de identidade em relação às culturas locais e globais²⁵.

Enquanto base para o desenvolvimento do sujeito, a interação simbólica está presente em diferentes teorias da psicologia, pedagogia, sociologia e antropologia (muitas delas anteriores ao interacionismo simbólico) que lhe conferem múltiplas perspectivas e que podem ser articuladas a partir da idéia de que o ser humano se constrói nas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio.

Esse é o núcleo da proposta da formação tripolar do sujeito, apresentada em Galvani (2002). Segundo esta teoria a gênese da autoformação é estruturada a partir da integração de três processos interdependentes: auto, hétero e ecoformação. Processos ligados, respectivamente, ao autoconhecimento (tomada de consciência de si no contato com os outros e com as coisas), aos processos de relacionamento com os outros (plano social, por exemplo: família, escola, amigos) e a participação em um contexto ambiental de relacionamento com as coisas (plano físico: interações físico-corporais). Três desenvolvimentos que se influenciam mutuamente com base em mecanismos mentais que articulam o pensamento com aquilo que se tem de bagagem e com as novas informações que são recebidas. Cada momento da vida da pessoa traz sua carga de experiência que abraça estas três dimensões: *“um triplo movimento de tomada de consciência reflexiva”* que *“se caracteriza pelo imbricamento da **reflexividade** e da **interação** entre a pessoa e o meio ambiente”* (p. 97, grifos do autor).

²⁵ Para uma discussão conceitual sobre a identidade, que avança da idéia iluminista para a sociológica e para a pós moderna, vide os capítulos 1 e 2 de HALL (2005). Para as relações com os processos de globalização, os capítulos de 4 a 6.

É essa combinação da tomada de consciência e da formação tripolar que permite ao ser humano se expressar enquanto sujeito. Esta envolve três processos de retroação: a subjetivação (si sobre si), socialização (sobre o meio social) e ecologização (sobre o meio físico) que se integram em um duplo círculo de autoformação.

Reconhecer estes processos interpretativos como ligados à experiência do sujeito dentro de sua cultura é abrir caminho para a possibilidade de múltiplas interpretações e para o diálogo entre as culturas. Para a valorização de uma “hermenêutica instaurativa”, que busca não as verdades absolutas e explicações causais, mas sim o acolhimento à diversidade de olhares, de interpretações simbólicas, promovendo a riqueza de saberes e a criação de novas visões de mundo. E favorece, enfim, o diálogo entre as histórias de vida, a intersubjetividade, a partilha das significações produzidas pelos diferentes indivíduos em seus relacionamentos nas práticas sociais (GALVANI, 2002; WENGER, 1998).

Esse processo é lastreado nas interações simbólicas ao longo de toda a história sociocultural do indivíduo e alerta para a singularidade da vida de cada um. História que é influenciada pelas condicionantes presentes em sua existência enquanto sujeito em relação com o mundo. A idéia de condicionantes que atuam na formação da identidade é radicalmente diferente de uma visão determinista que trata o ser humano enquanto objeto das estruturas sociais. As condicionantes influenciam, mas não determinam a realidade. Compreende-se, assim, a possibilidade de transcendência e mesmo de transformação dos contextos socioculturais da vida. É a partir dessa visão que se pode imaginar e construir processos educativos que dialoguem com a história dos educandos e que valorizem a reflexão crítica sobre o contexto em que estão inseridos. Os processos educativos estarão também presentes dentre as condicionantes em uma perspectiva dialógica (não determinista) em que o próprio indivíduo irá estruturar seu aprendizado. Assim, refuta-se o determinismo, que estigmatiza os educandos como fadados ao seu contexto e retira-lhes a condição de sujeitos (REGO, 1995, 1998, 2003, 2005, OLIVEIRA, 1997, [2006], TOURAINE, 2009).

[...] a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento. É importante frisar que, vistas sob esse ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, tampouco são recebidas de modo passivo, na medida em que o indivíduo internaliza de modo ativo e singular o repertório de seu grupo cultural. (REGO, 2002, p. 50).

A perspectiva dialógica, sócio-cultural, valoriza o educador. Permite perceber que sua prática pedagógica não é vazia, uma vez que não lida com sujeitos imobilizados por determinações biológicas ou culturais. Mostra que ela é mobilizadora de interações e que não é qualquer ensino que promove desenvolvimento (REGO, 2002 e 2003), principalmente, de uma consciência ambiental.

O entendimento da formação enquanto processo remete a sua dimensão temporal. Nesse sentido, deve-se ter atenção para o que Paulo Freire (1992), em sua “Pedagogia da Esperança”, aponta como um “tempo fundante”. Para o relacionamento entre os tempos vividos, sobre o valor das experiências que compõem a vida e a partir das quais a realidade é interpretada. Um passado que impregna as práticas do presente e o olhar para o futuro. A importância dos tempos vividos enquanto (com)formadores de nossa mente e promotores de nossa ação no mundo.

À memória cumpre a tarefa de irrigar o presente e nossos olhares com as lembranças que colhemos do passado, de nossas vivências. O passado, ou nossa história sociocultural, molda, junto com as interações com o presente, os nossos pensamentos, atitudes, escolhas. Este tempo/espço vivido em que compartilhamos nossa vida com os encontros sociais, com o outro, com o desconhecido e com o reconhecido (MELUCCI, 2004; MOSCOVICI, 2003). No dizer de Moscovici (2003): “*Nossas experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e idéias atuais*” (p. 37-38). A cada encontro com o “não familiar” fazemos uso de nossa memória para formar novas representações que produzam “familiaridade” com o desconhecido, tornando viável o pensamento, a reflexão e o relacionamento com o novo.

Essa dimensão temporal é também múltipla, organiza os tempos internos do indivíduo com os outros tempos com os quais se relaciona. O convívio social lhe permite entrar em contato com o tempo dos outros e da história da sociedade, tanto no diálogo direto com outros indivíduos, como no mediado pela produção cultural (filmes, livros, etc.).

Dessa forma, a interação social é um momento/processo que articula a história de cada indivíduo com o mundo a sua volta. Segundo Mannheim (1982), a interação com a herança cultural da sociedade é dada por uma série de “*contatos originais*”, que em termos individuais se dá nos acontecimentos da biografia de cada pessoa, dentro da relação com o novo. Os contatos originais estão presentes desde seu nascimento e a acompanham cada vez que se depara com uma situação nova e de forma intensa tem que lidar com as “mensagens”

que recebe e, a partir de sua memória cognitivo-afetiva, construir por intermédio de sua leitura/interpretação da realidade novas representações simbólicas (MANNHEIM, 1982; MOSCOVICI, 2003).

Conclui-se que todas as interações sociais carregam em si o potencial de representar para alguém a experiência do contato original, uma oportunidade de aprendizagem e, também, de mudança cultural. As interações podem apresentar, em relação a algo conhecido, uma nova perspectiva. Como descreve Mannheim: “*encontrar alguma coisa de modo novo*” (1982, p. 74). Assumir uma postura mais ecológica abandonando antigos hábitos de consumo e modos de vida é um exemplo da transformação que o “contato original” com uma nova “perspectiva” pode instaurar.

Em relação ao repertório simbólico que cada um mobiliza ao lidar com suas interações, Mannheim (1982) traz o conceito de “*estratificação das experiências*”, segundo o qual as primeiras impressões do indivíduo em relação ao mundo formam uma espécie de substrato que interfere substancialmente na forma como ele interpreta a realidade e, conseqüentemente, se apresenta para as novas experiências. Segundo esta idéia, as experiências da infância e juventude são os estratos da base, os alicerces que recebem as experiências das idades mais avançadas.

No olhar de Moscovici esta base é mobilizada nos processos de formação das representações sociais. O indivíduo usa o que Mannheim aponta como estratos de experiências como ancoragem de suas novas relações. Por intermédio de exercício de classificação/generalização, que envolvem o pensamento e a linguagem, ele buscará uma familiaridade com algo em seu repertório simbólico que permita a ele compreender e ou aceitar o “novo”, estabelecer um significado (MOSCOVICI, 2003; VYGOTSKY, 2005).

Essa noção é importante para compreender uma parte das dificuldades que se dão nas relações intergeracionais ou entre culturas distintas. Na medida em que vivenciaram processos histórico-culturais diferentes, suas bases de ancoragem serão também diversas e as interpretações distintas podem criar obstáculos ao entendimento, uma vez que o significado para um será diferente do significado reconhecido pelo outro.

Essa situação pode ser ilustrada, por exemplo, quando se analisam as diferentes perspectivas em relação à memória de uma paisagem que foi modificada, um rio que foi poluído ou uma área verde que foi desmatada. Quem vivenciou a área na situação original (antes das modificações/degradações) e desenvolveu por ela uma relação de estima, terá uma

base diferente da construída por alguém que chegou ao mundo quando a mudança já estava dada. Isso não quer dizer, no entanto, que estes sentimentos não possam ser compartilhados, inclusive com o apoio do imaginário, das histórias, fotos, filmes e do contato com outras paisagens que se aproximem com a original. Mas o ponto de partida será certamente diferente.

Da mesma forma, como se observa em Santos (2006), o indivíduo não mobiliza em suas idéias/representações algo que não conhece, algo que se torna invisível a ele. Quem irá se importar com uma cultura que está desaparecendo se nem sabe de sua existência ou, se sabe, não a valoriza? Como mudar uma atitude se não se percebe opção ou se não se têm parâmetros para entender que a atitude atual está equivocada? Thomas King (2003) demonstra em suas histórias que nossas interpretações são fruto de nossa cultura e que coexistem diferentes culturas no planeta, muitas delas “invisíveis”, como articula Santos (2006), e, em sua invisibilidade, deixam de contribuir com novos referenciais simbólicos que poderiam fertilizar a sociedade com outras opções, outros modos de viver mais próximos da sustentabilidade.

Para Mannheim, além dessas perspectivas diferentes, se processa também uma tendência para a cristalização dessa base de referenciais (estratos de experiências) com o avanço da idade. De acordo com a pessoa esta base pode estar mais cristalizada ou ser mais flexível à mudança. A elasticidade é facilitada quando o exercício de reconstruir os referenciais é feito com mais frequência (o que é potencializado, por exemplo, pela vida em sociedades dinâmicas, pelo contato com novas gerações e pela oportunidade de vivenciar diferentes culturas).

Outra questão importante diz respeito ao tipo de emoção que é mobilizada em cada interação, uma vez que afetividade e cognição estão entrelaçadas, pois “[...] *cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere*” (VYGOTSKY, 2005, p. 8). Maturana e Verde-Zöller (2004) discutem a importância de estar atento para o “*emocionar*”, que se dá durante os processos de “*linguajar*”. Quando a interação se dá na predominância de valores da cultura “*patriarcal/matriarcal*”, que enfatizam relações de dominação, submissão e controle, o emocionar despertará significados que, provavelmente, serão diferentes de interações que se dão imersas na cultura “*matrística*” que nutre relações de cooperação e solidariedade. Se a relação que ocorre entre as pessoas é de obediência, o significado de sua interação não será igual ao da relação de companheirismo

e amizade. Um clima competitivo propicia trocas simbólicas diferentes de um clima cooperativo²⁶.

Em resumo, considera-se que as experiências de vida são o berço das interações socioambientais que o indivíduo estabelece na formação contínua de sua identidade. Nesse sentido, a formação de uma consciência ambiental e o engajamento nas causas ecológicas estão associados à disponibilidade e à qualidade de experiências de aprendizagem que o indivíduo vivencia.

2.3 A qualidade da interação: espaços e tempos do engajamento/educação ambiental

A perspectiva interacionista remete, então, ao espaço/tempo qualificado da experiência como formador da identidade de cada indivíduo e campo de ação de processos educacionais. Para a educação ambiental, enquanto promotora de processos de aprendizagem de novas práticas culturais, cada momento da vida cotidiana é, portanto, uma oportunidade de interação simbólica, um espaço/tempo com potencial para propiciar “*contatos originais*” que articulem novas representações sociais. Representações estas, que sejam mais sintonizadas com a cultura da paz, da justiça social e da sustentabilidade.

Essa discussão propõe a formulação de duas questões: que qualidades devem ter as interações socioambientais para colaborar com a formação do sujeito ecológico juvenil? Como ampliar as oportunidades de formação de novos sujeitos ecológicos? Contribuir com elementos que apoiem a construção de respostas para estas questões, inclusive com a formulação de novos questionamentos que ampliem os debates, é um dos desafios dessa pesquisa.

As trajetórias de vida de ambientalistas fertilizam o campo para este debate, uma vez que expõem uma diversidade de experiências, que descrevem e problematizam processos de interação, que foram capazes de construir representações sociais que fundamentaram suas práticas ecológicas. Essas constatações são oriundas da leitura da tese de doutorado de Carvalho (2001), que analisa trajetórias de vida de educadores ambientais brasileiros com o apoio das narrativas dos próprios educadores.

²⁶ Esse tema será aprofundado no capítulo 5, na discussão das emoções envolvidas nas atividades em contato com a natureza.

Carvalho (2001) demonstra, por exemplo, a importância dos contatos com o ambiente natural e áreas verdes urbanas (no sítio da família, nos acampamentos de verão, nos bosques urbanos...), de atividades em grupo como o escotismo, da participação em grandes fóruns de meio ambiente, como a RIO 92 e a atuação em ONGs. Todas estas experiências são visitadas e exploradas pelos narradores e pela pesquisadora, como vias de acesso, ritos de entrada e processos de constituição de uma identidade ecológica. Constituem momentos de vida marcados por seqüências de “*contatos originais*” de continua construção e reconstrução dos referenciais simbólicos.

Em relação ao ensino escolar, Rego (2002) destaca a importância de professores que desenvolvem boas mediações. No dizer de Mannheim (1982), professores que favorecem “*contatos originais*” que permitem à pessoa trabalhar a reestruturação/ampliação de seus referenciais simbólicos.

Para além dos muros da escola, com a compreensão do potencial educador dos diversos espaços e tempos da vida, diferentes profissionais podem colaborar com a produção e organização de lugares e estruturas educadoras, de forma criativa, solidária e imbuída dos ideais de sustentabilidade e justiça social. As ações de educação ambiental estão relacionadas com ações de planejamento ambiental urbano e rural. Uma simples faixa de pedestres, enquanto propiciadora de uma relação de cuidado para com o outro e para com a própria segurança, pode ser vista como algo planejado com intencionalidade educadora. Dentro da perspectiva da sustentabilidade, os espaços e estruturas educadoras são aqueles que estimulam as pessoas a se educarem e a terem o desejo de realizar ações em conjunto, que possibilitam “[...] *as mediações, vivências, interpretações, representações, significações, reflexões e ações que faço neste/deste espaço/lugar, nestas/destas estruturas*” (MATAREZI, 2005, p. 170).

Os grupos ambientalistas juvenis, dentre os quais os Coletivos Jovens de Meio Ambiente, também atuam como espaços/estruturas educadoras. Estes grupos, como se discutirá adiante, criam “comunidades aprendentes” que vivenciam os ensinamentos da educação popular. Comunidades que buscam o favorecimento da prática do diálogo (processo dialógico), a valorização da experiência de vida de cada um (processo histórico) e o desenvolvimento da capacidade de problematizar a realidade e inspirar práticas individuais e coletivas orientadas para a transformação cultural (processo político e participativo) (BRANDÃO, 2005; FREIRE, 1992).

Mas antes de entrar na análise específica dos jovens e grupos estudados nesta pesquisa é preciso trabalhar a idéia de “juventude ambientalista dos anos 2000”, objeto do capítulo seguinte, que articula a categoria de juventude com a do sujeito ecológico dentro do contexto atual.

3 Juventude ambientalista nos anos 2000

É no contexto de agravamento da crise socioambiental e expansão do ideário ecológico, tratado no capítulo 1, que emergem os novos jovens ambientalistas e grupos ambientalistas juvenis. Jovens que podem ser compreendidos por intermédio do conceito de “*sujeito ecológico*” (CARVALHO, 2001 e 2004), uma vez que cada um deles, enquanto sujeito, se engaja em processos de ação e transformação, na esfera individual e coletiva, investido de uma “*crítica ecológica contracultural à sociedade instituída*” (2004, p. 53).

Conforme demonstra Carvalho (2004), o movimento ambientalista tem recebido grande adesão por parte dos jovens, o que se percebe, por exemplo, pela significativa presença destes entre os voluntários e ativistas das ONGs ambientalistas. O mesmo se observa nos fóruns e encontros de meio ambiente e educação ambiental. Carvalho articula esta participação como uma oportunidade de politização, justificada, por exemplo, pela atração dos jovens pelas causas planetárias e pela valorização da dimensão ética e moral que o movimento sustenta. Além disso, a ampliação das áreas de profissionalização ambiental desponta como nova oportunidade de inserção do jovem no mercado de trabalho, outro fator de estímulo à participação.

Nesse processo de engajamento radical, alguns jovens desenvolvem um percurso marcado pela participação em grupo(s) ambientalista(s) juvenil(is). Configura-se, então, um tipo específico de sujeito ecológico juvenil. Os grupos ambientalistas juvenis conferem aos seus membros uma característica especial, que fortalece sua identidade de jovem em conjunto com sua identidade ambiental. Ser jovem no movimento ambientalista juvenil é diferente de ser jovem no movimento ambientalista geral. Além de sujeito ecológico, ele se torna membro da **juventude ambientalista**.

Conforme se verá adiante, esta condição coloca o indivíduo entre pares e promove relações de maior horizontalidade, nem sempre estabelecidas com facilidade com as gerações anteriores. Os grupos ambientalistas juvenis, observados nesta investigação, se mostraram espaços promotores de processos de sociabilização, de aprendizagem e de ações práticas orientadas para a sustentabilidade. O estudo desses processos e de seus entrelaçamentos faz parte do escopo desta pesquisa²⁷, bem como o reconhecimento das experiências de vida que

²⁷ Vide capítulos 6 e 7.

são destacadas pelos próprios jovens como promotoras de seus engajamentos e da formação de suas visões de mundo.

O percurso do jovem ambientalista não se dá em um mundo à parte, mas suas experiências com este mundo têm características peculiares. Acredita-se que a análise destas peculiaridades é uma chave para a discussão das oportunidades que podem ser estimuladas por ações de educação ambiental, de modo a contribuir com o avanço qualitativo e quantitativo do engajamento ambiental juvenil.

Ao se falar de jovens dos anos 2000, demarca-se uma época, um contexto histórico. Ser jovem ambientalista na década de 70 ou 80 não é o mesmo que ser jovem ambientalista nos anos 2000. Os jovens mais velhos que participam nesta pesquisa (próximos dos 30 anos) eram adolescentes na ocasião da ECO 92²⁸ e os mais novos (por volta dos 20 anos) eram ainda crianças. Recebem assim, um legado das gerações ambientalistas anteriores. Já nascem em um mundo onde as pautas ambientais se fazem presentes. Vivenciam a geração “web”, “celular” e “mp3”, assim como a geração “aquecimento global”.

Para compreender melhor este quadro, é preciso demarcar, inicialmente, o que se entende por juventude. Em seguida, cabe caracterizar a idéia de geração e de unidade de geração (MANNHEIM, 1982), como forma de perceber as diferenças de contexto geográfico e histórico que se dão entre jovens de locais e épocas diferentes.

3.1 Juventude

O estudo da juventude tem recebido olhares de diferentes campos da ciência (psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, medicina, entre outros) e, dentro de cada campo, apresenta também múltiplas orientações. De acordo com o foco do trabalho, o jovem pode aparecer como aluno, adolescente, problema social e, inclusive, como futuro da nação.

Conforme se observa em ABRAMO (1997), DEBERT (1999), MELUCCI (1997) e SPOSITO (2002), o conceito de juventude varia de acordo com a sociedade e a cultura, recebendo sentidos diferenciados quando se muda de local, se evolui no tempo, se muda o foco de análise ou mesmo se varia de autor. [...] Para CARRANO (2000), a ambigüidade e a falta de definição do conceito de juventude estão ligadas à heterogeneidade da realidade das sociedades complexas. Este também destaca a simplificação e a redução que se apresenta na forma de representação da juventude,

²⁸ Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992.

enfocando: o uso da cronologia como definição de maturidade; ver o jovem somente na figura de aluno; tratar o jovem como um problema (associando juventude e violência); depositar no jovem um sentido instrumental de renovação e de correção dos erros da sociedade (GONÇALVES, 2004, p. 37).

Dada a diversidade de leituras, que alimenta a indefinição do próprio conceito de juventude, torna-se necessário estabelecer aqui as bases teóricas que alicerçam esta pesquisa. A primeira referência está na crítica de SPOSITO (2002) à visão da juventude reduzida a uma etapa preparatória para o exercício da vida adulta. Um alerta para que a mesma seja considerada “*como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo*” (p. 11).

Essa compreensão é básica para que o “ser jovem” seja tratado como um fenômeno em si e não apenas como um “vir a ser”. Não se quer, com isso, imprimir à análise um olhar estático sobre esta fase da vida, uma vez que toda a vida é um processo dinâmico de transformação e construção. O melhor é entender o “vir a ser” como constituinte permanente do “ser”, assim como o “ter sido”. Compreender que, seja qual for a fase em que nos encontremos na vida, temos um passado e um futuro que influenciam o nosso presente (MELUCCI, 2004). A transitoriedade não é, portanto, específica da juventude, deve ser considerada na análise de cada período da vida sem, porém, contaminá-la com processos de hierarquização instrumentais, que submetem as diferentes fases da experiência humana ao período de vida adulta e “economicamente ativa²⁹”, que conduz também, em outro pólo, à desvalorização dos idosos.

Em segundo lugar, o reconhecimento da idéia da condição juvenil, na complexidade da sociedade atual, estar cada vez mais defina por influências culturais e linguagens do que por processos biológicos e faixas de idade (MELUCCI, 2004):

O excesso de possibilidades culturalmente disponíveis amplia as fronteiras do imaginário [...]. Tudo se torna figura e imagem; assim, a experiência transforma-se cada vez menos num evento e cada vez mais numa construção cognitiva e relacional [...]. A abertura quase sem limites do campo cognitivo e emocional, a reversibilidade das escolhas e das decisões, e a substituição de conteúdos materiais da experiência com construções simbólicas parecem ser as novas fronteiras da condição juvenil definida mais por estilos culturais e linguagens do que pela idade (p. 134).

²⁹ O termo “economicamente ativa” carrega em si a idéia de vínculo ao mercado de trabalho e, entendemos, colabora com a super valorização desta fase da vida em detrimento das demais. As aspas evidenciam o estigma alicerçado na visão instrumental da análise da vida humana, que reduz a noção de atividade ao círculo do trabalho. Numa visão mais sistêmica, todo ser humano, independente de sua idade, exerce influência e tem seu próprio comportamento econômico e social, é um ser vivo e ativo.

É dessa ampliação das possibilidades que, segundo Melucci (2004), podem surgir as novas patologias juvenis. Ao confrontarem o imaginário com a dureza da realidade, surgem nos jovens sentimentos de frustração, tédio e perda de motivação. Corre-se o risco de se passar da percepção de um tempo de possibilidades para a de uma possibilidade sem tempo.

Esta reflexão de Melucci contribui com a idéia de que os grupos juvenis, dentre eles os ambientalistas, podem servir como ancoradouro dos jovens, permitindo-lhes espaço de construção de auto-estima e autonomia (DAYRREL, 2005; GONÇALVES, 2004), uma forma de evitar, afastar ou atenuar o surgimento dessas patologias. Neste sentido, podem cooperar para que o confronto entre o imaginário e a “realidade” se torne objeto de mobilização, quando o grupo colabora para que os jovens se sintam capazes de intervir na realidade que os desagrada em busca de sua transformação. Motiva assim um posicionamento crítico e consciente. Conforme Dayrel (2005), os grupos são também espaços para a criação de subculturas, que permitem aos seus membros a expressão de “*novos valores em oposição e resistência a um código cultural padrão*” (p. 35). Em relação aos processos de aprendizagem, como exposto nos capítulos 1 e 2, podem desenvolver “*comunidades de prática*” (WENGER, 1998) e “*aprendentes*” (BRANDÃO, 2005a).

Considera-se que este fantasma apresentado por Melucci assombra não apenas os jovens, mas todos aqueles que defendem os processos de mudança cultural, que vivem momentos de frustração e realização, independente da idade. Esse tema será aprofundado mais à frente, com a contribuição das idéias de Maturana e Verden-Zöller (2004), sobre os conflitos entre a cultura matrística e a patriarcal.

Como uma terceira base teórica, se corrobora a busca de Dayrel de se olhar para o jovem de forma mais completa, como um sujeito sociocultural, tanto no sentido da perspectiva analítica que aqui se constrói, como na defesa de que essa visão amadureça de forma cultural na sociedade. Evita-se, então, a visão linear e fragmentada da vida. Linear, quando vista apenas no sentido de uma preparação para o trabalho, e fragmentada, quando se diz, de forma simplificada, que “[...] *na infância brinca-se, na juventude prepara-se, forma-se, e na idade adulta, trabalha-se*” (DAYRREL, 2005, p. 29).

No entanto, essa visão totalizante que se busca não apaga as visões segmentadas e os estigmas aos quais a juventude está exposta. O conjunto de olhares que foi destacado no início deste item (jovem aluno, jovem futuro da nação, jovem problema...) demarca uma realidade que interfere na vida do jovem, nas suas relações sociais. Implica na forma como é tratado na

família, na escola, pela polícia, nas relações de trabalho e nos demais campos de sua ação social.

Nesse sentido, é importante considerar que, quando vista como fase preparatória, a juventude corre o risco de ser tratada pela negativa (não ter independência financeira, não ter cônjuge, não ter filhos), o que gera uma atenção demasiada para o que lhe falta, que pode, inclusive “[...] *negar o presente vivido como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que os jovens expõem, bem mais amplas que apenas o futuro*” (DAYRREL, 2005, p. 29).

A questão da faixa etária é também um dilema, quando se considera adulto aquele que está incluso no mercado de trabalho, aquele que é casado e/ou tem filhos. Com a precocidade ou adiamento dessas condições, de acordo com a história de cada indivíduo, a juventude pode sofrer processos de estreitamento ou alargamento. Dessa forma, o momento da juventude, que é considerado comumente dos 15 aos 24 anos, demanda flexibilização (SPOSITO, 2002). Justifica-se, assim, o alargamento desta faixa para os 29 anos no Brasil, a partir de 2005, em atendimento aos padrões internacionais e as diretrizes do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE (CARROCHANO, 2008; NOVAES et al., 2006).

Além disso, a sociedade constrói processos ambíguos de “*descronologização*” e “*cronologização*” da vida, cegos à fase real de maturidade em que o indivíduo se encontra (DEBERT, 1999). A descronologização da vida se dá, por exemplo, pela valorização da eterna juventude estimulada pela mídia para o favorecimento do consumo. De outro lado, a cronologização, que institucionaliza os ciclos da vida e cria definições de faixas etárias, é incentivada nas legislações (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) e diversos outros instrumentos “normativos” adotados pelo Estado, pelas empresas e, inclusive, pelo terceiro setor. Dentro deste enfoque, Novaes (2000) aponta que as delimitações das fronteiras de idade adquirem “elasticidade” construída por interesses políticos e sociais. Podem surgir para tirar poder do jovem, apresentando-o como não preparado para determinadas atividades sociais, ou para retirá-lo da condição juvenil e inseri-lo no estágio da maturidade centrando-se no mercado de trabalho.

Esta “*cronologização*”, que sofre variações de acordo com o país, influencia o cotidiano dos jovens, por exemplo, nas seriações escolares e nas organizações dos direitos e deveres dos cidadãos (definição de idades para: votar, prestar serviço militar, trabalhar, dirigir, consumir bebidas alcoólicas, etc.). E limita, inclusive, os acessos aos programas de

formação técnica e aos diferentes benefícios financeiros (ex.: auxílio transporte, alimentação), bem como a oportunidade de participar de determinados grupos.

A título de exemplo, o “Prêmio Jovem Cientista³⁰”, que tem o CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como um de seus promotores, delimita as idades do possível “Jovem Cientista” de acordo com um sistema de categorias: graduados, até os 39 anos; estudantes do ensino superior, com até 29 anos; ensino médio, até 24 anos. Neste caso, além dos limites impostos pelos critérios etários, se observa um alargamento considerável da faixa de idade atribuída à juventude.

Conforme o CONJUVE (NOVAES et al., 2006), a definição de limites, embora passível de imprecisões, é fundamental para a elaboração de políticas públicas, pois, assegura-se o endereçamento de recursos com prioridade para determinadas faixas etárias, que muitas vezes deixam de ser assistidas em programas que não estabelecem este recorte.

Como exemplos, no plano nacional e, especificamente, na área de meio ambiente, podem ser citados: o Programa Juventude e Meio Ambiente e as Conferências Nacionais Infante-Juvenis pelo Meio Ambiente³¹, promovidos pelo Governo Federal. Pelo Manual Orientador dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, os jovens são aqueles com idade entre os 15 e 29 anos. Já as regras das últimas Conferências Nacionais Infante-Juvenis pelo Meio Ambiente delimitam que os delegados devem ter entre os 11 e 14 anos de idade e estar nas séries finais do ensino fundamental. Para participar da conferência, aqueles com mais de 14 anos têm como opção ser membros dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente e atuar como facilitadores (BRASIL, 2006, 2008).

Em relação ao trabalho do pesquisador que se orienta para a observação das práticas dos grupos juvenis, nos quais existe uma convivência entre as mais variadas idades, delimitar uma rigidez de critérios etários torna-se difícil, como se observa em Dayrrel (2005). Ao estudar os jovens do rap e do funk de Belo Horizonte, Dayrrel notou a convivência nestes grupos musicais de pessoas na faixa dos 20 anos com outras de mais de 25 anos. Na pesquisa que se apresenta aqui, os grupos juvenis estudados (como o Coletivo Jovem de Meio

³⁰ Conforme regulamento do XXIV PRÊMIO JOVEM CIENTISTA, disponível em <http://www.jovemcientista.org.br/main.asp?Team={0347EBBC-36D3-4768-874F-60B880DD1E73}>. Acesso em 19 jan. 2009.

³¹ A Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente é uma iniciativa conjunta do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Com sua primeira, segunda e terceira edições nos anos de 2003, 2005/2006 e 2008/2009, respectivamente. Dentre os seus objetivos está o incentivo ao empenho de uma nova geração no debate e solução dos problemas sociais e ambientais. A REJUMA, Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade, foi criada com o incentivo deste processo (BRASIL, 2003, 2008). (O processo das Conferências será abordado com mais detalhes no capítulo 6)

Ambiente de São Paulo) permitem a participação de adolescentes abaixo da faixa dos 14 anos e de jovens com mais de 30 anos, estes últimos são considerados, assim como na pesquisa de Dayrrel, como “jovens adultos”.

Finalmente, Novaes (2000) nos remete a pensar se o termo juventude, no singular, não se esvazia quando se vêem as grandes diferenças políticas, sociais, culturais e econômicas às quais estão expostos os jovens de distintas classes sociais, regiões e períodos históricos. Seria melhor falar em “juventudes”? A este respeito, a própria autora considera que fatores biológicos (desenvolvimento do aparato físico) e geracionais (oportunidade de compartilhar marcos culturais de uma época) criam dentro da diversidade uma relação de identidade.

Em resumo, esta Tese adota, então, a idéia de juventude enquanto categoria de análise³², como um fenômeno social com características próprias, que permite a diversidade, que abraça todas as “juventudes”. Uma diversidade que não anula a condição do jovem de pertencer à determinada geração e de estar num momento peculiar de sua trajetória de vida.

No Brasil, o Conselho Nacional de Juventude³³ se articula para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam os direitos da juventude em sua diversidade e que contribuam para quebrar estereótipos que diminuem seu potencial de participação social, como o de ser visto como “rebelde” e “imaturo” (NOVAES et al., 2006).

3.2 Os grupos da juventude ambientalista nos anos 2000

Tendo em vista a diversidade cultural e histórica na qual se inserem os diferentes indivíduos e seus coletivos, falar de um determinado movimento juvenil exige um mínimo de contextualização. Algo que permita o esboço de uma identificação das características em que se enquadram e por intermédio das quais se diferenciam.

De acordo com Mannheim (1982), pode-se dizer que os jovens atuais se encontram em uma determinada “*situação da geração*”, que implica no fato de indivíduos de mesma idade (ou faixa etária) pertencerem a uma “*situação comum na dimensão histórica do processo*

³² A idéia de unidade geracional, discutida a seguir, dará elementos para a compreensão de “juventudes” em relação à categoria juventude. Propõe-se que “juventudes” seja vista não como uma nova categoria, mas como um conjunto de subcategorias dentro da categoria juventude, que lhe impõe, assim, um grau de unidade na diversidade.

³³ O Conselho Nacional de Juventude, CONJUVE, foi criado pela lei 11.129 de 2005 e regulamentado, em 14 de julho do mesmo ano, pelo Decreto Presidencial nº 5.490, dando início as suas atividades no dia 2 de agosto. É composto de 40 membros da sociedade civil e de 20 representantes do poder público. A eleição de seus conselheiros se orienta para a pluralidade, para atender o máximo possível da diversidade de identidades e experiências presentes na juventude brasileira (NOVAES et al., 2006).

social” (p. 71). Esta situação se dá nos vínculos entre o ritmo biológico da vida humana (nascimento, desenvolvimento, envelhecimento e morte) e os processos históricos e sociais.

Biologicamente, o jovem é aquele que, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente mais predisposto à vida, tem gosto pela aventura, tem maior curiosidade pelo novo. Em consequência, tem um lado mais propenso ao revolucionário. (NOVAES, 2000, p. 46).

Nesse sentido, o tempo de vida sugere uma relação diferenciada com o que se tem na memória e o que se planeja para o futuro, com base nas expectativas de quanto ainda se tem para viver, nas estratificações das representações sociais e na própria percepção dos limites e possibilidades do corpo. No entanto, tais fatores são permeados, também, pelas relações socioculturais as quais cada indivíduo está exposto e dentro das quais interage (MANNHEIM, 1982, MOSCOVICI, 2003, NOVAES, 2000).

O ciclo de vida e morte traz para o processo histórico cultural a necessidade da transição, dado o contínuo aparecimento de novos seres humanos acompanhado do desaparecimento de outros. Cada indivíduo participa de apenas um período limitado da história no qual, a partir de interações entre diferentes gerações, vive o processo contínuo de transmissão de heranças culturais (MANNHEIM, 1982).

Com o dinamismo da cultura e as alterações ambientais, a geração nova se depara com um mundo diferente daquele que a anterior encontrou. Uma situação socioambiental que leva à produção de novos contatos originais³⁴, marcados pela própria condição dos fatores biológicos fundamentais, de nascer em uma nova época, de ter suas primeiras relações com a cultura e com o mundo físico e social de uma maneira diferente da geração anterior.

Dessa forma, um jovem de 20 anos nos anos 2000 vive um mundo diferente do jovem de 20 anos dos anos 60 ou 80. Com o aumento da velocidade das transformações culturais, existe a convivência de gerações que, separadas por uma ou duas décadas, já vivenciaram infâncias e juventudes em um mundo bastante diferente. Se pensarmos em termos de aparatos tecnológicos, por exemplo, atualmente, pessoas que puderam ver a televisão pela primeira vez quando já estavam adultas convivem com bebês que já nascem sendo filmados e/ou têm acesso às imagens dessa mídia desde os seus primeiros olhares para o mundo. A informática e o uso do celular estão, também, cada vez mais democratizados e acessíveis para as gerações mais novas, fazendo parte de suas primeiras relações de aprendizagem. De outro lado, as oportunidades de acesso aos ambientes naturais e rurais: apanhar a fruta no pé, brincar nas

³⁴ Vide discussão sobre o contato original no capítulo 2.

ruas, pescar ou nadar no riacho perto de casa, são experiências cada vez mais raras para as novas gerações urbanas.

Este marco inicial diferente desperta, assim, outras perspectivas/interpretações sobre a realidade, de modo que a condição de continuidade de surgimento de novas gerações é também promotora dos processos de mudança cultural.

Olhar para os grupos ambientalistas juvenis da atualidade como articuladores de modos específicos de elaboração das suas experiências comuns, dentro de uma realidade contemporânea de agravamento da degradação socioambiental e de premência de processos de transformação cultural, em que diferentes posturas se estabelecem, permite considerá-los como “*unidades de geração*” (MANNHEIM, 1982):

Pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas. (p. 87, grifo do autor).

Vale retomar que a postura de engajamento radical, típica dos sujeitos ecológicos, aos quais esta pesquisa se refere, é apenas uma entre outras que Giddens (1991) identifica. Neste mesmo tempo, os “radicalmente engajados” convivem com: os que aceitam a realidade de forma pragmática, que não sabendo como enfrentá-la procuram simplesmente não pensar no problema; os “otimistas sustentados”, que se acomodam na crença de que o problema será resolvido com o bom senso da humanidade, pela providência divina ou pelas mãos da ciência; e os “pessimistas cínicos”, que acreditam que a desgraça é inevitável e se confortam com o lado cínico do humor³⁵, que também apóia a manutenção de suas práticas. Estes diferentes posicionamentos estão presentes na mesma geração juvenil (e não apenas entre os jovens).

A situação geracional demarca, então, a viabilidade da existência de uma “juventude” que permite estabelecer singularidades dentro das diferentes juventudes (unidades geracionais) que se espalham pelo planeta. Deve-se atentar que esse conjunto de unidades geracionais se constrói no cenário da globalização, em que as trocas simbólicas e os processos de transmissão cultural se dão de forma mais vez mais complexa e menos linear, havendo maiores fluxos de intercâmbio entre os saberes das diferentes gerações e regiões. Ocorre a coexistência de movimentos de homogeneização cultural, produzidos pelas grandes mídias e

³⁵ Entende-se, que um exemplo de pensamento típico desse grupo seja: “se a desgraça está feita, o negócio é aproveitar ao máximo enquanto dá”.

mercados internacionais, e movimentos de hibridação cultural, que dão origens a novos campos de experimentação.

Em relação aos processos de hibridação cultural, além da mídia televisiva e da indústria cinematográfica e da Internet, ressalta-se o avanço dos movimentos migratórios no mundo (PERALVA, 2007)³⁶ e a expansão das oportunidades de turismo e intercâmbio acadêmico e cultural internacionais, que também representam um campo fértil para a ampliação dos repertórios individuais e coletivos.

As interações sociais “presenciais” convivem também com a explosão das interações “virtuais”. Na Internet, o e-mail, o chat, os blogs, os portais de relacionamento, como o *Orkut* e o *Facebook*, e as plataformas colaborativas, como o NING, o *Taking it Global* e o Juventude pelo Meio Ambiente, se configuram como novos territórios de troca, favorecendo a expressão e comunicação, onde a escrita e a oralidade interagem com fotografias, vídeos, músicas, artes gráficas, etc. Os jovens e seus grupos ambientalistas juvenis não estão alheios a este processo. A Internet desponta como instrumento para mobilização, para facilitar o encontro (virtual e presencial) de pessoas que compartilham idéias semelhantes e o planejamento e divulgação de suas ações. Permite também as articulações internacionais, como é o caso do trabalho desenvolvido pela organização *Taking It Global* (www.tigweb.org), fundada por jovens no Canadá, que articula por intermédio de portal na Internet, o ativismo juvenil mundial, dentro de diferentes causas socioambientais.

As trocas culturais também se dão com os movimentos de ampliação das bases democráticas discutidas por Peralva (2007), que integram mudanças políticas governamentais com outras que se dão diretamente no âmbito da vida social. A título de exemplo, Peralva destaca a liberdade alcançada pela mulher com o advento da pílula anticoncepcional. Dentro dessas relações de interdependência entre regimes políticos e as dinâmicas da vida social, podem ocorrer, inclusive, dinâmicas democráticas, dentro de quadros políticos institucionais não democráticos, e mesmo para além da institucionalidade, com espaços para práticas sociais que escapam de regulação. A comunicação via Internet, comentada no parágrafo anterior, é uma dessas práticas, que promove, também, o apoio ao multiculturalismo, com a abertura para

³⁶ Conforme Peralva (2007), no ano 2000, Austrália, Canadá, França, Bielorrússia, Costa do Marfim, Kazakistão, Arábia Saudita, Ucrânia e USA, dentre os países com mais de 10 milhões de habitantes, eram os 9 países com mais de 10% de sua população representada por migrantes (com 40% dos migrantes mundiais, que variam de mão de obra de baixa a alta qualificação, sendo parte deles refugiados). Em 1980, apenas os 3 primeiros figuravam nesta lista. Somente os EUA recebem 1/5 dos migrantes do mundo. Estes movimentos que interferem nas relações econômicas e legais dos países, que geram conflitos sociais e preocupações com as fronteiras, são também responsáveis por processos de relacionamento entre as culturas.

a expressão cultural e para a defesa dos saberes e direitos das comunidades tradicionais. Favorece um espaço de comunicação em que diferentes correntes de pensamento podem também entrar em contato.

O movimento ambiental está imerso nessa complexidade. O conjunto de pessoas e idéias que o compõe não representa uma massa monolítica. Não é um espaço de relações homogêneo. Dentro dele, existem diferentes correntes de pensamento³⁷ e espaços de atuação. A variedade de idéias, oriunda das múltiplas influências socioculturais, de gênero e de gerações, demarca um campo em que os referenciais simbólicos estão em constante processo de interação e negociação (JACOBI, 2006; CARVALHO, 2001; ALIER, 2007).

Conforme apresentando no capítulo 1, os jovens que nasceram nos anos 80 e início dos anos 90 já encontraram uma sociedade onde a produção de novos riscos ambientais (BECK, GIDDENS; LASH, 1997) se intensificava. As gerações que nascem agora, no ano 2000, já chegam ao mundo com a comprovação científica de que o planeta está sofrendo mudanças climáticas que são resultado da ação humana e que ameaçam a vida. Este cenário, que é cada vez mais debatido e divulgado pela mídia (inclusive em histórias em quadrinhos e desenhos animados), já responde pela formação do imaginário dessas novas gerações, de jovens e crianças.

Além disso, estes jovens encontram um mundo onde gerações anteriores já haviam construído, também, uma herança cultural ambientalista que, desde John Muir e Gifford Pinchot (ALIER, 2007), se diversificou em correntes de pensamento e influenciou novas práticas sociais do cotidiano, programas de educação ambiental, legislações ambientais, acordos internacionais, pesquisas científicas e produções culturais.

No movimento ambiental, observa-se que a participação da juventude se dá, em grande parte, dentro desses processos de interação geracional. Nos encontros e fóruns sobre meio ambiente, nas ONGs e nos cursos universitários, os jovens entram em contato com ambientalistas dos anos 70, 80 e 90. Mas, principalmente nesta última década, no Brasil e no Mundo, tem-se assistido o crescimento de grupos ambientalistas de base juvenil. A ação

³⁷ A título de exemplo, Alier (2007) aponta a existência de três correntes principais que se entrelaçam, mas que também se distinguem: “o ‘culto ao silvestre’, o ‘evangelho da ecoeficiência’ e o ‘ecologismo dos pobres’” (p. 21). A primeira, herança de John Muir, é marcada pela defesa da “natureza intocada” e é lastreada pela biologia da conservação. A segunda, para Alier, está ligada à crença no desenvolvimento sustentável, visto como crescimento econômico sustentável, a partir da modernização ecológica, tributária da idéia de ecoeficiência de Gifford Pinchot. A terceira, que desafia as outras duas, é também reconhecida como movimento de justiça ambiental, está focada na problemática atual da necessidade do meio ambiente poder oferecer subsistência aos pobres de hoje, uma justiça social contemporânea.

destes grupos tem alimentado a formação de um movimento da juventude dentro do movimento ambiental.

A juventude ambientalista passa a assumir a sua própria identidade como criadora de novos processos de transformação da cultura. Assim, dentro do contexto dos novos movimentos sociais, articula a ampliação das possibilidades de ser sujeito, de criar-se, de educar-se, de participar e de fazer história e construir cultura (DUBET, 2004; FREIRE, 1981; TOURAINE, 2009; entre outros).

Como movimento social, surge de uma tensão entre as posições objetivas e as expectativas e desejos daqueles que o promovem. Articula uma condição estrutural (objetiva) com uma condição ideológica (subjetiva) dentro de um contexto em que os jovens estão, cada vez mais, imersos simultaneamente em várias esferas culturais. É, assim, alimentado pelo diálogo de culturas e tecido pelo relacionamento do local com o global, ou seja, tem vocação cosmopolita e multicultural (DUBET, 2004).

A dinâmica desta tensão e os processos de produção cultural e articulação territorial serão discutidos nos próximos capítulos com a ilustração das narrativas juvenis e das demais análises advindas das observações de campo e pesquisa documental. Adianta-se aqui, que no caso do CJ-SP estão entre as principais bandeiras: o combate às estruturas hierárquicas, a abertura de espaço para a participação do jovem, a valorização da afetividade, a mobilização de ações locais e de articulações entre os diversos territórios e a produção cultural que entrelaça o resgate do saber tradicional com o uso das novas tecnologias da informação (ciberativismo).

Vale destacar, ainda, que esta geração juvenil vive em um tempo onde cresce a atenção dos organismos internacionais para as questões da juventude. No contexto do Brasil, Abramo (2007) aponta que a valorização destas questões na agenda do país pode ser demonstrada pelo aumento de pesquisas³⁸ e publicações, pelas ações e programas do terceiro setor, pela cobertura da mídia e pela criação de organismos no governo federal, nos estados e nos municípios direcionados especificamente para a juventude³⁹. Dentro desse cenário, a autora enfatiza a importância de uma mudança de perspectiva que está em curso:

³⁸ Conforme Sposito (2005), a pesquisa sobre a juventude brasileira se iniciou com os estudos sociológicos de Marialice Foracchi, com foco nos jovens universitários dos anos 60. Assistiu uma paralisia nas décadas do autoritarismo e renasceu com olhar para as novas formas de sociabilidade juvenil dos anos 80 e suas relações com a escola e o trabalho. Para Sposito, a Sociologia da Juventude traz, dentre os seus desafios, a “*análise dos modos de vida e das trajetórias juvenis para a vida adulta, para além de um universo homogêneo de percursos.*” (p. 12)

³⁹ Como é o caso da criação do Conselho Nacional de Juventude, já comentado neste capítulo.

[...] consiste, basicamente, em superar a percepção da juventude como um problema para compreender e apoiar os jovens como sujeitos de direitos, ou seja, identificar certamente, os problemas que afetam os jovens, mas também o que eles trazem de potencialidade para a produção de propostas. [...] valorizar o que há de questionador e propositivo nos jovens, compreendendo a relevância que sua atuação tem para a sociedade (p. 13).

De um lado, existe a constatação de que é necessário enfrentar os problemas que afetam o jovem, como a dificuldade de inclusão no mercado de trabalho, a violência urbana e as discriminações. De outro, se percebe o avanço das práticas de coletivos juvenis, que se articulam, levantam questões, cobram resoluções e propõem mudanças. Situações que os colocam não apenas na figura de vítimas, mas de sujeitos ativos do contexto (ABRAMO, 2007).

A juventude ambientalista vive, portanto, nos anos 2000, em um momento histórico que reúne as dificuldades da violência urbana e da inserção no mercado de trabalho. Uma época em que a mídia valoriza o jovem consumista e estigmatiza o jovem da periferia como violento e possível criminoso. Por outro lado, um momento que apresenta ao jovem um mundo de interações culturais, o “mundo conectado”, e a disseminação de um ideário ecológico (NOVAES, 2006), que contribui para a mobilização de grupos ambientalistas juvenis em diferentes regiões do globo e para a articulação entre eles.

Via ecologia, os jovens rurais e urbanos se conectam com as questões de seu tempo, fazendo dialogar velhos problemas com novas motivações. Hoje, no campo e na cidade, há grupos de jovens ambientalistas. E ao mesmo tempo, o tema é quase obrigatório nas demais organizações juvenis. Os grêmios estudantis, as juventudes partidárias e as pastorais da juventude católica e evangélica se vêem na obrigação de colocar um item ecológico em seus projetos, programas e agendas. [...] Nesse contexto, em que a violência se banaliza e a natureza está ameaçada, o ideário ecológico pode ser um amálgama para a construção de sentido e utopias juvenis. (NOVAES, 2006, p. 10).

4 Orientações teóricas e caminhos práticos da metodologia

O processo investigativo que orientou a produção desta Tese foi marcado pela hibridação de diferentes abordagens qualitativas. A observação participante, a etnografia, a narrativa autobiográfica e o estudo de caso ofereceram aportes para a utilização de técnicas (observação, entrevista, leitura de documentos, revisão bibliográfica, gravação de áudio e vídeo, transcrição, edição) e instrumentos (gravador, filmadora, caderno de campo, máquina fotográfica, e-mail, chats), bem como para a análise (triangulação de dados, formação de categorias, hermenêutica, contextualização).

A Tese é resultado da combinação de cinco diferentes fontes de informação: **as entrevistas gravadas em vídeo, as observações de campo, as produções textuais juvenis, as redes de relacionamento técnico e acadêmico e a pesquisa bibliográfica.**

O entrelaçamento destas fontes se deu ao longo de todo o processo da pesquisa: desenvolvimento teórico, escolha dos entrevistados, elaboração do roteiro de entrevista, construção das categorias de análise, etc. A título de exemplo: o desenvolvimento teórico foi retroalimentado pelo trabalho de campo e vice-versa; a definição dos depoentes foi subsidiada por interações virtuais, observações de campo, contatos pessoais (redes de relacionamento) e pelas próprias entrevistas conduzidas; as entrevistas permitiram acesso a diferentes produções textuais (vídeos, fanzines, folders, etc.).

A pesquisa, de característica exploratória, foi construída ao longo de seu próprio curso. Como é comum neste tipo de estudo, observou-se que o contato com o campo tem a magia de produzir novos questionamentos, olhares e procedimentos. Cada passo oferece elementos para a definição dos próximos, assim como para a releitura das informações já obtidas. A teoria e a prática interagem e evoluem no processo investigativo de obtenção dos dados e da construção dos argumentos analíticos. Além disso, a análise resulta em uma situação de *“dupla hermenêutica na qual a pesquisa social está inevitavelmente ligada”, que “produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações”*. Este texto se constitui, portanto, *“de relatos de sentidos [...], de narrações de narrações”* (MELUCCI, 2005, p. 33).

4.1 A abordagem qualitativa e a construção do percurso reflexivo

A escolha da abordagem qualitativa encontra respaldo em Melucci (2005), dado que se tem como foco a compreensão de um fenômeno social, que se desenvolve no plano das experiências individuais, dentro de suas relações com o cotidiano. Está em jogo a análise da produção de sentidos e das práticas sociais dos jovens engajados em grupos ambientalistas. A este respeito, o citado autor destaca:

Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo. (p. 29).

O acesso, por múltiplas fontes, a um universo de narrativas, representações e construções juvenis e aos diferentes campos da ciência (sociologia, pedagogia, psicologia, antropologia, metodologia científica, etc.) promoveu reflexões que mobilizaram as experiências e representações do próprio pesquisador. A história da pesquisa é parte integrante e integradora da sua história de vida. Assim, a pesquisa, teórica e metodologicamente, não se descola da experiência da vida. Está em processo. É dinâmica e reflexiva.

A escolha pelo método qualitativo foi determinada pela natureza da investigação e não por uma oposição aos métodos quantitativos. Certamente, estudos quantitativos poderão dialogar com os argumentos que aqui se constroem. Defende-se que a ciência, quer seja por meio de métodos qualitativos ou quantitativos, deve ser vista como prática social. Neste sentido, apóiam-se as críticas ao positivismo, que tenta tirar da ciência o seu teor interpretativo e o seu contexto de imersão em um jogo cultural e de poder com uma pretensa idéia de alcance da realidade (MELUCCI, 2005; SHIVA, 2003).

O positivismo, o verificacionismo e o falsificacionismo basearam-se todos no pressuposto de que, ao contrário das crenças tradicionais, das crenças locais do mundo, que são construídas socialmente, pensava-se que o saber científico moderno era determinado sem a mediação social. Os cientistas, de acordo com um método científico abstrato, eram vistos como pessoas que faziam afirmações correspondentes às realidades de um mundo diretamente observável. (SHIVA, 2003, p. 23).

Entende-se, portanto, que a construção teórica e a descrição das práticas, a que este trabalho se propõe, são interpretações da realidade e frutos do contexto e perspectiva do pesquisador em sua relação com o tema. Uma contribuição para o debate, com a tentativa de produzir explicações plausíveis (MELUCCI, 2005) sobre o processo do engajamento ambiental juvenil, dentro de uma ciência que se percebe aberta e em ação.

A experiência no mestrado e no exercício profissional da educação ambiental permitiu o desenho inicial do projeto de pesquisa, que foi então reformulado com base nas novas vivências abertas no doutorado. Além das disciplinas cursadas e da participação em grupos de estudos e pesquisas⁴⁰ na USP, a vivência obtida em encontros e redes de educação ambiental no Brasil e o intercâmbio realizado na Faculty of Environmental Studies, na York University, no Canadá, foram especialmente importantes para a estruturação do trabalho de campo e da argumentação teórica.

Em relação à vivência em encontros (de educação ambiental, de juventude e meio ambiente, de educação, entre outros), vale destacar que foram várias as oportunidades criadas de relacionamento com os jovens ambientalistas e, em especial, com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo (CJ-SP). O mesmo se deu nas interações virtuais e presenciais no âmbito das redes de educação ambiental (estadual e da Baixada Santista). Estes envolvimento demonstraram que seria fundamental, além das entrevistas, conduzir a observação participante nas ações do CJ. Percebeu-se que a observação seria importante tanto para o planejamento das entrevistas como para o enriquecimento da análise. O estreitamento dos relacionamentos se deu paulatinamente ao longo das ações das pesquisas, que ampliaram as oportunidades de convívio com os jovens e suas produções socioculturais que interagem com suas histórias de vida. A este respeito, vale o ensinamento de Brandão (1987, p. 12): *“o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem”*.

O intercâmbio no Canadá (segundo semestre de 2007), no âmbito do Programa Bacias Irmãs⁴¹, possibilitou o contato com os grupos ambientalistas juvenis em Ontário e Quebec, e trouxe novas referências teóricas e metodológicas para a pesquisa. No Canadá, foi possível

⁴⁰ Participação no Grupo de Pesquisa Teia – Laboratório de Educação e Ambiente, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi (vide: <http://www.teia.fe.usp.br>), e do Grupo de Estudos de Temas em Sociologia da Educação (GETESE), sob orientação da Prof^a Dr^a Marília Pontes Sposito.

⁴¹ Programa de Articulação Técnica e Científica entre a USP (Bacia do Pirajuçara e Bacia do Piracicamirim), a York University, em Toronto, (Bacia do Black Creek) e o Instituto Ecoar para Cidadania, com recursos da Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional. O intercâmbio, realizado entre agosto e dezembro de 2007, permitiu também a participação em disciplinas e outras atividades acadêmicas de pós-graduação na Faculty of Environmental Studies.

construir a base do trabalho de campo, com a definição do roteiro geral a ser utilizado nas entrevistas e com a possibilidade de realização prática de 12 entrevistas individuais e 1 workshop⁴². Com base na experiência canadense foi possível a pré-estruturação das categorias de análise e o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido no Brasil.

Foi, também, a partir da experiência no Canadá, que ficou definido que, além de ser um jovem ambientalista, os entrevistados seriam participantes (ou ex-participantes) de grupos ambientalistas juvenis. A partir daí, o foco no fenômeno da formação do sujeito ecológico assumiu dois recortes. O primeiro: **reconhecer as experiências de vida do jovem que influenciaram o seu engajamento ambiental**. O segundo: **entender a dinâmica da participação em um grupo juvenil e as relações inter e intra gerações que se davam dentro do movimento ambientalista**.

4.2 O uso das narrativas de histórias de vida e a observação participante

A opção pelo estudo da narrativa das experiências de encantamento/engajamento ambiental de jovens, extratos particulares de suas histórias de vida, tem em si uma justificativa metodológica e uma justificativa, que no processo da pesquisa, se afirmou como política. É de cunho metodológico, por entender que as narrativas são pontes para penetrar no campo simbólico e interativo das experiências vividas. É de cunho político, por entender que este conjunto de narrativas e observações é a matriz da construção de uma história que articula aspectos sociais, pedagógicos e políticos, tanto no campo da juventude, quanto do ambientalismo, que merece ser conhecida como subsídio para o planejamento de novos espaços/estruturas educadores. Contar esta história representa, assim, contribuir para ampliar a diversidade e o resgate de vozes e movimentos que são, muitas vezes, colocados como invisíveis (SANTOS, 2006) pelos processos de dominação cultural. Contribuir para quebrar “as monoculturas da mente” (SHIVA, 2003).

Iluminar as histórias de engajamento ambiental é importante para dar-lhes força, para mostrar que existem movimentos de transformação da cultura. Como defende o escritor canadense Thomas King (2003), em seu livro “*The truth about stories*”, se faz necessária uma

⁴² Embora esta Tese seja centrada nas narrativas coletadas no Estado de São Paulo, as entrevistas dos jovens canadenses, além de contribuírem com a base do estudo brasileiro, ajudam a ilustrar as discussões aqui presentes e constituem acervo para trabalhos futuros.

profunda reflexão sobre a forma como interpretamos a realidade com a influência da cultura. Um chamado para a crítica ao pensamento moderno ocidental e suas bases de apoio. As relações de alteridade, marcadas pela hierarquia e obediência, calcadas na tradição colonizadora e de guerra ao diferente, são postas em xeque por ele. O autor discute a importância das histórias que escutamos e que dão forma a nossa vida, bem como de estar atento e aberto para outras histórias, que são caladas por um processo de segregação cultural e pelos limites de nossa própria organização social. Contos aborígenes e passagens de sua vida são recursos para mostrar que existem outras histórias/interpretações da realidade e também um cenário de forças de opressão, marcado por séculos de agressão racista, que torna esse conjunto de histórias tão invisível quanto os povos e culturas dos quais ele se origina.

A crítica estabelecida por Thomas King (2003) é consonante com as de Santos (2006) e Shiva (2003) sobre a invisibilidade de movimentos culturais e sociais. Entende-se que, assim como os ambientalistas, muitas vezes taxados pejorativamente de “eco chatos”, “radicais” e “malucos”, os movimentos juvenis também são constantemente estigmatizados com rótulos de “alienados”, “rebeldes”, “transgressores” e “violentos”, e têm suas histórias desvalorizadas e, conseqüentemente, subaproveitadas culturalmente. Os jovens ambientalistas encontram estas barreiras para se expressar. Estas relações de não escuta (invisibilidade) ou de escuta discriminatória (depreciação) são relações de poder que atacam a credibilidade e a validade de outras perspectivas culturais. São barreiras a uma relação dialógica que dificultam a riqueza criativa e dinâmica da diversidade cultural. Constituem-se, então, em um entrave para a transformação da cultura em uma perspectiva de maior sustentabilidade da vida e de justiça social.

O cenário atual acena com aberturas de mudança com o crescimento das preocupações em relação ao meio ambiente e com os processos de valorização da cultura juvenil e dos investimentos em educação para a cidadania que vêm ocorrendo, principalmente, nas duas últimas décadas. É neste contexto que se dá o foco para as narrativas de jovens ambientalistas. Uma oportunidade de se estudar um fenômeno e, simultaneamente, ampliar os canais de comunicação com as possibilidades de aprendizagem cultural que estas narrativas e ações traduzem.

As narrativas, enquanto auto-relatos, têm em si o potencial de desvelar, tanto no campo individual como das práticas coletivas, um conjunto de referenciais simbólicos dentro da tradição ambiental, compondo o que Carvalho (2001) aponta como “[...] *uma trama de sentidos e temporalidades, sempre reencontrados e recriados nos autoposicionamentos dos*

sujeitos em suas trajetórias de vida. [...] encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural.” (p. 71).

Dentro da perspectiva da educação, Rego (2003) aponta para algumas das potencialidades e limites do uso das narrativas autobiográficas. Acentua que as mesmas são construídas a partir de processos de interpretação da realidade, tanto por parte do narrador quanto do entrevistador, e não de sua descrição “real” ou de uma busca da “verdade”. O que se procura extrair, então, é a significação que o sujeito atribui aos eventos de sua vida, devendo-se prestar atenção tanto ao que é narrado quanto à forma em que se dá a narrativa. As interpretações do pesquisador devem ser cautelosas, evitando-se a generalização de idéias a partir de contextos mais ligados ao indivíduo do que à sociedade. Por outro lado, a profundidade dos relatos pode trazer à tona a relação de interdependência entre diferentes fatores que marcam a formação do sujeito, corroborando para reflexões no campo teórico (da pedagogia, por exemplo) como também na discussão da prática inerente às políticas públicas.

Deve se esclarecer, ainda, que a narrativa autobiográfica, recolhida por intermédio de entrevista temática⁴³, é utilizada aqui como instrumento de pesquisa e não como abordagem metodológica. Ao invés de pedir ao depoente que conte a sua história de vida, pede-se a ele que resgate, de sua história de vida, aquilo que se vincula ao seu processo de engajamento no movimento ambiental. O foco não está na reconstrução da vida de uma pessoa, mas na análise de determinado aspecto identificado na vida de diferentes pessoas: a sua formação enquanto sujeitos ecológicos (CARVALHO, 2001) juvenis. Por intermédio de narrativas individuais se busca também o acesso à identidade de um grupo.

A tematização da entrevista, seu foco no engajamento ambiental, atua, portanto, como influenciadora da narrativa. O jovem entrevistado revê a sua história a partir do presente e produz um relato baseado em uma “*memória seletiva, em que as experiências traduzidas como a origem do envolvimento com o ambiental são selecionadas*” (CARVALHO, 2001, p. 125) por ele.

Em grande interação com o processo das entrevistas, outra grande fonte de informações foi o convívio direto com os jovens por intermédio das **observações de campo**, especialmente do tipo participante. O trabalho de observação de campo foi embasado em orientações da antropologia e da sociologia (LUDKE; ANDRÉ, 1986), em especial das

⁴³ De acordo com Delgado (2006), as entrevistas temáticas “(...) se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados.” (p. 22). São utilizadas, por exemplo, em pesquisas direcionadas à compreensão de movimentos sociais.

práticas etnográficas, que envolvem aspectos metodológicos, políticos e éticos. Aspectos que dizem respeito à investigação científica, à criação de laços afetivos, à intervenção nas práticas e à construção do texto que se materializa na Tese, enquanto reflexão teórica, descritiva, hermenêutica e politicamente contextualizada no ideal de transformação da cultura.

Conforme Ludke e André (1986), a observação participante é um processo complexo que não envolve apenas a observação direta, mas a combinação de diferentes técnicas, que demandam grande envolvimento do pesquisador, tais como: análise documental, entrevista, participação e introspecção. A observação ocorre em articulação com estas outras técnicas e, como se pôde verificar, tanto apóia o desenvolvimento das demais quanto é apoiada por elas. Neste sentido, pela observação é possível acessar elementos que não são revelados nos outros métodos e, ao mesmo tempo, levantar pontos para investigação que são melhor compreendidos com o apoio destes.

Ao assumir o papel de observador participante, o pesquisador, assim como estas autoras indicam, se preocupou em revelar sua intenção e objetivo de pesquisa, principalmente quando de seu ingresso em eventos organizados pelos grupos juvenis. Pediu-se sempre a permissão para participar na condição de pesquisador. E, nas rodas de conversa, em que cada participante é convidado a se apresentar, aproveitava-se a oportunidade para socializar esta condição particular. Esta postura foi essencial para conseguir uma relação de confiança e, também, para se ter tranqüilidade no uso de recursos de registro (caderno de campo, gravador, máquina fotográfica e filmadora).

As observações de campo alimentaram diferentes reflexões, por intermédio da visualização de modos de agir, da percepção das emoções e dos processos, da criação de laços de amizade, da oportunidade de dialogar e dos convites sempre presentes à participação (o que demonstrou o acolhimento por parte dos jovens à pesquisa).

Um destaque especial às análises extraídas da observação participante é dado no capítulo 5, ao se tratar dos encontros/congressos nas áreas relacionadas ao meio ambiente, educação e juventude enquanto espaços de promoção do engajamento ambiental, e no capítulo 6, na construção da história do CJ-SP, estimulada também por uma série de encontros.

4.2.1 Narrativas autobiográficas de jovens

No que se refere especificamente à investigação das narrativas autobiográficas de jovens, Rego (2003) alerta para uma “*certa dificuldade*” que estes têm de “*se distanciar minimamente da sua experiência cotidiana para conseguir fazer um balanço crítico do significado, das contribuições e limitações da sua vivência escolar.*” (p. 84).

Esta preocupação foi um dos fatores que levaram à escolha, dentro do público jovem, daqueles com uma idade mais avançada (21 anos ou mais) e, portanto, com um mínimo de distanciamento das práticas escolares (primeiro e segundo graus) e um tempo maior de afastamento da infância. Embora os trabalhos embasados na trajetória de adultos e idosos, como os de Rego (2003) e Bosi (2003), possam permitir uma visão mais longitudinal da experiência da vida, justifica-se aqui a utilização dos auto-relatos juvenis pelo acesso a esta perspectiva, às referências simbólicas em processo de expressão. Algo considerado fundamental para o tipo de investigação fenomenológica que se decidiu proceder, no sentido de trazer reflexões sobre a juventude ambientalista atual.

A narrativa autobiográfica de jovens, apesar de seus limites, oferece, portanto, a proximidade com um fenômeno em desenvolvimento, dentro de seus espaços e tempos. Em termos dos processos pedagógicos vivenciados na figura de educandos, suas narrativas se tornam, portanto, mais “próximas” da realidade atual. Espera-se que este olhar juvenil possa participar do debate, mesmo marcado por suas limitações. Acredita-se que se acrescentará, aos trabalhos baseados na visão histórica de pessoas com mais tempo vivido, uma perspectiva a mais. Não menos hermenêutica. Não menos verdadeira ou fictícia. Mas, com outros filtros interpretativos.

4.2.2 As entrevistas e os entrevistados

As narrativas foram obtidas a partir de relatos orais gravados em entrevistas. No Canadá, foram 12 entrevistas individuais e uma coletiva (de outubro a dezembro de 2007). No Brasil foram também realizadas 12 entrevistas individuais⁴⁴ (de setembro de 2008 a março de

⁴⁴ Dado o elevado número de horas gravadas no Brasil, com entrevistas que duraram de duas a pouco mais de três horas, e ao grande volume de observações participantes, documentos analisados e interações virtuais, dentro do tempo disponível para a

2009). Em ambos os países respeitou-se a paridade entre os sexos (seis mulheres e seis homens).

Antes de realizar a primeira entrevista no Canadá foram elaborados o roteiro básico (perguntas chaves e pontos a serem observados), um texto com a informação geral do contexto da pesquisa e uma carta de autorização para gravação da entrevista (APÊNDICE A)⁴⁵. Na carta de autorização, o entrevistado preenche o seu nome, declara ter conhecimento da pesquisa e faz a opção entre ter o seu nome verdadeiro e sua voz e imagem divulgados nos materiais produzidos ou ter seu nome trocado e sua imagem e voz preservadas. Todos os depoentes optaram pela utilização de seu nome verdadeiro e permitiram a veiculação de sua voz e imagem nos produtos da pesquisa.

Tendo a entrevista o formato semi-estruturado, o roteiro assumiu uma função de apoio, sendo alterado de acordo com o fluxo do diálogo, conforme as informações fornecidas pelo depoente. Este apoio foi bastante importante nas primeiras entrevistas e naquelas em que o jovem tinha a fala muito objetiva e precisava ser constantemente estimulado para prosseguir (o que não foi muito freqüente). Houve casos em que a breve explicação inicial da pesquisa já foi suficiente para que o entrevistado fizesse sua narrativa de forma livre cobrindo grande parte das questões planejadas.

As informações gerais⁴⁶ sobre a pesquisa foram passadas também nas diversas oportunidades de contato anterior com o jovem, durante o processo de tratativa e agendamento da mesma. Fazem parte destas informações: o vínculo do pesquisador com a USP (e a situação de aluno de intercâmbio na York University, quando no Canadá), o objetivo do trabalho, o foco das perguntas, o público a ser entrevistado, o formato e as condições desejadas para a boa realização da entrevista. Além disso, destacava-se que o jovem poderia escolher o local da filmagem que lhe fosse mais conveniente⁴⁷, com a indicação de que o ambiente tivesse boas condições de luz e ausência de ruído para favorecer a boa qualidade da

pesquisa, optou-se por não se realizar a entrevista coletiva no Brasil. Considera-se, entretanto, a validade da utilização desse recurso na continuidade dos trabalhos sobre o tema.

⁴⁵ Os materiais de informação e permissão foram orientados de acordo com as indicações das normas de ética da Faculdade de Estudos Ambientais da York University ([HTTP://www.yorku.ca/fes/resources/acadreg/Appendix5.htm](http://www.yorku.ca/fes/resources/acadreg/Appendix5.htm)) e atendem também às exigências brasileiras. No Apêndice A apresentamos a versão utilizada no Brasil.

⁴⁶ Uma síntese dessas explicações foi fornecida em impresso ao entrevistado (APÊNDICE A), antes de iniciada a entrevista, para sua leitura.

⁴⁷ Sugeriu-se que fosse um ambiente familiar ao jovem: sua casa, sede de seu grupo, sua universidade, etc.

filmagem. Era também lhe sugerida a possibilidade de trazer objetos, fotos, livros, etc. que colaborassem com sua narrativa⁴⁸.

No início da entrevista algumas orientações eram também apresentadas, a saber: 1) que o jovem não precisava falar olhando diretamente para a câmera; 2) que seria usado um caderno de anotações, por parte do entrevistador, para evitar a interrupção da narração, onde seriam registrados pontos a serem retomados após a conclusão da fala ou para análise posterior dos dados; 3) que um gravador digital seria colocado ao lado para garantir a recuperação do áudio no caso de problemas com a filmagem; 4) que o jovem não se preocupasse com uma narrativa linear⁴⁹, tendo a liberdade de ir e vir no tempo e nos assuntos, na medida em que a informação viesse a sua mente, assim como teria a liberdade de recusar falar sobre um determinado aspecto⁵⁰; 5) que o tempo da entrevista seria de aproximadamente uma hora, no Canadá, e de duas horas, no Brasil.

Quanto ao teor das perguntas, os jovens receberam logo de início a orientação de que a entrevista teria duas partes principais inter-relacionadas: a primeira, a respeito das suas memórias, com foco na sua história de vida, no seu processo de engajamento/envolvimento com as questões ambientais; a segunda, centrada na dinâmica de seu engajamento e relacionamento dentro do grupo ambientalista juvenil, com considerações sobre a identidade juvenil de seu grupo e sua interação com outros grupos e com o movimento ambiental em geral.

Além das perguntas constantes do roteiro básico, outras surgiram de acordo com os temas abordados pelos participantes. Foram também acrescentadas mais três propostas, duas ligadas a uma possível interação entre os jovens brasileiros e canadenses e outra ligada ao fechamento da entrevista.

A primeira: *“Imagine que você possui uma mochila mágica, na qual você pode colocar o que você quiser, para mostrar para um grupo de jovens ambientalistas no Brasil (feita aos canadenses)/ no Canadá (feita aos brasileiros) o que tem de interessante nas ações do seu grupo por aqui, o que você colocaria nessa mochila?”* Com essa proposta, que surgiu

⁴⁸ Nesse sentido, se tira vantagem quando da realização da entrevista na casa do próprio jovem ou no seu ambiente de trabalho, onde ele tem maior acesso aos seus pertences.

⁴⁹ Conforme Carvalho (2001), deve-se considerar o aspecto da não linearidade do *“tempo experiencial”*: *“o passado pode ser ressignificado pelo presente ou por uma expectativa em relação ao futuro. Esse tempo vivido e refigurado é o que torna as trajetórias de vida um tecido de histórias narradas e possibilita a construção dinâmica de uma identidade narrativa”* (p. 111).

⁵⁰ Apenas em uma das entrevistas essa situação ocorreu. O jovem respondeu a questão, mas pediu que a câmera fosse desligada naquele momento.

durante a primeira entrevista realizada, abriu-se a oportunidade de brincar com o imaginário e de introduzir a idéia de comunicação com outro grupo.

A segunda: *“Imagine que você pode falar com um jovem ambientalista no Brasil/Canadá, por intermédio dessa câmera (única ocasião em que o jovem era estimulado a falar diretamente para a câmera, já no final da entrevista), que mensagem você gostaria de deixar?”* Com esta pergunta o jovem era convidado a interagir com um sujeito imaginário, alguém que ele pudesse idealizar como um possível cooperador, construindo assim um discurso de negociação.

A terceira, no encerramento da entrevista: *“Você gostaria de falar sobre mais algum assunto, fazer algum comentário para concluir a entrevista?”* Com esta intervenção era feito o convite para as palavras finais, o desfecho do depoimento, com a total liberdade para o depoente. Além disso, este espaço foi aproveitado pelo jovem para tecer comentários sobre a experiência da entrevista e para fazer perguntas e sugestões a respeito do trabalho da pesquisa.

A escolha de realizar a entrevista gravada em vídeo⁵¹ implicou em um desafio. Sabia-se que a intervenção da câmera poderia ser um fator limitador da naturalidade da narrativa (que já é afetada pela interação com o entrevistador e pela orientação das perguntas).

No que diz respeito à inibição, considerou-se, no entanto, que os jovens depoentes fazem parte de um grupo mais acostumado com as produções midiáticas e que, sendo articuladores e ativistas, teriam vontade de divulgar as suas idéias (o que se mostrou verdadeiro). Dos 24 jovens entrevistados individualmente, apenas 5 manifestaram algum constrangimento com a câmera, mas nada que bloqueasse o depoimento.

O risco da intimidação foi assumido por dois motivos. O primeiro, pelo fato do vídeo permitir além do registro das falas (áudio) o das expressões gestuais e olhares. Nesse sentido, é um material que pode ser reproduzido com facilidade no momento da análise, recuperando melhor o contexto das falas a serem interpretadas. O segundo, pela intenção de se produzir um vídeo (DVD), após a conclusão da Tese, com a edição de falas significativas, capazes de ilustrar os argumentos defendidos e, também, divulgar as ações de diferentes grupos ambientalistas no Brasil e no Canadá, o que pode favorecer, inclusive, algum tipo de articulação entre eles. No caso do Brasil, as conversas com os depoentes também animaram a

⁵¹ As gravações foram executadas com câmera de uso doméstico, com HD (Hard Disk) de 30 GB (Gigabytes), que possibilitou a armazenagem de todas as gravações no Canadá. A familiaridade com o equipamento foi conseguida em práticas domésticas e com as orientações do Prof. John Vainstein (Coordenador do Wild Garden Media Centre da Faculty of Environmental Studies da York University).

idéia de se obter, por intermédio dos vídeos, um acervo sobre a própria história do Coletivo Jovem de São Paulo⁵².

Algumas providências/condições também contribuíram para tornar a filmagem mais descontraída: 1) o pequeno tamanho da câmera; 2) o posicionamento lateral da câmera, fora da linha entre o pesquisador e o entrevistado; 3) a antecipação do que seria abordado na entrevista; 4) a construção de um tom tranqüilo de conversa; 5) o início pela história individual, articulada às memórias de infância (em geral, temas mais leves e boas lembranças); 6) o cuidado de compor o cenário da entrevista em diálogo com o jovem (no sentido de construir um fundo com algo que apoiasse a estética da filmagem e/ou mostrasse algo que fosse significativo para o narrador); 7) dar ao jovem a liberdade de escolher o ambiente da filmagem; 8) a preocupação de possibilitar ao jovem uma posição de sentar-se confortavelmente e com água à disposição (Essa medida visava evitar o cansaço do corpo e da voz, bem como um maior relaxamento).

No Canadá, a questão do idioma foi também uma interferência. Das doze entrevistas, apenas uma foi falada em português, as demais em inglês, mesmo quando a primeira língua do entrevistado era o francês (entrevistas em Quebec). A gravação em áudio e vídeo contribuiu, neste sentido, para a tradução e transcrição das entrevistas. As realizadas em português possibilitaram maior interação, sendo um dos motivos que as fizeram mais longas no Brasil, além do maior entrosamento obtido com os jovens e com a história de seus grupos, que facilitou o desdobramento das perguntas e a relação de confiança com os entrevistados. No Canadá, buscou-se conquistar mais entrosamento por intermédio de interações anteriores à entrevista: conversas por telefone, e-mail ou sites de bate-papo, “chat” e encontros presenciais, sempre que possível.

No caso canadense a pesquisa inicial se deu por sites de grupos juvenis ambientalistas. Pelo site do *Youth Environmental Network*, YEN, foi obtido o contato de seu coordenador geral, com sede em Ottawa. Graças a ele, conseguiu-se acesso a diversos grupos e seus membros, parte dos quais se tornaram depoentes. O primeiro deles foi Jason Kun, que morava em Toronto e era membro do YEN. Com base nas orientações⁵³ de Bosi (2003), optou-se por entrevistá-lo em sua própria casa, para que ele se sentisse mais à vontade e tivesse acesso aos

⁵² Existe a proposta dos próprios jovens poderem editar e produzir o vídeo, o que demandará novas autorizações, que permitam a publicidade dos depoimentos para além dos limites do trabalho acadêmico.

⁵³ “Se o local do encontro for a casa do depoente, estaremos mergulhados na sua atmosfera familiar e beneficiados pela sua hospitalidade”.(BOSI, 2003, p. 59).

materiais que desejasse mostrar (Jason não trouxe nenhum material, mas outros depoentes o fizeram). A entrevista aconteceu na varanda de sua casa, ao lado da cozinha.

Verificada a validade do processo de entrosamento, daí em diante, sempre se buscou um contato anterior com o entrevistado para garantir uma relação de maior confiança no momento da narrativa de suas histórias e idéias, bem como conhecer um pouco mais o depoente, sua história e sua linguagem, como subsídio para as entrevistas. Este estudo exploratório é recomendado por Bosi (2003) como uma “pré-entrevista”, de onde se podem verificar temas promissores e construir laços de amizade, uma vez que: “*Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista.*” (p. 60).

Um contato mais prolongado foi possível com alguns dos jovens que eram também colegas de classe na York University (Leslie e Rebeca) e com o engenheiro agrônomo Guislain, pela possibilidade de viajar com ele, por 3 dias, pela Província de Quebec e pela estadia na fazenda em que vivia. Na medida em que as entrevistas aconteceram, a rede de relacionamentos se ampliou e outros contatos surgiram, contando, também, com a colaboração de professores da própria York (Faculty of Environmental Studies), que ajudaram a divulgar a proposta entre seus alunos de pós-graduação. As entrevistas também demandaram viagens, pois apenas metade delas aconteceu em Toronto. As demais foram realizadas na Província de Quebec (Ottawa, Durham-sud, Montreal e Sherbrooke).

4.2.3 As entrevistas no Brasil: diálogo com a observação participante

No Brasil, o processo de entrosamento de pré-entrevista foi bem mais longo. Marcado tanto por eventos anteriores ao ingresso no doutorado, dentro da trajetória profissional do pesquisador⁵⁴, quanto pelos diferentes momentos de **observação participante** e pelas interações nas listas de e-mails do Coletivo Jovem de São Paulo, da Rede Paulista de Educação Ambiental e da Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista, que se deram ao longo da pesquisa.

Foi, no entanto, a partir do VI Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, em 2006, que se iniciou um contato mais orientado pelo viés da pesquisa. Ao acompanhar as

⁵⁴ Como já comentado, contou-se com a vivência no mestrado no âmbito do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo – Núcleo de Santos. Além disso, o pesquisador participou do V Fórum de Educação Ambiental em Goiânia, onde teve o primeiro contato com a REJUMA. Foi também educador ambiental do Programa Aprendiz Comgás (em São Paulo), quando conheceu alguns dos jovens que participavam do CJ-SP.

ações da Tenda da Juventude e dialogar com os articuladores do Programa Juventude e Meio Ambiente do Governo Federal, pôde-se entender melhor a proposição dos Coletivos Jovens e sua relação com as Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente. O I Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente – EPAJUMA, realizado no mesmo ano, foi também determinante para verificar que o Estado de São Paulo iniciava um movimento próprio e que reunia diferentes grupos juvenis, com múltiplos campos de atuação (estes processos serão comentados adiante com mais detalhamento). A participação nos eventos que se seguiram e nas listas de discussão virtuais e as experiências realizadas no Canadá forneceram a base para a escolha dos depoentes (critérios utilizados e identificação das pessoas). Definiu-se que, no caso do Brasil, se optaria por entrevistar integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo, buscando a paridade entre os sexos e a diversidade de campos de ação, de território e de organizações juvenis.

Cada encontro de observação serviu para o entrosamento e diálogo com jovens que foram entrevistados, tanto para falar sobre os objetivos da pesquisa quanto para identificar temas específicos que permearam algumas das entrevistas, como a questão do ciberativismo, dos grupos de agricultura urbana, da educomunicação e do jornalismo ambiental. Dessa forma, no Brasil, de maneira geral, no momento da entrevista, todos os jovens já conheciam bem o universo da pesquisa e estavam familiarizados com a presença do pesquisador⁵⁵.

A entrevista seguiu o mesmo roteiro básico utilizado no Canadá. Teve como diferencial a ênfase na história de relacionamento com o CJ-SP (no âmbito do envolvimento nos grupos ambientalistas juvenis), que apoiou o desenvolvimento do capítulo 6 desta Tese, e é o eixo que articula os laços entre os doze entrevistados.

4.2.4 Transcrições e pré-sistematização

Depois de realizadas as entrevistas, as gravações em vídeo foram passadas para o “lap top” e, posteriormente, gravadas em mídia DVD, permitindo, assim a sua fácil reprodução⁵⁶.

55 Um dos jovens, que havia participado do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera, em Santos, já conhecia o pesquisador há cerca de dez anos. No outro extremo, estava outro jovem, com quem se teve apenas um encontro presencial anterior, mas que, já neste momento, manifestou-se disposto a participar do processo.

56 Foi feita cópia em HD externo para maior segurança dos dados.

Foram feitas 5 transcrições/traduições completas das entrevistas canadenses⁵⁷, a partir das quais se estruturou a base do sistema de categorias de análise. Dentre as brasileiras, quatro foram transcritas na íntegra e as outras oito foram sistematizadas de forma livre com transcrição parcial das falas⁵⁸.

As transcrições receberam também comentários do pesquisador e hiperlinks que contribuíram para a análise e para o relacionamento com informações complementares disponíveis na Internet.

Uma primeira sistematização dos dados foi feita em planilha eletrônica, com base em duas entrevistas transcritas. Procedeu-se a fragmentação e organização do discurso direto ou das idéias centrais de acordo com uma pré-categorização alimentada pela própria estruturação das perguntas e, também, pela identificação de recorrências das narrativas (considerando tanto as entrevistas transcritas como a memória da realização das demais). Este trabalho permitiu a sistematização das análises e a seleção de trechos ilustrativos das narrativas que, somados às demais fontes de informação, compõem a argumentação dos próximos capítulos.

4.3 Outras fontes de informação

Além das entrevistas gravadas e das observações de campo, foram obtidas informações nas produções textuais juvenis, na bibliografia e na rede de relacionamentos do próprio pesquisador.

4.3.1 As produções textuais dos jovens e seus grupos

As produções textuais dos jovens podem ser apontadas, também, como elementos de reificação na constituição de comunidades práticas (WENGER, 1998) estimuladas em suas

⁵⁷ Foram transcritas as entrevistas de Jason Kun (*Youth Environmental Network - YEN*), Maryève Charland-Lallier (*Sierra Youth Coalition - SYC*), Geneviève Ayotte (voluntária no OTESHA PROJECT), Ghislain Jutras (*VIA Agroécologie*) e Youri Courmier (SYC). Os demais depoentes no Canadá foram René Coignaud (YEN), Barbara Hayes (*Canadian Youth Climate Coalition - CYCC*), Monique Woolnough (SYC), Leslie Luxemburger (*Environmental Outreach Team - York University*), Joanna Dafoe (SYC), Rebecca Francis (SYC, ex-membro), Tinashe Kanengoni (estudante da York University). No workshop, além de Monique e Rebecca, estiveram presentes Elizabeth Hartnett (estudante da York University) e Kathy Raddon (*Youth Action Network - YAN*). Entre parêntesis estão os grupos/instituição aos quais os jovens estavam ligados ou dos quais já haviam participado.

⁵⁸ As transcrições das narrativas brasileiras totalizaram 430 páginas de texto. Se as 12 entrevistas tivessem sido transcritas integralmente seriam cerca de 650 páginas.

ações de engajamento ambiental. São produções que dão materialidade à existência dos grupos, servindo como registro histórico (memória), como divulgação de suas ações (abertura para parcerias e para acolhimento de novos membros) e como base para os processos reflexivos de planejamento. De outro lado, são também espaços de expressão que revelam os traços culturais tanto nos modos de fazer como nas idéias que apresentam. Apontam para a interface entre a razão e a emoção que se dão no diálogo entre ciência, política e arte (ex.: música, dança, fotografia, desenho, pintura, teatro, poesia, prosa, vídeo, manifestos, teorias, informática, etc.).

Estes textos oferecem acesso às produções coletivas, ricas no uso de imagens, registros históricos dos grupos, formas de interação virtual e presencial, valores institucionais, sugestões e links para ações de mobilização coletiva (incluindo engajamento em grupos) e para orientação de práticas individuais. São também reveladores das malhas de interação com outros grupos juvenis, redes, empresas e programas governamentais e não governamentais.

Muitas histórias e processos que são narrados, bem como fóruns e discussões coletivas, permitem observar o dinamismo do que está em ação e aberto à construção. A informação circula e se transforma. As trajetórias individuais e as construções coletivas estão lá, construídas em textos que ilustram que as portas estão abertas e que o envolvimento de cada um é possível e desejável.

Parte das informações foi pesquisada por intermédio da Internet, disponibilizada em sites e blogs dos indivíduos e dos grupos ou via e-mail, nas listas de discussão. A participação na lista do CJ-SP e a pesquisa aos sites, bem como as interações em chats e trocas particulares de e-mail também permitiram acompanhar o desenvolvimento de encontros, bem como o planejamento de ações de observação e a articulação das entrevistas. O Quadro 4.1 indica alguns dos sites dos grupos juvenis pesquisados⁵⁹.

Além do material disponível na Internet, livros, folders, fanzines e revistas foram também utilizados. Muitos deles fornecidos durante as entrevistas ou encontros (observação participante). Destacam-se também as músicas, cantadas e tocadas ao violão, por jovens durante as entrevistas⁶⁰.

⁵⁹ No Apêndice D, a reprodução de parte do pôster apresentado no VI Fórum de Educação Ambiental traz breves comentários sobre estes sites, com ilustrações montadas a partir de figuras disponibilizadas nos mesmos.

⁶⁰ Lucas Ciola e Karine Faleiros tocaram músicas de sua autoria.

Quadro 4.1 – Exemplos de sites produzidos por grupos ambientalistas juvenis no Brasil e no Canadá⁶¹

Grupos Brasileiros	Endereço de site na Internet.
Coletivos Jovens de Meio Ambiente do Estado de São Paulo	www.flechadeluz.org
Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade	www.rejuma.org.br
Grupo EPARREH – Estudos e Práticas Agroecológicas e o Reencantamento Humano	www.eparreh.org
ECOSURFI – Entidade Ecológica dos Surfistas	www.ecosurfi.org
Cala Boca Já Morreu	www.cala-bocajamorreu.org
Grupos Canadenses	
Sierra Youth Coalition	www.syc-cjs.org
Otesha Project	www.otesha.ca
VIA Agroécologie	www.viaagro.fsaa.ulaval.ca/
Canadian Youth Climate Coalition	www.ourclimate.ca
Youth Action Network	www.youthactionnetwork.org

Além destas produções textuais, no caminhar da investigação, se considerou a proposta da obtenção de um auto-relato escrito pelos jovens a partir de roteiro fornecido pelo pesquisador (APÊNDICE B). A sugestão que havia sido dada pela Profa. Leesa Fawcett, durante o intercâmbio na York University, foi amadurecida, ao longo das primeiras entrevistas realizadas: receber uma versão escrita do processo de encantamento/engajamento ambiental dos jovens (tema abordado na primeira parte das entrevistas). Considera-se que o relato escrito mobiliza uma organização do pensamento diferente da oriunda do discurso oral, pois oferece uma oportunidade de maior tempo para a sua produção e um processo mais reflexivo, podendo ser editado e reconstruído. Embora se considere a riqueza desta produção, apenas dois jovens encaminharam os relatos, um deles apenas após a entrevista, o que impediu o uso mais aprofundado deste recurso.

O primeiro relato recebido (ANEXO A) foi destacado pela entrevistada como um bom exercício pessoal e como algo que, inclusive, gostou de partilhar com amigos e familiares. Outra jovem, que acabou por não enviar o relato, utilizou o seu roteiro⁶² para se preparar para a entrevista, organizando melhor as suas lembranças. Dessa forma, o recurso, direta ou indiretamente, ofereceu contribuição para a pesquisa.

⁶¹ Os grupos brasileiros, com exceção da REJUMA, de abrangência nacional, atuam principalmente no Estado de São Paulo. No Canadá, os contatos realizados foram com os jovens das Províncias de Ontário e Quebec.

⁶² Foi enviado para a lista de e-mails do Coletivo Jovem de São Paulo (e de forma particular, para cada um dos depoentes brasileiros) um convite para a produção do relato com um arquivo em anexo explicando a proposta (APÊNDICE B). Embora não se tenha obtido o sucesso no recebimento, considera-se que este instrumental ainda pode ser utilizado em pesquisas futuras, podendo estar associado à realização de workshops, de modo a evitar a dispersão dos convites via Internet.

4.3.2 As pesquisas bibliográficas

Os diálogos com a pesquisa bibliográfica, como já mencionado, aconteceram durante todo o processo da investigação. No início, para a delimitação do objeto de estudo e construção do plano de trabalho. Ao longo da coleta de dados, para trazer novos enfoques e reestruturações, bem como para o aprofundamento de questões trazidas do trabalho de campo. Na fase de análise, para o processo de categorização e a discussão interna de cada categoria.

Dentre os temas/campos investigados nas pesquisas bibliográficas estão: juventude, ambientalismo, movimentos juvenis, juventude ambientalista, educação, educação popular, educação ambiental, representações sociais, sociologia ambiental, sociologia da juventude, antropologia, identidade, interacionismo, linguagem, pesquisa qualitativa, memória e narrativas de trajetórias de vida.

Além do acervo impresso, muitos documentos foram consultados pela Internet, o que favoreceu o acesso às publicações governamentais que se tornaram relevantes para a contextualização histórica do CJ-SP em relação às diferentes ações estruturantes promovidas pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

4.3.3 As redes de relacionamento

Dentro do percurso de estruturação desta pesquisa, tanto no campo prático como teórico, uma série de relacionamentos sociais se fez importante como fonte de informação. Contribuições de aporte teórico chegaram dos professores e colegas das universidades (USP, York, Universidade de Toronto e Universidade de Sheerbroke) a partir das disciplinas, dos seminários, grupos de estudos e também de conversas particulares.

Estas redes de relacionamento se expandem a partir do momento em que o pesquisador as mobiliza. Uma pessoa apresenta outra, abrindo caminho para conhecer possíveis depoentes, novos grupos juvenis, eventos, produções textuais, sugestões de bibliografia e, inclusive, facilitação de recursos para o desenvolvimento dos trabalhos (empréstimo de equipamentos, hospedagem solidária, transporte, utilização de salas, etc.).

Esta rede de colaboração, normalmente reconhecida apenas nos agradecimentos dos trabalhos acadêmicos, pode ser considerada, portanto, uma fonte valiosa de contribuição para

a pesquisa. Tanto a sua construção como a sua mobilização são resultados de processos sociais favorecidos por posturas dialógicas e éticas. A sua importância aparece, portanto, na forma de capital social. Esta rede é resultado da própria história de vida do pesquisador, entrelaçada com a história das instituições com as quais se relaciona, sendo, dessa maneira, reveladora de outra face da subjetividade no campo da pesquisa. Diferentes pesquisadores mobilizam redes diferentes e as mesmas redes de forma personalizada.

4.4 A análise

A análise foi conduzida por processos de imersão e edição gradual dos dados (KING, N., 1995). As anotações de campo foram transcritas, editadas e organizadas e, a partir daí, foram criadas categorias. Isto permitiu lembrar momentos e sensações vividas, assim como conversar e compartilhar com outros o desenvolvimento da pesquisa. Todas estas etapas são parte integrante deste processo. A diversidade e volume de fontes de informação, tendo como base entrevistas semi-estruturadas e o longo período de observação de campo foram fatores que exigiram um processo contínuo de sistematização e reflexão. A imersão neste conjunto de informações possibilitou uma melhor compreensão do tema estudado, ao mesmo tempo em que contribuiu para a delimitação da argumentação, dentro da diversidade de caminhos e recortes que poderiam ser escolhidos.

O caráter intencional da escolha dos depoentes justificou-se pela busca de trajetórias de jovens que têm atuado de forma expressiva dentro de seus grupos. Tal recorte retira da análise uma perspectiva de generalização, de demonstrar um perfil médio ou representativo do grupo, típica dos trabalhos estatísticos de amostragem aleatória ou de censo total. A questão está em compreender o processo que leva estes jovens, reconhecidos pelos seus pares e/ou pelo pesquisador como expoentes, a se desenvolverem enquanto sujeitos ecológicos.

Conforme enfatizado nos primeiros capítulos desta Tese, a necessidade de ampliar os espaços e estruturas de educação ambiental (BRANDÃO, 2005a; MATAREZI, 2005), frente aos novos desafios do agravamento da crise ambiental (JACOBI, 2007; GLASSER, 2007), remete à importância de refletir sobre o engajamento enquanto um processo construído nas experiências de aprendizagem que se dão ao longo das interações sociais da vida (DEWEY, 1971; CARVALHO, 2001).

Dentro deste contexto, os grupos ambientalistas juvenis podem ser compreendidos como agregadores de indivíduos que tiveram em suas trajetórias de vida experiências significativas que potencializaram este engajamento. Além disso, estes grupos, dentro de suas ações, criam novas oportunidades de aprendizagem e novos espaços e estruturas de educação ambiental, influenciando tanto seus membros como aqueles com os quais interagem.

A análise da trajetória destes indivíduos e grupos se dá, então, no sentido de captar e discutir os fatores que tornam estas experiências especialmente significativas. O reconhecimento desses elementos é visto como importante para o subsídio do planejamento de ações no campo da educação ambiental. A estruturação das categorias de análise permitiu a discussão sobre estas trajetórias⁶³ em três capítulos⁶⁴ da Tese.

A discussão analítica do capítulo 5 é centrada nas experiências presentes nas trajetórias individuais e engloba as seguintes categorias: **contato com a natureza; educação e trabalho; família e outros relacionamentos pessoais; e ampliação das fronteiras.**

No capítulo 6, as experiências e perspectivas dos jovens entrevistados no Brasil são analisadas no contexto da trajetória histórica do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo, CJ-SP, que promove o entrelaçamento destas diferentes histórias individuais com a história de outros grupos, movimentos, instituições e políticas públicas.

No sétimo capítulo, a discussão é focada nos grupos ambientalistas juvenis. As categorias que estruturam esta análise são: **os laços entre aprendizagem, socialização e ação; o pertencimento; as ações em rede; e as produções coletivas e individuais.**

Cabe lembrar que as considerações nestes capítulos são resultado de um processo de dupla hermenêutica. Trata-se da interpretação pelo autor de discursos e textos oriundos das interpretações dos sujeitos juvenis desta análise. A interpretação de interpretações (MELUCCI, 2004) gera, assim, uma produção singular nos seus limites e possibilidades.

⁶³ Conforme já explicado, as considerações baseadas nos relatos dos jovens canadenses terão caráter mais ilustrativo sem a pretensão de uma perspectiva comparativa. A predominância do enfoque na realidade brasileira e, mais especificamente, paulista, se justifica pelo maior convívio com estes jovens e suas práticas coletivas, que permitiu melhor contextualização das narrativas recolhidas.

⁶⁴ A subdivisão analítica não elimina, no entanto, o diálogo e as sobreposições entre as argumentações apresentadas nas diferentes categorias e capítulos, uma vez que não se apóia uma relação de dicotomia entre indivíduo e coletivo, formal e não formal e teoria e prática.

5 Percursos singulares de engajamento ambiental: um olhar para as experiências significativas

A diversidade de caminhos, que compõe a formação do sujeito ecológico, desvela a importância de certas experiências comuns que ficam na memória dos depoentes e que são reconhecidas, nas narrativas, como eventos geradores deste engajamento. A categorização das experiências, aqui realizada, implica na discussão do conjunto das diferentes trajetórias, ou seja, no agrupamento de narrativas de diferentes sujeitos, sem uma preocupação de continuidade na organização dos percursos individuais. A análise não obedece a uma linearidade cronológica e, como já destacado, também não visa a generalização ou o tratamento estatístico das informações.

Em uma perspectiva individual, a síntese das trajetórias de engajamento ambiental dos jovens brasileiros pode ser vista no APÊNDICE C. A leitura desta síntese permite a percepção da singularidade de cada percurso e do encadeamento de suas vidas com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo, enquanto espaço/grupo/processo transversal a todas elas⁶⁵.

Em cada categoria, apresenta-se uma discussão sobre a diversidade das experiências para estabelecer um eixo de relacionamento entre os diferentes aspectos presentes no processo de *identização* (MELUCCI, 2004) ecológica, bem como fornecer subsídios para futuros estudos que possam aprofundar estas discussões. A distribuição das experiências em categorias relacionadas com diferentes espaços/tempos da vida articula, então, a proposta de refletir sobre o potencial de ampliação das relações de sociabilidade e de aprendizagem que possam apoiar práticas culturais ecologicamente sustentáveis e socialmente justas.

Das trajetórias narradas pelos jovens e observadas em campo, as experiências de vida são destacadas tanto pela constância como pela singularidade com a qual aparecem nos relatos. São experiências que ocorrem dentro dos diferentes espaços e tempos de convívio social que se distribuem na vida dos sujeitos: família, escola, lazer, trabalho (remunerado ou voluntário), militância ambiental, etc. Desta gênese, emerge o que Tristão (2002) aponta como característica multifacetada da educação ambiental, que é fruto das peculiaridades, também, da formação de cada sujeito ecológico (CARVALHO, 2001).

⁶⁵ Contexto apresentado no capítulo 6.

Para demonstrar a influência, a perspectiva ou a trajetória de um determinado jovem são inseridos trechos das narrativas ou referências às mesmas com a identificação dos nomes dos jovens, uma vez que todos eles autorizaram esta divulgação⁶⁶.

Vale destacar que os percursos individuais de *identização* ecológica, que ocorrem nos processos de auto, hétero e ecoformação (GALVANI, 2002), quando combinados, dentro de “*comunidades aprendentes*” (BRANDÃO, 2005a), “comunidades de práticas” (WENGER, 1998) ou “círculos de cultura” (FREIRE, 2001), se tornam processos de criação de identidades coletivas. Sujeitos coletivos que têm o potencial de promover os processos colaborativos que abrem espaço para a formação de grupos, de redes e de movimentos sociais, que embora imersos na insegurança e fluidez dos tempos atuais, se reúnem e procuram articular a responsabilidade humana de permitir, a cada um, o direito de viver como ser humano (BAUMAN, 2003; TOURAINE, 2009).

A experiência individual e a dos coletivos se entrecruzam. A *identização* ecológica do indivíduo se entrelaça com a *identização* dos grupos ecológicos. São dois processos que articulam a aprendizagem no diálogo com as práticas de intervenção em prol da sustentabilidade. Os sujeitos ecológicos juvenis podem ser identificados, assim, tanto nos indivíduos como nos coletivos. Nesse sentido, vale destacar que o imperativo da mudança cultural e do enfrentamento das mudanças ambientais globais demanda novos pactos sociais, que envolvem tanto responsabilidades individuais quanto coletivas. Como aponta Bauman: “*Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a esta interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente.*” (BAUMAN, 2003, p. 133).

5.1 O contato direto com a “natureza”

O contato com a natureza a que nos referimos inclui tanto os espaços urbanos quanto os rurais, envolvendo ambientes com diferentes impactos das intervenções humanas. Nesse

⁶⁶ De modo facilitar a leitura estas referências poderão ser colocadas entre parênteses após os trechos transcritos, sendo citado apenas o primeiro nome. Quando, por algum motivo considerar-se mais oportuno a omissão do nome do depoente (ou para proteger a identidade do mesmo ou pela conveniência de generalizar a citação), será grafada apenas a expressão “Jovem do CJ-SP” entre parênteses. No caso dos testemunhos dos jovens canadenses, a opção será a de registrar apenas (Jovem canadense).

sentido, não se reforça aqui uma visão de “*natureza intocada*”⁶⁷, que, conforme argumenta Diegues (2004), apóia práticas de conservação biocêntricas que colocam o homem como vilão e não reconhecem formas mais harmônicas de relacionamento entre os seres humanos e os espaços naturais, construídas, por exemplo, pelos povos das florestas. Esta crítica se fortalece com a compreensão de que todos os ecossistemas do planeta já sofreram a interferência humana, não existindo natureza intocada, e de que o “toque” humano pode, inclusive, favorecer processos de aumento de diversidade biológica em cooperação com os ciclos naturais. Além disso, vale lembrar que não se deve construir uma visão dicotômica entre homem e natureza, como se o primeiro não fizesse parte da segunda.

O contato com a natureza se dá tanto de uma forma direta como indireta. Diretamente acontece em espaços como: jardins urbanos, sítios e fazendas, parques, praias e quintais. Este tipo de contato, que permite a interação com animais, plantas, solo, rios, lagos e mares, suas cores, aromas, temperaturas, texturas e sabores, é muito marcante nas memórias de infância e juventude em várias passagens da vida de cada um dos jovens entrevistados.

Estas referências são tipicamente apontadas por CARVALHO (2001) como mitos de origem, uma vez que “*integram um processo de (re)constituição de sentido, isto é, a instauração de uma raiz remota da sensibilidade para o ambiental, reencontrada e ressignificada ‘a posteriori’.*” (p. 110). No depoimento dos educadores ambientais entrevistados em sua pesquisa, memórias como: “*“a fazenda em Mato Grosso”*”; “*o pé de manga-rosa no quintal*”; [...] “*as joaninhas do jardim de casa*”; [...] “*os acampamentos, o alpinismo e o montanhismo na juventude*””, aparecem nos discursos de encontro com uma natureza considerada “*boa e bela*” (p. 111).

Os jovens que foram entrevistados na presente pesquisa também demonstraram a marca de eventos como estes em suas vidas. Para os canadenses são muito comuns os acampamentos de férias e são frequentes as referências aos parques florestais e lagos, bem como às excursões de bicicleta e às trilhas a pé. As vivências no ambiente rural são lembradas por canadenses e brasileiros. Tendo para alguns uma relação mais ligada à possibilidade de conviver com animais, nadar nos lagos e rios, relacionada ao lazer e a aventura, enquanto para

⁶⁷ “A noção de mito naturalista, da *natureza intocada, do mundo selvagem* diz respeito a uma representação simbólica pela qual existiriam áreas naturais intocadas e intocáveis pelo homem, apresentando componentes num estado “puro” até anterior ao aparecimento do homem” (DIEGUES, 2004, p. 53, grifo do autor).

outros assume o significado de experimentar a produção agrícola e, com frequência, a produção de base ecológica (orgânica e/ou permacultura).

As oportunidades de contato direto se somam àquelas em que a natureza é acessada indiretamente, como, por exemplo, por intermédio de filmes, documentários, livros e, inclusive, de histórias orais que alimentam o imaginário e serão discutidas a seguir em outras categorias.

O Canadá e o Brasil têm como semelhança seus territórios de dimensões continentais. Embora o primeiro tenha vegetação e clima predominantemente temperados e o segundo, tropical, ambos têm como característica a presença de grandes áreas com baixa densidade populacional, extensas propriedades voltadas para a produção agrícola e uma parcela significativa de suas terras cobertas por ecossistemas em bom estado de conservação. Estas condições favorecem o desenvolvimento de atividades de lazer, esporte e turismo em áreas rurais e florestais. As experiências dos jovens que relatam estas práticas demonstram o encantamento com a beleza cênica das paisagens, a tranquilidade dos ambientes, a liberdade, a interação com animais e plantas, o ar puro e a diversidade de sabores e aromas. São também destacadas as relações de contato com outras culturas e saberes, havendo a valorização de modos de vida mais humildes, dotados de práticas tradicionais e de menor uso de bens de consumo e aparatos tecnológicos.

A referência à percepção sensorial (visão, olfato, tato, audição e paladar) remete ao aspecto corpóreo da experiência vivida no contato com o ambiente (ecoformação). Esta corporeidade impregna os fluxos de interação e interdependência entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais que se fazem presentes. As narrativas juvenis, ao enfatizarem as percepções sensoriais, indicam o papel do corpo como mediador das nossas relações com o mundo (MORAES, 2004), algo que, apesar de óbvio, é ainda subaproveitado nas práticas educativas.

A questão do contato com a natureza abre, então, espaço para a discussão do acesso às áreas verdes “naturais” ou urbanas, que pode ser viabilizado em ações de ecoturismo, educação ambiental, expedições fotográficas, práticas agrícolas e/ou florestais (agricultura e pecuária, agrofloresta, permacultura, extrativismo sustentável, hortas escolares, jardins urbanos públicos e domésticos), dentre outras.

Estas várias ações podem estar entremeadas, como no caso do trabalho desenvolvido pelo Grupo OTESHA⁶⁸, organização juvenil que promove educação ambiental a partir da realização de viagens de bicicleta pelo Canadá. Conforme descreve uma das entrevistadas, a oportunidade de pedalar entre jovens pelas paisagens naturais de seu país é articulada com a criação de peças teatrais. Antes e durante a viagem, que pode ser regional ou nacional, cruzando o país de costa a costa, os ciclistas, com o apoio do “*Otesha Book*” (livro de referência escrito pelas fundadoras do grupo)⁶⁹, planejam e ensaiam peças teatrais sobre temáticas ambientais que serão apresentadas em oficinas de educação ambiental nas escolas das cidades e vilarejos pelos quais irão passar. Os jovens têm, também, o desafio de planejar os meios para reduzir ao máximo os impactos sobre o meio ambiente, tendo como premissa carregar consigo todo o lixo que produzirem ao longo da viagem.

Eu fui para OTESHA e fiz um tour de bicicleta, um tour pelas montanhas rochosas, nós pedalamos de Vancouver até Calgary, e isso foi um pouco mais que mil quilômetros. E nós paramos em escolas para realizar uma peça de teatro [...] ela apresentava duas crianças diferentes [...]. Uma hora nas suas vidas, por exemplo: do momento em que eles acordavam de manhã até o tempo em que eles iam para a escola. Todas as escolhas que eles faziam naquela hora. Quando eles estavam no banheiro, usando água, e depois decidindo o que eles teriam para o almoço, quando eles tinham que escolher se pediam carona para a mãe ou se iriam com suas bicicletas para a escola, coisas como essa... Então, uma criança realmente não pensava que tivesse um impacto no mundo, não percebia que poderia iniciar um movimento, simplesmente em sua casa. E a outra criança estava percebendo isto e dizia: “*Eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo.*” E fazia aquelas pequenas coisas: economizar água, comer melhor... Então este foi um grande período, era divertido fazer a encenação, era maravilhoso andar de bicicleta nas montanhas, era simplesmente lindo e encantador⁷⁰.

A valorização da beleza das paisagens naturais, o lado estético do contato com a natureza, também é ilustrado nesta fala de Fernando, jovem brasileiro que teve a oportunidade de experimentar, desde a infância, os contrastes dos ambientes rurais, urbanos e litorâneos:

[...] uma área de mata atlântica incrível, e com um mar lindo, uma beleza cênica fantástica. Ver o pôr do sol no verão, caindo no mar, entre duas ilhas. São algumas coisas que me trazem uma memória visual dessa segunda fase da minha adolescência. Eu acho que é o grande ponto de transformação, assim... eu vou me aproximando um pouco mais, e valorizando um pouco mais isso.

Associada aos aspectos visuais aparece também a memória olfativa, característica de locais onde viveu ou por onde viajou. Alguns desses aromas, além da referência espacial, oferecem uma relação temporal quando, por exemplo, indicam a sazonalidade agrícola.

⁶⁸ www.otesha.ca.

⁶⁹ Ver item 5.4.4.

⁷⁰ Este trecho ilustra também o cruzamento das categorias desta pesquisa, pois a jovem fala de uma experiência que envolve o estímulo de um livro, o contato com a natureza, a prática esportiva, a ação voluntária e a vivência de estar em um grupo.

Quando eu ficava muito tempo no interior e vinha para o litoral, sentia aquela brisa, aquele cheiro do mar [...] E quando entra na mata também, o cheiro que tem. É diferente do cheiro no interior. [...] o cheiro da flor da laranjeira, na época da floração, um cheiro que me traz memória da infância também. Ou o cheiro do garapão da cana-de-açúcar, que é o processo da usina, destilando, quando a gente ia viajar por estrada ou na própria cidade.

As histórias de Guislain, no Canadá, ilustram a aproximação com o ambiente rural e com a produção orgânica. As oportunidades de férias em fazendas orgânicas o inspiraram a se tornar agrônomo, professor de agricultura ecológica na Universidade de Laval (Québec) e liderança nos movimentos de jovens agricultores orgânicos de sua província. Durante o curso de agronomia, participou de um grupo de agricultura ecológica (*VIA Agroécologie*⁷¹) e desenvolveu o planejamento e instalação de coleções botânicas de plantas agrícolas no Jardim Botânico desta universidade.

Faz cinco anos que eu ensino na universidade e faz dois anos que eu sou agricultor. Mas estas atividades têm raízes na minha infância. [...] a transmissão de valores de meus pais. Eles foram criados no campo e todos os meus ancestrais também. Somente os meus pais saíram do campo para ir trabalhar na cidade. Então, na família temos uma tradição de viver no campo, em contato direto com a natureza. E também meus pais gostavam de passar tempo no bosque, passar férias com a família em espaço mais selvagem.

[...] passei tempo com grupos de jovens escoteiros [...] E outras semanas num acampamento de jovens. [...] passamos várias semanas fazendo atividades e aprendendo sobre o meio ambiente e coisas assim. Desde os oitos anos fui a cada verão por minha própria vontade. E era o tempo do ano que eu preferia.

E como sempre passava os verões com grupos de jovens e tudo isso, meus pais me ofereceram a oportunidade de conhecer a vida rural. [...]. Conheciam o fundador da fazenda aqui [onde a entrevista foi realizada] e sabiam que aceitava jovens para ajudar no verão. Eu tinha doze anos quando vim pela primeira vez aqui. [...]. Gostava do lugar. Porque o trabalho da fazenda é um trabalho com a natureza e tudo se faz ao ar livre e é um trabalho com animais, com plantas. E aqui na fazenda não se usa agrotóxico. E disso eu gostava também. Porque ia na mesma direção que os meus valores. Então, no primeiro ano, passei uma semana aqui. E o verão seguinte três semanas. E cada vez mais, até que fui à universidade para estudar agronomia, porque gostei tanto da agricultura que eu queria estudar agronomia.

No Brasil, a trajetória de Lucas, nas práticas de agroecologia, já se dá com uma ligação maior com o espaço urbano, embora entremeada das vivências rurais. Ele destaca as diversas experiências que o levaram ao seu envolvimento no EPARREH (Estudos e Práticas Agroecológicas e o Reencantamento Humano⁷²), desde aquelas de contato com as áreas do interior, até as desenvolvidas na cidade de São Paulo e adjacências. Em sua casa, a qual ele se refere como EPAHOUSE, há um jardim de agrofloresta, vasos com ervas medicinais e filtro biológico para o tratamento da água da pia, que é depois reutilizada para regar as plantas.

⁷¹Mais informações em: www.viaagro.fsaa.ulaval.ca/.

⁷²www.eparreh.org.

Da infância, aparece a lembrança da fazenda de seu tio avô:

Quando eu era bem pequenininho, morava na Vila Mariana, bairro bem urbanizado. E ir para a fazenda era ir para um universo totalmente diferente. [...] eu tive algumas férias que eu ficava os dois meses, que eu chegava, eu sentia a rotina do campo, assim, bem pequenininho, tudo bem sensitivo. Pude subir em árvore para comer goiaba, pude andar a cavalo, pular no rio, pescar. E eu adorava passar as férias naquela fazenda. Tinha uma casa na árvore também. O chuveiro era aquela panela que esquentava no fogão com regador de ferro. Aí você puxava uma cordinha e tomava banho na água quente. Eu guardo essas lembranças com muito carinho.

As histórias de Jason, jovem chinês que vive atualmente em Toronto, incluem diferentes experiências com a jardinagem e a produção orgânica de alimentos; desde as práticas desenvolvidas no quintal de sua casa, na infância, até os trabalhos voluntários em hortas comunitárias urbanas. Estas atividades são apoiadas pela cultura rural de seus pais. Sua mãe praticava jardinagem, um hábito que, segundo ele, muitos chineses trouxeram consigo quando vieram para o Canadá. Sua infância, em Prince Edward Island (PEI), era repleta de atividades ao ar livre: na praia, pescando e catando moluscos, e nas fazendas, participando de colheitas como as da batata e do morango. Podia colher toda sua alimentação da terra, o que via como algo maravilhoso. Esse convívio com a família, ao ar livre, proporcionou a ele um sentimento de admiração pela natureza.

A participação em empresa de produção e distribuição de alimentos orgânicos no Canadá e os trabalhos prestados como cozinheiro lhe permitiram vivenciar os ciclos de produção, distribuição, preparo e consumo dos alimentos. Destaca-se, ainda, a ocasião em que morou na China e pôde ver nas feiras as diferentes especiarias e alimentos que compunham os sabores e aromas da culinária de seu país de origem. Estes elementos são vistos por ele como promotores de curiosidade e encantamento.

Eu adorava provar todo tipo de comida. Isso era algo que me apaixonava não apenas pela curiosidade, mas pela exploração. Uma parte importante dentro da minha paixão pelo meio ambiente: a curiosidade pelo mundo natural, os sabores, os aromas e tudo aquilo [...]

Durante o tempo em que o pesquisador residiu no Canadá, pôde perceber a valorização das hortas comunitárias em praças públicas, dos programas de voluntariado nos Jardins Botânicos, das feiras nas praças e sistemas de entrega domiciliar de produtos orgânicos. Estas práticas, que também despontam no Brasil, têm grande potencial de inspirar a apreciação pela natureza e um maior cuidado com o meio ambiente e com a alimentação.

Nesse sentido, cabe observar que, para as crianças e jovens das grandes cidades, as oportunidades de convívio com a natureza ou de exercício de práticas agrícolas são cada vez

mais raras⁷³. As experiências de Rogério, em Santos, mostram a importância de ações educativas desenvolvidas em parques públicos dirigidas à ampliação destas oportunidades:

Os três, quatro anos que eu tive contato com o Programa de Jovens, com as ações do Jardim Botânico: educação ambiental, [...] a preocupação em proteger as árvores, a preocupação com o lixo, com as pessoas poderem olhar para a árvore, poder passear no Jardim Botânico. [...] Eu me sinto bem lá! Lá eu respiro bem. Lá eu sento na grama. Eu gosto muito daquela paisagem!

A potencialidade dos parques dentro das cidades se amplia quando neles se instalam práticas de educação ambiental, especialmente quando propiciam vivências que valorizam a percepção sensorial dos elementos da natureza (tais como: fauna, flora, solo, vento, chuva, calor, frio, perfumes, sons e texturas). A este respeito, Mendonça (2005) aponta que a educação ambiental realizada no contato com a natureza não deve ser limitada ao plano das informações, mas sim, valorizar o bom equilíbrio entre a razão e a emoção de modo a permitir uma verdadeira interação, uma experiência profunda e significativa⁷⁴.

Essas experiências não precisam ser realizadas necessariamente por equipes profissionais. Como se vê no relato de Fernando, ao lembrar sua infância, em Ribeirão Preto, podem ser conduzidas pelos próprios pais:

Minha mãe tirava a gente da cidade e levava a gente para uma área, que era uma das únicas áreas de unidade de conservação que existiam na cidade que eu morava. O entorno já era todo devastado pela agricultura, para plantio de cana-de-açúcar, pasto... [...] E ela falava: “Olha, respira esse ar, sente o clima, a temperatura aqui da mata. Aqui tem um ar puro, tem um clima bom.”

Eu lembro muito do meu pai mostrando as paisagens para a gente, fazendo a gente olhar a estrada. “Olha isso é uma plantação de algodão, isso é pasto, isso é soja, isso é uma mata”. E quando a gente vinha aqui para o litoral principalmente o olhar o mar. “Olha que bacana a praia!”. E quando a gente ia para outras praias também e descia a serra, ele parava em algum ponto no meio da serra para a gente olhar a mata, alguma cachoeira [...] Ele ou minha mãe sempre [...] faziam esse momento da viagem ser muito importante.

Dentro deste contexto, vale mencionar a concepção de oficinas de educação ambiental para gestantes feita pela equipe de Educação Ambiental do Jardim Botânico de Toronto⁷⁵, visando incentivar os pais a proporcionar aos filhos, desde cedo, vivências ao ar livre, um

⁷³ Ver discussão sobre o “déficit de natureza” adiante, no item 5.1.2.

⁷⁴ Estes aspectos são trabalhados pela metodologia do aprendizado sequencial desenvolvido por Joseph Cornell, que é divulgada no Brasil pelo Instituto Romã. O método estimula processos de entusiasmo, percepção sensorial da natureza, cooperação, ludicidade e compartilhamento de experiências. Algumas das atividades vivenciadas por Rogério, no Jardim Botânico de Santos, tiveram embasamento nesta metodologia. Para maiores informações a respeito, recomenda-se o site: <http://www.institutoroma.com.br/>.

⁷⁵ Informação oral: de acordo com reunião realizada com a equipe de Educação Ambiental (Novembro de 2007), esta era uma de suas propostas.

trabalho dirigido para o contexto da própria vida em família. Dá-se, então, a articulação do profissional da educação ambiental com as práticas educativas dos pais.

O contato com a natureza é favorecido dentro do próprio lar, mesmo em ambientes urbanos, quando a moradia dispõe de quintal com árvores e jardins, como mostra o testemunho de Camila, que cresceu no interior de São Paulo:

[...] tentei entender porque que eu me envolvo com as questões ambientais, com essa coisa da terra. Aí comecei a ver que era por conta da onde eu brincava. Eu tive uma infância de quintal [...]. Eu morei numa casa lá em Piedade durante nove anos, [...] e o meu dia-a-dia era no quintal. Assim, ia para escola e ia para o quintal brincar. Então, eu fiquei pensando que tem muito a ver essa coisa assim de você ter esse contato com o lugar. Era a árvore que eu subia, era um pé de ameixa [...]

Os arredores da casa também exercem a sua influência na formação do indivíduo. A existência de praças, rios e paisagens naturais nas proximidades é apontada em vários testemunhos. Além disso, dentro de casa, o “contato” pode estar associado às relações de estímulo ao imaginário a partir das próprias histórias de vida dos familiares, como se verifica a seguir nesta passagem de Karine:

O contato com o sítio era mais uma coisa da minha imaginação [...] Porque meus pais vieram do sítio, de roça, como diziam eles. E aí a minha mãe valorizava muito isso. Ela contava muitas histórias. Pelo valor que ela dava, aquilo também era muito importante para mim. As histórias dela quando pequena, de tudo que ela tinha passado... e as visitas que eles faziam a alguns parentes e caminhadas longas e cavalgadas, trilhas. A preparação que eles tinham para ir... Eles iam para a casa de um parente, tinham que mandar um recado pelo caminhão do leite um dia antes. Aí chegava o recado na casa do tio, ele ia esperar a família dela na beira da estrada. E nisso elas já estavam caminhando fazia um tempão. Aí chegavam os cavalos. Elas tinham que preparar a matula. [...] Tudo isso me encantava. Eu tinha vontade de ter vivido naquela época. [...] Essa coisa da água, que a minha mãe contava, que ia na bica da água e tomava água numa folha. [...] eu morria de vontade de ter passado por isso. E eu ficava imaginando muito tempo assim: “*Nossa, eu acho que quando eu crescer eu quero morar num sítio*”. Ficava sonhando com isso.

Os contrastes entre os diferentes ambientes e paisagens, possibilitados por viagens e mudanças de moradia, também são significantes para a relação subjetiva desses jovens com os elementos da natureza e em relação à percepção das ligações entre as condições naturais e as práticas culturais.

Para Karine, a mudança do interior para a capital⁷⁶, aos seis anos de idade, lhe trouxe o contraste de sair das margens de um rio limpo, onde se podia banhar, e começar a conviver

⁷⁶ Para a visão de uma realidade inversa, a mudança da cidade para o campo, aconselha-se a leitura do livro “Jovens Sem-Terra: identidades em movimento” (BRANCO, 2003). Uma das situações analisadas pela autora é o conflito vivido pelo jovem, especialmente no início de sua adaptação, entre a realidade dura do trabalho rural e a permanência do sonho da vida urbana. Dentre estes jovens, muitos têm origem urbana e são levados para os assentamentos pela decisão de seus pais e não, necessariamente, por um desejo próprio de vida rural.

com rios que cheiram mal, que se configuram como canais de esgoto. Além disso, teve que deixar as brincadeiras de quintal e se adaptar ao apartamento. Após a mudança, a comparação entre o rural e o urbano se reforça nas oportunidades que teve de passar férias no interior.

A visão do contraste também acontece nas viagens, como demonstra Adriana, ao comentar sua ida de ônibus para Bahia, para visitar os parentes, quando pôde sentir a grande diferença entre o ambiente do sertão nordestino e o de sua cidade, São Vicente, cravada entre o oceano e a Serra do Mar:

[...] o ecossistema, eu lembro, era muito diferente. Saindo daqui, que é muito verdinho, muito úmido, e chegava lá no Nordeste, uma seca, [...] as árvores secas, a terra seca. Eu lembro até hoje, meu tio, meu vô falando que não tinha como plantar porque a terra estava seca [...] a dificuldade que é de plantar, de depender da água, que não “tem” [indica aspas dando a entender que não é falta de água, mas sim de infraestrutura para torná-la disponível].

A possibilidade de circular⁷⁷ por outras paisagens amplia a visão do jovem sobre o meio, no contato com a diversidade das condições da natureza e das questões sociais e culturais de cada lugar. Dentro da experiência de cada indivíduo, o processo de formação de sua visão do mundo recebe as influências do contato com o meio natural e das emoções que permeiam este contato (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; THOMAS, 1998).

5.1.1 As emoções envolvidas

Nas diferentes oportunidades de acesso à natureza, bem como em todas as experiências da vida, deve-se refletir o contexto no qual o *emocionar* se dá nessa relação. Que tipo de emocionar é mediador das idéias e ações que afloram nesses contatos. Assim, para que se forme esta apreciação da natureza, enquanto “boa e bela”, por exemplo, é preciso que a pessoa tenha uma formação cultural que lhe permita viver este tipo de emoção (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

A guisa de exemplo, Keith Thomas (1988) traz uma análise original sobre a mudança na forma de se relacionar com a natureza pelas quais passou a sociedade inglesa do século XVI ao XVIII, que vai desde uma postura de domínio e desvalorização até os referenciais mais românticos de beleza e conservação. Estas posturas indicam a existência de diferentes

⁷⁷ No item 5.4.1 novas análises sobre o aprendizado cultural proporcionado pelas viagens são apresentadas.

emoções que influenciam radicalmente as práticas humanas, ora mais solidárias, sistêmicas e horizontais (matrísticas), ora mais egoístas, reducionistas e verticais (patriarcais). Dentro desse universo, imperam as relações de interação com a cultura, espaços em que os tipos de emocionar são apreendidos e transmitidos, mas, são também transformados em um sentido ou no outro. Assim, compreende-se que não basta ter contato com a natureza. É importante que o contato seja mediado por emoções que levem a uma relação qualificada, capaz de desenvolver atitudes de encantamento, pertencimento e percepção sistêmica. Emoções que privilegiam valores matrísticos (tais como a cooperação e o respeito) em detrimento dos patriarcais (tais como a hierarquia e a dominação) (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

A relação com o natural está, portanto, inserida em um contexto cultural. Uma atitude amorosa demanda oportunidade de desenvolver uma cultura amorosa. Ter contato com o natural é importante, mas não basta. Um contexto de valorização cultural da natureza, enquanto ameaçadora ou objeto de domesticação, também pode ser motivador de emoções que caminhem em outros sentidos e incentivem outras emoções (desprezo, medo, insegurança...).

Uma criança que se vê obrigada a trabalhar na roça, em condição de se sentir castigada, tem uma vivência emocional bem diferente de uma criança que tem acesso ao sítio para usufruir de férias e dedicar-se voluntariamente às práticas agrícolas. Para esta segunda, a execução das atividades de produção tende a ser fonte de prazer e descoberta, enquanto a primeira estimula o desprezo pela marca da rudeza, da dificuldade da vida no campo. As relações de poder, que acompanham o aprendizado cultural, que conformam as representações relacionadas com o natural, conduzem, assim, às experiências bastante variadas.

Nos relatos de Carvalho (2001) e nos testemunhos acima expostos, este contato com o natural é mediado pela idéia de “bom e belo”, mas, como se constata, nem sempre são esses os sentimentos gerados. É preciso estar atento a isso, tanto no que diz respeito à verificação das representações de alunos como de educadores, ao se propor atividades de contato com a natureza. As emoções precisam ser visitadas e exploradas para que as possibilidades de instalação de valores como a cooperação e a solidariedade sejam ampliadas. É preciso considerar que as histórias emocionais de cada um estão intimamente relacionadas com suas representações.

Estas relações com o “natural” do campo, das florestas e das praias também podem estar impregnadas da valorização do saber de suas comunidades, caipiras, indígenas,

quilombolas, caiçaras, etc. e agregar outros significados e atitudes. Envolve, então, a discussão das práticas tradicionais como a produção de alimentos, artesanatos, músicas e danças, bem como questões políticas ligadas à posse das terras e a apropriação dos recursos naturais. A imbricação da defesa do ambiente natural com as lutas pela justiça social e o respeito à diversidade cultural estão presentes nos discursos daqueles que tiveram contato com movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens):

Juntavam dois de cada projeto social do Equipe [Escola Particular de São Paulo] [...] cada projeto propunha uma atividade para os jovens do movimento e os jovens do movimento sem terra e os próprios assentados adultos propunham atividades para a gente. [...] a gente fez místicas com eles, fez debates, fez trocas, fez festas, fez forró a noite. E isso me sensibilizou um pouco para a questão da agricultura. [...] Eu achei muito lindo. As famílias no campo, plantando para o Brasil. Este discurso bonito, do povo no campo plantando para o povo na cidade [fala emocionado, Lucas].

A natureza, por intermédio das interpretações culturais permeadas de emoção e razão, instaura também referenciais simbólicos que associam os elementos e fenômenos do mundo físico com o do mundo das relações sociais:

[...] a simbologia que tem a água, isso para mim é muito forte. Que é uma simbologia de união. A gente sempre fala que a água ela tem esse poder. Ela está em todos e em tudo. Então, a importância da união das pessoas para os processos. [...] a água representando este ponto comum que liga todo mundo. E que num projeto, numa idéia, a gente pode fazer uma analogia de que são os objetivos comuns ou o objetivo geral do grupo. É a água de todo mundo. É lutar por esta água aí. (Karine)

O contato com os elementos naturais se faz presente, também, como uma necessidade física e emocional que articula as raízes do próprio engajamento:

O que vem na minha cabeça é que o que me fez conectar [com as questões ambientais] foi crescer perto da terra. Ver que eu faço parte dela, preciso dela. Da terra, que eu digo: terra mesmo, de pegar, não aquela coisa de planeta [...]

[...] uma coisa engraçada foi que eu mudei para cá, a Babilônia [São Paulo], lugar onde tem mais concreto do mundo, não tem a terra, que eu preciso tanto [pensou]. Fui trabalhar lá no CEA, naquele centro de Educação Ambiental, lá no Vila Lobos. [...] assim, comecei a ter que trabalhar com a molecada na terra, plantar. Foi super bacana descobrir isso aqui em São Paulo. (Camila)

Percebe-se nestas passagens, que o contato com os elementos da natureza podem potencializar o *emocionar matrístico*. Para que isso ocorra, as experiências de aprendizagem devem colaborar para a ocorrência de processos reflexivos, que agregam o consciente e o inconsciente, que valorizem este *emocionar*, tornando-o desejável e, portanto, passível de ser agregado às práticas culturais. A possibilidade reflexiva inclui a ação de perceber o próprio *emocionar*. De verificar as diferenças entre as emoções de base matrística e as de base patriarcal. De contrastar as práticas de dominação com as práticas de emancipação humana e

preservação da qualidade ambiental. Em resumo, considera-se aqui a questão fundamental de entender a visão de mundo como vinculada a processos racionais que são também profundamente guiados pela emoção que está, por sua vez, imersa nos processos históricos de desenvolvimento da cultura (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

5.1.2 O “déficit de natureza”

Verificada a importância do contato amoroso com a natureza, dentro de uma perspectiva de cuidado com a Terra (BOFF, 1999), para o próprio desenvolvimento sociocultural do indivíduo, Louv (2006) chama a atenção para o “déficit de natureza”. A questão encontra-se nas mudanças dos modos de vida, que se tornam cada vez mais urbanos e distanciados do meio natural. As memórias da infância brincando em parques urbanos ou em áreas rurais podem se tornar cada vez mais raras em quantidade e qualidade.

Louv comenta a importância da criança experimentar o mundo diretamente, observar, cheirar, ouvir, tocar e provar a natureza. Lembra que se trata de oportunidade fundamental para a significação da vida humana. Põe em xeque, neste sentido, a crescente utilização de divertimentos eletrônicos e das atividades em ambientes fechados e o desaparecimento das atividades simples e ao livre, como as que se fazem presentes nas memórias mencionadas acima (nadar no lago, subir em árvores, etc.). A natureza oferece, por exemplo, a oportunidade de desenvolver a imaginação, de acalmar a mente no usufruto da paz e da tranquilidade, de emocionar os sentidos, de exercitar a autoconfiança, de estabelecer relação entre o rural e o urbano nos processos de produção e consumo dos alimentos e de aprender com os ciclos naturais.

Alguns testemunhos infantis recolhidos por Louv são emblemáticos desta situação de novos sentidos urbanos em relação ao brincar ao ar livre e em contato com a natureza. Um garoto diz: *“I like to play indoors better, 'cause that's where all the electrical outlets are”* (eu prefiro brincar dentro de casa, pois é lá que estão os equipamentos eletrônicos [tradução do autor], (LOUV, 2006, p. 10). Outro menino afirma que *“os computadores são mais importantes que a natureza porque são nos computadores que os empregos são encontrados”* [trad. autor], (p. 13). Segundo Louv, muitas outras crianças declaram que estão ocupadas demais para brincar ao ar livre. A “ocupação” invade, inclusive, as experiências das viagens,

onde, ao invés de apreciar as paisagens, as crianças são estimuladas a brincar com os videogames e assistirem vídeos dentro dos automóveis. A este respeito, o autor destaca: “*Ao contrário da televisão, a natureza não rouba o tempo, ela o amplifica*” [trad. autor], (p. 7).

A argumentação de Louv (2006) traz para os educadores⁷⁸, dentre eles os pais, a necessidade de rever os modos de vida gerados pela cultura atual, no sentido de apoiar processos reflexivos que favoreçam os valores e o *emocionar* matrísticos defendidos por Maturana; Verden-Zöllner (2004). Este desafio também é colocado para os urbanistas, quando o autor destaca o movimento de enverdecer as cidades, que, segundo ele, cresce principalmente na Europa, com a valorização da presença da natureza nos espaços urbanos.

Com uma forma de intervenção urbana, grupos urbanos nos EUA, na Europa e também no Brasil têm desenvolvido práticas “transgressoras” de “guerrilha verde” ou “jardinagem libertária” com a idéia de se apropriar de espaços públicos e realizar plantios. É uma prática que incentiva a participação popular no embelezamento do espaço público, mas que pode trazer também os seus riscos, uma vez que a escolha de plantas inadequadas pode gerar conflito com as características do espaço construído, como a interferência na rede elétrica. Além disso, pode gerar conflitos com o poder público ou com proprietários das áreas que são manejadas sem autorização prévia. (VIANA, 2008/2009). Alguns desses jovens se autodenominam “Agropunks”, uma referência à articulação de horticultores com punks, em La Punta, área agrícola em Valência (Espanha), para defesa do território contra a especulação imobiliária e expansão da atividade portuária (documentada no filme Tornallom⁷⁹, de produção espanhola).

Dentre as práticas encontra-se o plantio em praças e jardins públicos, em áreas particulares abandonadas e até mesmo em espaços abertos nas calçadas, e as “bombas” de sementes, que misturam terra, fertilizantes e sementes e são espalhadas pela cidade para que possam germinar e se desenvolver. Estas atitudes e movimentos alertam para o “déficit de natureza” encontrado nas cidades e buscam defender o direito das pessoas de poder praticar a jardinagem. Tais idéias já são difundidas em livros e sites⁸⁰ e têm atraído um grande grupo de seguidores no mundo.

⁷⁸ No Brasil, o Instituto Romã, citado na nota anterior, trabalha com essa perspectiva.

⁷⁹ Ver informações sobre este documentário em: <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2005/10/334072.shtml>. Acesso em 14 nov. 2009.

⁸⁰ Vide <http://www.guerrillagardening.org/>. Acesso em 16 nov. 2009.

Um processo mais participativo na gestão dos espaços urbanos e a ampliação de jardins comunitários e mutirões de plantios organizados em parceria com o poder público poderiam quebrar a ilegalidade desses movimentos. O diálogo entre estes “*guerrilheiros*” e os gestores das áreas verdes urbanas pode aproveitar a energia positiva dos primeiros e evitar possíveis danos provocados pelo plantio inapropriado de espécies. A implementação de hortas comunitárias, mutirões de plantio, o incentivo à criação de calçadas e telhados verdes são algumas das políticas que podem ser pensadas, inclusive, com o uso de incentivos fiscais.

5.2 A educação e o trabalho

Esta macro categoria, “educação e trabalho”, abrange os tempos vividos na escola, na universidade, nos estágios, nos programas de educação não formal e no trabalho (incluído o voluntário). A análise destes tempos é feita em relação às experiências de aprendizagem que se dão nos espaços da escola e das instituições que desenvolvem programas sociais e ambientais, tanto na figura de aprendizes como no exercício de suas habilidades profissionais.

Tratar das experiências do trabalho em conjunto com o tema da educação, além do reconhecimento do trabalho enquanto espaço de aprendizagem, se torna especialmente indicado quando se observa que grande parte destas experiências está ligada ao exercício de funções nas áreas de: educação ambiental, educomunicação ambiental e educação comunitária. A educação e o trabalho não são tratados aqui dentro de uma análise estrutural do sistema de ensino e emprego do país, mas sim, a partir das situações concretas narradas pelos jovens, enquanto promotores do engajamento ambiental. A discussão destes casos exemplares, no entanto, traz subsídios para o planejamento de políticas de educação ambiental e de promoção do ecomercado de trabalho ou “empregos verdes”⁸¹.

⁸¹ Vide item 5.1.2.3.

5.2.1 A escola e a universidade

Como já discutido, o conjunto de jovens entrevistados no Brasil não é representativo da heterogeneidade de classes sociais e das histórias escolares que caracterizam a juventude do Estado de São Paulo. As narrativas analisadas são de jovens com vivência universitária (cursando a graduação, graduados e em pós-graduação), não incluindo aqueles com pouca escolaridade. Entretanto, não podem ser tratadas como experiências homogêneas. Observam-se, por exemplo, jovens que tiveram seu percurso em escolas particulares e em seguida o acesso à universidade pública e aqueles que vieram do ensino público e que a entrada na universidade particular só foi possível pela obtenção de bolsas ou com esforço financeiro pessoal e da família.

Os jovens narram experiências vividas em diferentes papéis⁸². Na qualidade de alunos, em relação de aprendizagem com professores e colegas em sala de aula (incluem temas abordados, pesquisas, leituras, participação em projetos). Enquanto membros de agremiações estudantis e grupos juvenis, envolvidos na organização de ações entre os seus pares (relações de amizade e parceria). E, também, no papel de educadores/facilitadores, promovendo oficinas educativas e até mesmo como professores universitários (exemplo de jovens canadenses).

As experiências articulam os processos de socialização, subjetivação e ecologização (GALVANI, 2002) entremeados no exercício destes diferentes papéis. E envolvem o aprendizado de conceitos, valores e práticas que são permeados por diferentes métodos de ensino e gestão escolar e pelo contexto sociocultural dos próprios jovens. As experiências escolares são, assim, vividas de maneira singular, integradas aos demais espaços/tempos da vida de cada um.

Alguns jovens lembram as tarefas escolares conduzidas ainda na infância. Tarefas que, às vezes, estão ligadas aos grandes acontecimentos que marcaram a história do ambientalismo mundial, como neste relato:

82 Não é o caso aqui de promover a comparação entre as trajetórias escolares públicas e privadas, mas sim, reconhecer e discutir as experiências que são vistas como importantes para o engajamento ambiental. Neste sentido, o contexto se alarga não apenas para as relações professor-aluno, mas para a socialização e aprendizagem que ocorrem nos diferentes espaços de convívio propiciados pela escola/universidade.

[...] eu acho que foi o meu primeiro contato com mobilização para a questão ambiental, forte assim, que eu vi que me marcou, quando eu tinha 10 anos. A primeira, era muita informação na TV, naquela época da ECO 92. Eu tive que fazer redação na escola. Para mim foi um evento que não passou batido. (Camila).

Há também casos relacionados com preocupações sociais: como o trabalho sobre meninos de rua, realizado por outra jovem na 1ª série do fundamental. Mas, de uma forma geral, as lembranças de infância citam mais as oportunidades de brincadeiras e de vivências com a família do que a vida na escola.

A escola se torna mais citada a partir das últimas séries do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio. Certas narrativas mencionam as preferências por disciplinas que influíram na escolha profissional e no olhar para as questões socioambientais.

No colegial [...] eu lembro que botânica me fascinou. Entender o funcionamento das árvores, das espécies arbóreas, das plantas, como se reproduzem [...]. E a geografia também, a geologia, a terra, cartografia. Então isso me levou um pouco para área do turismo. E desde que eu entrei em turismo eu sempre imaginei que eu ia fazer alguma coisa na área ambiental. (Fernando).

Alguns recordam aulas específicas, em que tiveram contato com a história de personalidades ou com idéias que os entusiasmaram no aprofundamento de estudos e no desenvolvimento de determinada ideologia política.

Tinha um professor de geografia, que ele pôs lá: o que é o capitalismo e o que é o socialismo? E ele explicava [...] palavra por palavra. O que é um sistema. O que é sócio, econômico e político. O que é propriedade. O que é público. O que é privado. E eu falei: “Caramba, como é que a gente vive nessa lógica, nessa sociedade?” Comecei a ler Marx e comecei a ler Bakunin e Gramsci [...] isso com 15, 16 anos, então comecei radicalizar. Aí já comecei a questionar um pouco esta questão do consumo mesmo. [...] que até então não tinha. Então: “nossa eu não possa usar esse tênis, não posso comprar isso, tenho que ser revolucionário... Era anarquista. Comecei a me aproximar também da filosofia, ler Sartre, [...] Foi uma coisa que mexeu muito comigo. Aí que está o meu primeiro grande questionamento. Aí me fundamenta até para as escolhas de ir para área de humanas depois na universidade [...] foi numa aula, com quinze anos, no ensino médio, quando o professor traz esta questão da sociedade em que vivemos. Da sociedade industrial, urbana e capitalista e de outras formas de sociedade, da esquerda, do socialismo, do comunismo, dessas cartilhas. Comecei a ler também e queria defender isso. E era anarquista... (Fernando).

Dentre os testemunhos, um deles se destaca ao abordar os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos pela escola, com atenção especial aos projetos sociais voluntários e aos trabalhos de observação de campo estimulados. Ao longo do ensino médio, o jovem é inserido

em diferentes oportunidades de interação ligadas às problemáticas socioambientais, que lhe dão acesso também ao convívio com pessoas de outras classes socioculturais⁸³.

O [Colégio] Equipe tinha trabalhos fantásticos de campo! Eles levaram a gente para Cubatão [...] visitar as indústrias poluidoras. Conversamos com o gerente, entrevistamos trabalhadores, conhecemos todo o processo de produção: [...] o escoamento, [...] os resíduos. Naquela época já tinham instalado os filtros nas chaminés. [...] Depois a gente foi nas áreas afetadas pela contaminação, conhecemos o mangue, entrevistamos os moradores. [...] Fomos à Associação dos Contaminados por Organoclorado, ACPO, que eram os trabalhadores contaminados pela [indústria], nos anos oitenta. Foi um momento fantástico da minha vida, ver a entrevista deles. Eles me causaram a sensibilização ambiental muito forte. O que é que é o ser humano vítima da poluição do capitalismo. Pessoas que sofreram por questões de saúde absurdas, [...] que entraram em depressão, [...] que chegaram até a se suicidar, famílias inteiras que foram destruídas. A gente teve contato com esta associação que agregava todas estas pessoas [sindicatos, ambientalistas e anarco-punks]. [...] Foi outra experiência que eu tive de como a gente pode reunir pessoas diferentes. (Lucas).

Fomos, em Ribeirão Preto, conhecer o processo produtivo de cana-de-açúcar. E isso foi muito interessante, [...] era tudo interdisciplinar. Então, você estudava química, biologia, história... tudo junto e ligando os pontos. E o trabalho final, a gente tinha que organizar grupos. Eles davam estudo de caso: uma cidade está vivendo problemas de miséria e índices de desenvolvimento humano baixo. A cidade hipotética. E aí tinha a possibilidade de vir uma agroindústria de cana-de-açúcar, isso depois que a gente voltou da viagem de Ribeirão Preto. Então, a gente tinha que ou defender a vinda desta indústria de cana-de-açúcar ou pensar numa proposta melhor. E uma das coisas que os professores colocaram para a gente, que era totalmente contra a indústria da cana-de-açúcar, foi a Agrofloresta. [...] Então, a gente estudou agrofloresta, estudou agricultura familiar. E, no final do ano, tinha um debate. Dois grupos que se candidatavam e iam apresentar para os pais, ou iam defender a agrofloresta ou a agroindústria. Eu fiz parte do grupo que defendeu agrofloresta. (Lucas).

A vivência nessa escola lhe abriu também a chance de participar em uma série de projetos voluntários na cidade de São Paulo. Os projetos envolviam ações diversas, como o questionamento da mídia e a musicalização infantil em hospitais públicos. Dentre as formações que teve para atuar nos projetos, cita a oficina com os Doutores da Alegria, onde pôde desenvolver técnicas de clown que aplica até hoje.

Essas passagens ilustram a importância da abertura das escolas para o relacionamento com o campo dos projetos socioambientais e estudos do meio, algo que se mostrou realmente significativo na vivência do jovem e veio a fortalecer a base de toda a sua ação militante e profissional no campo ambiental. Este é um campo que merece um olhar especial no desenvolvimento das estratégias de enraizamento da educação ambiental por intermédio das escolas e indica a validade das articulações entre o ensino formal e o não-formal.

⁸³ Além das passagens abaixo já foi apresentado no item anterior a possibilidade de interação com o Movimento dos Sem Terra.

Sobre o ensino técnico e o universitário, os jovens destacam a ampliação do repertório teórico e a possibilidade de realizar estágios e trabalhos de extensão comunitária. As atividades de pesquisa e a participação em encontros e seminários se tornam mais frequentes. A vivência universitária também articula a militância com a profissionalização, às vezes em concorrência, quando a dedicação a uma exige a diminuição da atuação na outra, mas, muitas vezes, em cooperação, quando, por exemplo, a experiência militante cria oportunidades de estudo/trabalho ou quando o estudo/trabalho oferece subsídios (técnicos e matérias) para a militância.

[...] essa disciplina caiu como um luva. [...] deu uma fortalecida em toda esta vontade, este desejo, esta empolgação em fazer coisas [...] Descobrir o Paulo Freire, o Edgar Morin [...] Eu estava empolgada com a história, por ter ido lá à Amazônia. E estar entrando também em contato com outro estágio que tinha a ver com diagnósticos participativos, para depois implantar uma área de restauração florestal em Limeira. Tinha a coisa dos grupos também, planejamento e tudo o mais. [...] eu precisa, aquilo estava me alimentando sabe, para as minhas práticas, não era só um interesse que eu não estava aplicando. Então, eu acho que veio na hora certa, que eu tinha acabado de sair de uma vivência que tinha sido muito forte, de ter entrado em contato com comunidades [estágio realizado na Amazônia]. (Karine)

O maior diálogo entre a experimentação prática e o aprofundamento teórico promovido pelas instituições de ensino formal, traduzido no incentivo à participação em eventos, práticas de estágios, pesquisas de campo e projetos de extensão comunitária, podem também indicar a porta de entrada para a participação em organizações ambientalistas, incluindo os grupos juvenis. Nesse sentido, Camila conta que chegou ao CJ por intermédio de sua participação em ONG de sua região, que ocorreu a partir de contato realizado durante um seminário sobre eco-eficiência e educação ambiental para o qual ela foi graças à indicação de um professor de seu curso técnico. Observa-se, então, no encadeamento de ações, que sua chegada ao CJ foi indiretamente estimulada pela instituição de ensino.

A escola e a universidade são também pontos de referência para a formação das amizades e relacionamentos sociais. No ensino médio despontam os relatos de participação em grêmios estudantis e de formação de grupos que apóiam a iniciação política e o desenvolvimento de ações coletivas de militância e de produção cultural.

Na escola, Lucas conhece um dos músicos que formará com ele sua banda e amigo que lhe trará grandes influências na sua inserção ao campo da agricultura e se torna companheiro de seus estudos sobre anarquismo. É na escola que ele tem a oportunidade de participar do grêmio e vivenciar várias práticas de auto-gestão que se mostraram importantes na formação das suas idéias. É a partir do seu envolvimento nos projetos escolares que ele irá

participar de processos formativos conduzidos pelo Aprendiz Comgás e conhecer uma série de outros jovens engajados em projetos sociais. Assim, para além do espaço de estudos, as amizades e relacionamentos criados dentro da escola lhe abriram uma série de experiências de vida.

Camila destaca, também, as suas ações no grêmio escolar como o início de suas ações coletivas e reforça a importância do espaço escolar nas cidades pequenas como gerador de oportunidades de participação:

[O Grêmio] foi a minha primeira experiência de ter que fazer reunião com grupo. De tirar as minhas tardes e conversar coisas que iam além do que era só meu, que era daquele espaço, da escola. E naquela época [...] tinha um amigo meu que morava no sítio. E ele foi super importante. Eu e ele, a gente era companheiro e ele falava muito de na escola ter horta. A gente ficou pautando isso no grêmio [...] A gente achava que a escola tinha que ter um espaço com mais área verde. [...]. Além de ser um espaço para juventude mesmo. Para a gente poder participar da construção da escola

Eu me pauto na escola, porque para mim sempre foi mais a escola o espaço que eu participava, [...] mais de atuação. [...] Eu vejo que por aqui por São Paulo, você tem mil oportunidades, são projetos, são ONGs, são movimentos sociais. Em um município como Piedade, a escola concentra muita coisa.

A universidade amplia também estes laços, principalmente, quando exige do estudante a dedicação em período integral e a convivência em moradias estudantis. Surgem aí referências importantes de aproximação por áreas de interesse tanto no campo das práticas profissionais quanto das práticas socioculturais. Um exemplo é o de Karine, que foi, aos poucos, criando mais e mais relacionamentos com os grupos de vocação ambientalista dentro da ESALQ. Ela encontra espaços para dialogar nesta área dentro da sua própria república estudantil, nos estágios, nos trabalhos acadêmicos realizados em grupo e na banda de música que veio a formar. Essas relações de amizade foram matriciais para uma série de ações militantes e para a disposição de atuar em trabalhos sociais.

Lucas viu o grupo de estudos sobre transgênicos, em que participava na USP, se transformar na base para criação da ONG EPARREH que lhe permitiu ampliar seus conhecimentos e práticas no campo da agricultura ecológica. No processo de construção do EPARREH, a partir deste grupo de estudos, pôde participar de encontros e interagir com outros grupos de agroecologia no âmbito do Estado, o que lhe permitiu ser um dos formadores e integrantes da JAPA, Juventude da Articulação Paulista de Agroecologia.

A escola e as universidades são vistas como instituições estratégicas pelos próprios jovens para o desenvolvimento da educação ambiental por parte dos grupos ambientalistas juvenis. A partir de suas ações nestes grupos, eles se encontram em três relações diferentes:

entre pares, quando podem arregimentar membros para o seu movimento; com os mais novos, quando se colocam no papel de educadores; com os mais velhos, onde surge a oportunidade de construir junto, aprender, ensinar e experimentar conflitos e negociações em uma perspectiva de transformação. A ação de grupos juvenis, como os Coletivos Jovens de Meio Ambiente, no Brasil, e o *Sierra Youth Coalition* (SYC), no Canadá, tem grande concentração no sistema de ensino formal.

No desenvolvimento das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-vidas)⁸⁴ e na promoção das Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente, os CJs trabalham com as escolas em ações que envolvem, principalmente, às séries finais do ensino fundamental. O SYC tem como principal programa o “*Sustainable Campuses*”, que visa o desenvolvimento de práticas sustentáveis dentro dos Campi Universitários e está presente em diversas universidades em todo território canadense. Além disso, mais recentemente, começou a investir em projetos de sustentabilidade ambiental para as escolas e comunidades. Na Universidade de São Paulo, o Programa USP Recicla e o trabalho realizado em Piracicaba na construção do “Plano Diretor Socioambiental Participativo do Campus “Luiz de Queiroz””, são exemplos de articulação que mobilizam estudantes, professores e outros funcionários.

Como foi exemplificado, a escola e a universidade apresentam diferentes formas de contribuir com os processos de engajamento ambiental, tanto no que diz respeito à formação teórico-prática como no estímulo à participação comunitária e à ampliação dos relacionamentos sociais. Mas, embora pareça óbvio, é importante destacar que essas condições não são igualmente oferecidas pelas instituições de ensino. Estas condições se dão de acordo com os métodos de ensino empregados, os espaços de participação criados e os repertórios discutidos. Estes, por sua vez, estão ligados, entre outras coisas, ao sistema de gestão escolar (desde os mais hierárquicos até os mais horizontais e de auto-gestão), à formação do corpo docente (embasamento teórico, visão de mundo, habilidades e redes sociais que agregam), às condições arquitetônicas (tais como: espaços de convivência, área verde, conforto visual e sonoro), à disponibilidade de acervo cultural (bibliotecas, vídeos, informática, laboratórios) e ao próprio conjunto de estudantes que a integram.

⁸⁴ As Com-vidas foram criadas a partir da demanda, expressa pelos delegados na I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, de criação de conselhos jovens e Agendas 21 nas escolas. São estruturadas a partir da organização das Conferências Escolares e têm, dentre outros, o objetivo de contribuir para a criação da Agenda 21 escolar e o acompanhamento da educação ambiental da escola. Para tanto, deve se agregar a outras organizações escolares, como o Grêmios, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho da Escola (BRASIL, 2004).

As referências à possibilidade de aprendizagem e engajamento em atividades mais ligadas aos ideais socioambientalistas dentro das instituições de ensino são, certas vezes, restritas ao trabalho de determinado professor, conjunto de amigos, campo de estágio ou grupo de estudos/pesquisa e/ou extensão. Nestes casos, são reconhecidas como “ilhas” em que afloram práticas dialógicas, ambientalistas, solidárias, inclusivas e reflexivas, consideradas “alternativas” dentro de instituições onde imperam práticas mais hierárquicas, centradas em conteúdos e idéias que se prestam mais aos interesses da produção lucrativa do que à cultura de sustentabilidade.

[...] ele provocava muito esta questão de novos valores, de uma nova ética, ele fugia do padrão de um professor. Porque o curso técnico é bem quadrado. Ainda mais curso técnico ambiental. Porque lá é uma região industrial. Tinha esse foco em indústria bem forte. [...] E aí por causa dele [professor] eu comecei a buscar referência teórica. Porque ele me dava livro na mão para eu ir ler. De Marcos Sorrentino, dava na mão e falava: “*Lê isso aqui que você vai gostar.*” Me apresentou Edgar Morin. Dava livro para eu ler, de pensadores contemporâneos. Ele foi o primeiro cara que me deu um livro do Capra na mão. (Camila)

Na ESALQ, aí sim, várias pessoas me influenciaram para trilhar este caminho de ambientalismo. Porque daí foi tomando mais forma esta minha vontade de contribuir. Como é que deveria ser isso. A partir de que tipo de estudo, que tipo de ação. E aí, nessas rodas de conversa a gente foi se identificando. Essas 3, 4 pessoas de 40, que falavam mais claramente que estavam ali por conta, mais das coisas ligadas à preservação ambiental, do que da produção ou interesses científicos de taxonomia. (Karine).

Nestes casos, ocorrem duas situações. Na primeira, o indivíduo constrói sua rede de relacionamentos e descobre estas ilhas ao longo do seu percurso de formação.

Eu acho que chegar mais perto deste sonho, dessa realização, dependeu muito de esforço meu de estar em contato com pessoas que tinham esta mesma idéia. Não do curso em si. Algumas disciplinas me inspiraram, mas a maioria das disciplinas é voltada mesmo para a questão da produção. (Karine).

Na segunda, o estudante poderá receber estigmas por suas opções de posicionamento contrário ao modelo cultural hegemônico. Nesse sentido, como se discutirá adiante, os grupos ambientalistas juvenis e as redes formadas entre eles serão importantes, tanto pela abertura de possibilidades de ação e formação, quanto pelo acolhimento afetivo.

[...] na USP, na FFLCH: “*Ah! EPAHIPIE. Ah! Ó os Brócolis!*”⁸⁵ [...] quando a gente encontrou o Timbó, que era o grupo dos estudantes de agroecologia da UNESP de Botucatu, encontrou o Grupo SAF, que era o grupo dos estudantes de agrofloresta, de Sistemas Agroflorestais da ESALQ, a gente se viu no espelho. A gente viu: “*Oh louco! Tem um movimento igual o nosso nas universidades que têm estes cursos.*” NA FFLCH a gente era os Hippies [...], enquanto na UNESP e na ESALQ a galera

⁸⁵ Forma pejorativa de tratamento dirigida aos membros do Grupo EPARREH, pela atitude dos mesmos de defesa às práticas agroecológicas, reconhecidas como alternativas.

do movimento estudantil era a galera da agroecologia. Então, a gente fez uma conexão ali absurda! (Lucas).

5.2.2 A educação não formal

A análise das narrativas demonstrou, também, a importância dos programas não formais de educação direcionados para jovens e que são promovidos por ONGs, empresas privadas e diferentes tipos de atividades públicas. Estes programas se tornam especialmente significativos quando o jovem vive condições precárias de socialização no ensino público⁸⁶ ou mesmo no privado. Neste sentido, a possibilidade oferecida pela educação não formal de ampliar sua visão crítica⁸⁷ sobre a realidade, a partir de vivências que estimulam o diálogo, a expressão, a reflexão e a elaboração coletiva de ações, colabora para que estes jovens construam uma nova imagem da vivência escolar que tiveram⁸⁸:

É muito difícil com essa educação nesse estado, que só forma analfabeto funcional. [...] Gente que não sabe interpretar um texto, não sabe fazer, às vezes, uma conta. [...] Eu sei desse sistema. Se eu não tivesse tido essa entrada no Ecologicamará⁸⁹, eu também seria como muitos jovens que estão por aí na luta, estão no trabalho⁹⁰, [...] E aí é uma dificuldade! Muito difícil de sair da escola e ter uma perspectiva de vida. De querer estudar. (Adriana).

A escola não propiciava nada, era muito chato ficar na escola. Gritaria, os professores também, o ensino. Ah, tudo muito ruim. Então eu também sofri. [...] A partir do Ecologicamará a gente passou a ter umas leituras do mundo muito interessantes, não só da escola, mas do mundo. (Adriana).

Eu acho que no Programa de Jovens foi onde eu vi que talvez aquele garoto [...] das boas notas, sempre entre os melhores alunos da classe e tudo mais, sempre jogando o jogo da escola... Porque, durante a minha infância, nunca peguei num livro, não precisava estudar para ir bem nas provas. Os professores não tinham esta coisa de pegar o garoto da vez que estivesse mais adiantado e forçá-lo ainda mais. Eu, para falar a verdade, nem me lembro de eu estudando para prova durante o ensino fundamental. (Rogério).

⁸⁶ Em relação à escola pública, Carrano e Peregrino (2003) destacam os processos de socialização precária que ocorrem, cada vez mais, dentro dos sistemas populares de ensino no Brasil. Os autores indicam que deve-se evitar que a instituição exclua “*seus jovens alunos da possibilidade de participar da construção de territórios escolares significativos*” de modo que possa ampliar “*as possibilidades múltiplas de expressão de participação*”. (p. 21).

⁸⁷ Essas novas percepções podem aflorar ainda pela mudança de uma escola para outra, pelo próprio progresso no ensino universitário, ou ainda, pela volta à escola na figura de educador/facilitador.

⁸⁸ Uma análise sobre estes aspectos da educação não formal, dentro do escopo do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo, é construída em Gonçalves (2004).

⁸⁹ Projeto desenvolvido pela ONG Camará, em São Vicente, orientado para a formação de jovens monitores ambientais, com a perspectiva de contribuir para que a comunidade promova seu próprio desenvolvimento por intermédio de animadores socioculturais. (TEIXEIRA, L., 2005, [2008]).

⁹⁰ Não se critica a entrada do jovem no trabalho, mas sim que esta ocorra sem uma perspectiva de realização profissional, sem um plano de vida. A falta de perspectiva é vista como fruto de uma educação desestimulante, que não favorece a sua própria descoberta pessoal.

Embora construam este olhar crítico em relação ao ensino público, estes jovens não deixam de acreditar no potencial da escola enquanto promotora da sociabilização e da visão crítica. Sabendo das suas deficiências institucionais, se envolvem por intermédio das ONGs e de programas governamentais em ações de formação de educadores e na promoção direta de oficinas com os estudantes, como é o caso das Com-vidas. Além disso, apóiam ações não formais voltadas também aos estudantes de escolas públicas, como é o caso de Rogério que trabalhou no Centro da Juventude da Zona Noroeste de Santos (Municipal) e de Adriana que atua como educadora ambiental na ONG Camará, em São Vicente.

Os programas de educação não formal destacados aparecem como espaços privilegiados de formação dos jovens principalmente por oferecerem oportunidade para: a expressão de suas idéias; o exercício de suas habilidades e reconhecimento do potencial de ação; a vivência de valores pautados em relações sociais mais horizontais (estruturas menos hierárquicas); a ampliação da visão crítica sobre a realidade; e o desenvolvimento de vínculos de amizade e companheirismo.

Estes programas também permitem que o jovem amplie os seus territórios de circulação e que estabeleça contato com jovens de outras escolas e regiões. Nas entrevistas realizadas no Brasil, pode-se verificar que alguns destes programas aparecem como criadores de elos entre as trajetórias dos jovens, antes e depois do ingresso no CJ-SP. O Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo (RBCV) e o Coletivo Jovem do Programa Aprendiz Comgás são dois exemplos importantes.

O Programa de Jovens (PJ) permitiu ao Rogério entrar em contato, antes da formação do CJ-SP, com: Marina, Lucas, Adriana e Isis. Conheceu Marina e Adriana nas interações do Jardim Botânico de Santos (Sede do PJ em Santos) com o Fórum Juvenil da Agenda 21 (FORJA 21) e a ONG Camará em São Vicente. Dada a proximidade regional (Santos-São Vicente) e o fato dos 3 espaços trabalharem com a promoção de ações juvenis na área de meio ambiente (respectivamente: formação para o ecomercado; Agenda 21 local; e formação de monitores ambientais - Ecologicamará), puderam se encontrar nas reuniões do FORJA 21 e nas monitorias ambientais do Jardim Botânico. Além disso, a partir de sua participação no PJ, foi selecionado para o programa de formação do Aprendiz Comgás, onde reencontrou Marina e conheceu Lucas (que participava de projetos sociais no Colégio Equipe, em São Paulo) e outros jovens que vieram a fazer parte do CJ. Foi, também, como membro do PJ que ele

participou da Ecogincana promovida pelo SESC de Santos onde conheceu Isis, do Cala a Boca já Morreu. Marina conta um pouco desta integração:

Quando eu conheci o Programa de Jovens, foi, também, a primeira vez que eu conheci o Jardim Botânico. [...] a gente começou a ter contato com o pessoal do Programa de Jovens [...]. E calhou de a gente ficar muito amigo e da gente fazer um curso juntos, que era o Coletivo Jovem. O Aprendiz Comgás, da Cidade Escola Aprendiz, lá em São Paulo. Que eu acho que essa foi a primeira vez que eu fui fazer uma coisa mais específica na área e me capacitar para poder enxergar a área ambiental não só enquanto um trabalho voluntário [...]. Mas enxergar que há possibilidades de trabalhar nessa área [O Aprendiz e o Programa de Jovens lhe trouxeram esta visão].

A experiência do Coletivo Jovem, do Programa Aprendiz Comgás, é descrita por quatro dos entrevistados, Marina, Rogério, Lucas e Isis (sendo que esta última não participou diretamente da ação, mas teve dois colegas de seu grupo incluídos). A primeira edição deste Programa, dentro do contexto da parceria entre a ONG Cidade Escola Aprendiz e a Empresa Comgás, reuniu 20 duplas de jovens que participavam de diferentes programas (promovidos por ONGs e instituições públicas) e que eram responsáveis por projetos de intervenção social (considerados jovens protagonistas). Esta formação, que ocorreu em três encontros de imersão (atividade em período integral que incluía hospedagem e uma série de oficinas e dinâmicas de integração em fins de semana e/ou feriados prolongados), era focada no desenvolvimento de habilidades para elaboração e gestão de projetos e estimulava trocas de experiências entre os indivíduos e seus respectivos empreendimentos sociais.

Lá eram quarenta jovens, dois de cada projeto social⁹¹... Então, eram vinte projetos diferentes: dois de Santos, um da Bahia e o resto de São Paulo [...]. Aquilo lá foi fantástico, cara! [...] foi a primeira vez que eu tive contato com jovens especificamente do movimento ambientalista. [...] me mostraram as fotos deles desenvolvendo horta com as crianças [...]. Fiquei muito amigo de todos os jovens lá. Eram pessoas fantásticas. [...] tão jovens e tão maduras que eu me surpreendia o quanto eu aprendia com cada um. Moleques mais novos do que eu, com toda a concepção de projeto, de público alvo, de como transformar a realidade social, de como diminuir a criminalidade, desenvolver a cooperação, a gestão compartilhada dos espaços. E a Rosana Kisil que deu um curso fantástico. Consegui agregar todo mundo. (Lucas).

[...] por conta desse curso do Aprendiz Comgás, conheci um monte de gente que estava fazendo a mesma coisa que eu, [...] que estava escolhendo uma profissão baseada nas suas experiências de trabalho voluntário. (Marina)

⁹¹ Lucas lembra que no curso do Aprendiz também estavam dois jovens da Trópis (ONG que articula a idéia do reencantamento humano, perante a qual deve-se resgatar o sentido do bom, do belo, do justo e do verdadeiro na ação humana, vide: <http://www.tropis.org/biblioteca/reencantamento.html>. Acesso em 14 dez. 09). E que um deles hoje trabalha com agricultura ecológica, assim como ele.

Estes programas de educação não formal continuaram a proporcionar encontros entre as trajetórias destes jovens durante o desenvolvimento do CJ-SP, principalmente após o I EPAJUMA (Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente), realizado em 2006. No caso de Adriana, que de “público alvo” passou para educadora da ONG Camará, as interações se deram, por exemplo, com o ingresso de Fernando na ONG. O convite lhe foi feito após o convívio nas ações do CJ-SP dentro da Rede de Educação da Baixada da Santista. Da mesma forma, a jovem do Camará se aproximou de Lucas (já como membro do EPARREH), com quem pôde aprender sobre práticas de agricultura ecológica e permacultura, em trocas que se deram via Internet, por visitas técnicas e por oficinas (ministradas por ele na sede do Camará).

Finalmente, cabe apontar a relação de diálogo/continuidade entre as experiências de educação não formal e a abertura de oportunidades de estágio/trabalho. No caso de Rogério, por exemplo, sua vivência no Programa de Jovens lhe propiciou a chance de realizar estágio como monitor ambiental em empresa particular de Cubatão, com enfoque na preservação do manguezal, e de trabalhar como educador no Centro de Juventude da Zona Noroeste de Santos. Já para Adriana, a própria ONG onde se capacitou como monitora ambiental lhe ofereceu a vaga de educadora.

5.2.3 Os estágios e trabalhos

As oportunidades de estágios e trabalhos destacadas nas narrativas complementam as experiências de educação formal (escolar e universitária), principalmente, em relação à aquisição de novos conhecimentos teóricos na área socioambiental. Esse incremento teórico é conquistado nos contatos com novos acervos bibliográficos e com o saber acumulado por outros profissionais com os quais interagem (colegas de trabalho e/ou orientadores/empregadores).

Associada ao conhecimento teórico, ocorre a descoberta da vocação⁹² para a área ambiental, para o trabalho com grupos dentro de um perfil educativo e para o potencial das articulações de parcerias. Este despertar vocacional se dá não apenas pelo interesse no tema, mas pela oportunidade de encontrar pessoas com as quais compartilham idéias e valores e de

⁹² Como apontado no início deste capítulo, as narrativas demonstram que as vivências nos estágios e trabalhos se dão em grande parte dentro dos campos da educação ambiental, da educomunicação e da educação popular.

conquistar autoconfiança na execução de ações/intervenções. Os estágios e trabalhos, especialmente quando permitem relações horizontais dentro da equipe, revelam-se locais de experimentação e de satisfação pessoal, pois permitem ao jovem fazer uso da criatividade, expressar sua opinião, sentir o potencial de sucesso de suas intervenções e desenvolver afinidade com as pessoas com as quais se relaciona (em grande parte composta por jovens⁹³).

Eu comecei a trabalhar como monitor [...] num parque temático de ciências. Foi a primeira vez que eu trabalhei diretamente com o público, com pessoas, escolas, crianças, jovens... [...] explicava alguns conceitos, princípios da ciência. [...] Foi a primeira vez que eu trabalhei com grupo, de receber, de estar sendo um monitor. (...) Vi que eu gostava [...] (Fernando).

Seis meses depois de trabalhar nesse parque, veio a oportunidade de fazer um estágio, na Prefeitura de Ribeirão Preto, numa unidade de conservação que também é um zoológico. Eu acho que lá foi a grande transformação. Eu acho que foi nesse lugar que eu entrei de cabeça, que eu aprendi e que eu vivenciei a educação ambiental. [...] Era um programa grande, tinham muitos jovens trabalhando. Tinha estagiários de biologia e de veterinária, que cuidavam mais da manutenção dos recintos dos bichos mesmo, e a gente. Éramos trinta, na área da educação ambiental, para ser monitor do parque. (Fernando).

A gente fazia uma abordagem diferente, a gente fazia uma trilha que tinha lá dentro. Eu gostava muito. E eu ia querendo melhorar a minha monitoria sempre. Então, sempre pesquisando. E ali eu falei: “É isso que eu quero é isso que me deixa feliz! Eu acho que eu estou fazendo uma coisa bacana! Gosto de estar com as pessoas.” E estava gostando muito daquele trabalho. Foi ali que eu comecei a me reavaliar internamente sobre minhas escolhas, minhas decisões, e tudo mais. Sobre o impacto da nossa atividade humana. (Fernando).

Conforme Gonçalves (2004), os jovens que experimentam a relação de maior liberdade e autonomia dentro do ambiente de trabalho ficam mais seletivos em suas escolhas profissionais. Assim, a possibilidade de atuar no campo ambiental, por exemplo, pode se tornar mais atrativa do que uma opção de maior remuneração e/ou estabilidade.

Dentro dos estágios e trabalhos, a ampliação das redes de relacionamento e a vivência em projetos alimentam também o potencial dos jovens de estabelecer vínculos entre ações e instituições, que envolvem elos entre os saberes e contextos que vivenciam em diferentes espaços de suas vidas⁹⁴. Este exercício e reconhecimento da capacidade de perceber e, inclusive, criar relacionamentos apóia a constituição de um perfil de articulador⁹⁵ tanto no seu exercício profissional como na sua ação militante.

⁹³ O que proporciona muitas experiências semelhantes às vividas nos grupos ambientais juvenis.

⁹⁴ Às vezes, estas referências não estão diretamente ligadas à questão ambiental. Como no caso de Diego, que durante a graduação na USP, trabalhou como monitor de informática e como professor de curso pré-vestibular e trouxe esta bagagem (informática e didática) para as suas ações dentro do movimento ambientalista.

⁹⁵ A importância desse perfil de articulador dentro dos grupos ambientalistas juvenis será discutida no item 5.2, dentro da abordagem da comunidade de prática (WENGER, 1998).

A proximidade entre o trabalho e a militância é outro fator importante dentro das trajetórias juvenis analisadas⁹⁶. Camila, por exemplo, ao ingressar na ONG 5 Elementos, além de se dedicar enquanto educadora nas oficinas promovidas pela instituição, foi incentivada a participar mais intensamente dos assuntos da Rede Paulista de Educação Ambiental, como a articulação para a elaboração e aprovação da Lei Estadual 12.780/2007, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) em São Paulo. No caso de Rangel, assumir a função de conduzir o Programa de Juventude e Meio Ambiente no Ministério da Educação aparece como fruto de seu percurso de militância no ambientalismo juvenil e como uma oportunidade de articulá-la ao seu exercício diário.

Mas, conforme ilustra a narrativa de um dos jovens entrevistados, o trabalho, mesmo na área ambiental, traz, em alguns casos, um grande acúmulo de atividades burocráticas para assegurar a prestação de contas e a continuidade na captação de recursos. Esta realidade mostrou-se frustrante para ele, ao ver que estava dedicando mais tempo à burocracia do que às práticas educativas e agroecológicas, que lhe davam real satisfação. Viu-se, então, obrigado a reduzir o seu envolvimento com este trabalho para poder aproveitar melhor o seu tempo.

Neste sentido, vale realçar que o trabalho voluntário é muito presente nas trajetórias juvenis, o que demonstra, de um lado, o compromisso de militância de muitos jovens com a causa ambiental e, de outro, a necessidade de maior incentivo por parte do governo e das empresas para que muitas das ocupações voluntárias possam se transformar em postos reais de trabalho. Existem também as situações mistas, nas quais a remuneração existente colabora mais para cobrir os custos (ex.: alimentação e transporte) sem garantir o pagamento pelo serviço prestado. Na trajetória do CJ-SP, que será apresentada no próximo capítulo, várias ações se enquadram nesta situação mista.

A dedicação voluntária pode ter diferentes conotações na trajetória do jovem, dependendo de suas responsabilidades e disponibilidades financeiras e da forma como organiza seu tempo (trabalho remunerado, família, lazer, militância, etc.). Como exemplo, alguns se ocupam das ações voluntárias na busca de oportunidade de trabalho, outros, como espaço de aprendizagem e outros, como fruto de sua militância. Para aqueles que ingressam nas responsabilidades da vida “adulta”, como a paternidade/maternidade, o casamento e o exercício da autonomia financeira, estas práticas voluntárias se tornam cada vez mais raras.

⁹⁶ Estas oportunidades de vincular trabalho e militância ambientalista são também estruturantes do desenvolvimento do CJ-SP (Ver capítulo 6).

Neste sentido, se coloca a necessidade do fortalecimento do ecomercado de trabalho, que se configura, cada vez mais, como um conjunto de atividades e modalidades (tais como: ecoturismo, monitoria ambiental, gestão ambiental, agricultura ecológica, permacultura e reciclagem) fundamental para a construção de sociedades sustentáveis e que desponta como “[...] *um novo vetor de desenvolvimento, que incorpora de forma integrada aspectos sociais, econômicos e ambientais*” (ONDALVA et al., 2000, p. 17).

As trajetórias analisadas mostram que o ecomercado já começa a se constituir como oportunidade para alguns destes jovens. Pouco a pouco, começam a ocupar postos em ONGs, no setor público e em empresas, bem como se mobilizam na criação de suas próprias ONGs e empresas, institucionalizando/profissionalizando o trabalho de grupos juvenis. Neste caso podem articular sua profissionalização dentro de suas próprias instituições e, por meio delas interagir com outras (públicas e privadas), como é o caso⁹⁷ do EPARREH:

O EPARREH não existe mais enquanto coletivo de estudantes. Virou uma equipe técnica especializada em agroecologia que [...] no momento presta serviço para a Prefeitura de Embu das Artes e presta serviço para a ONG Sociedade Ecológica Amigos de Embu. (Lucas).

5.3 A família e outros relacionamentos pessoais

A terceira grande categoria de análise das trajetórias individuais é a dos relacionamentos pessoais, dentre os quais se destaca a presença da família. Esta categoria enfatiza, dentro do universo das relações sociais, a presença marcante de pessoas consideradas influentes na formação de valores, idéias e práticas. Familiares, amigos, professores e outros que são responsáveis pela ampliação das interações, pelo acesso ao conhecimento e pelo desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Além disso, o relato das relações familiares, amorosas e de amizades reforça que o jovem não quer mostrar apenas o “jovem ambientalista”, mas, como menciona Dayrrel (2005), quer aparecer como um ser total (filho, amigo, aluno, trabalhador e, também, ambientalista). Nesse sentido, Rogério lembra com carinho a importância das histórias infantis contadas pela mãe, e de sua influência na promoção de sua imaginação e criatividade, que, por sua vez, interferem na sua forma de atuar, inclusive, nas questões ambientais.

⁹⁷ Outros exemplos são apresentados no capítulo 7.

Os relatos da formação dos valores e atitudes no campo ambiental estão, portanto, entrelaçados com as histórias de formação da própria identidade do jovem. Os relacionamentos sociais implicam na relação com a sociedade e com aquilo que esta oferece em termos de possibilidade de escolha ou como imposição. Nesse sentido, Bauman (2005) ao refletir sobre a injustiça social e a miséria humana, articula os processos da formação da identidade com a estratificação social:

Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm o direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas *por outros* _ identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (p. 44, grifo do autor)

Como explica Bauman, a maioria das pessoas se encontra transitando entre estes dois pólos, o da escolha e o da imposição. Dentro dessa trajetória de relacionamento com os outros, permeada por medo e insegurança, mas também pelo objetivo de construir sua própria identidade, se instaura o que este autor chama de “*racionalidade do objetivo*”: “*descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui*” (p. 55). E refere-se a Lévi-Strauss, que compara a tarefa de construção da identidade com a ação “[...] *de um bricoleur, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem na mão*” (p. 55).

Dentro desse processo de construção de si, enquanto jovens e engajados na causa socioambiental, nas suas experiências de contato com a natureza, a escola, o trabalho e os demais espaços/ambientes que permeiam sua existência, os indivíduos se relacionam com outras pessoas em processos de interação simbólica (BLUMER, 1968; WENGER, 1998; GALVANI, 2002). Por intermédio desse relacionamento, constroem a interpretação da realidade e de si, ao mesmo tempo em que identificam estes “meios” de que dispõem para agir com esta realidade. Ao refletirem sobre este processo e construírem a narrativa sobre suas trajetórias, os entrevistados reconhecem o importante papel de algumas pessoas como provedoras destes meios. São pessoas que lhes ofereceram subsídios para a ampliação das suas possibilidades de escolhas e para uma maior autoconfiança na tomada das decisões sobre os caminhos a serem escolhidos.

Dentro desse processo, a família emerge como estruturante da gênese das representações sociais e do desenvolvimento sociocultural do indivíduo, principalmente nos primeiros anos de vida. Os pais, em geral, são as principais referências. Exemplos das

profissões paternas, a forma como se apropriam do seu tempo livre e suas atividades culturais (música, literatura, filmes, culinária, dança, religião, práticas esportivas, festas, etc.) se mostram os mediadores iniciais das experiências de seus filhos.

As experiências de contato com a natureza, descritas no item 5.1, são muitas vezes oferecidas pela família. As oportunidades acontecem dentro de casa, na sua vizinhança, nos passeios em parques e nas viagens ao interior e à praia. Visitar os parentes e aproveitar as férias e fins de semana estão entre as experiências de vida nutridas pela família que alargam a existência do indivíduo. As mudanças de cidade, por conta do percurso profissional dos pais, mobilizam também novas interações e a percepção dos contrastes entre os diferentes espaços urbanos e os modos de vida de cada lugar.

Quando os pais já têm o hábito de realizar atividades ao ar livre e em contato com a natureza, estas experiências se tornam mais recorrentes na vida das crianças⁹⁸. Nesse sentido, aparecem as referências aos pais que gostam de cultivar jardins e hortas, que procuram os parques para recreação e lazer e que gostam de viajar.

As escolhas e as condições materiais dos pais também apóiam as oportunidades que se têm na própria residência: possuir quintais, plantas e animais domésticos; hábitos de consumo; práticas ecológicas realizadas em casa. O mesmo se aplica à opção de lazer nos fins de semana, feriados e férias, quando se visitam áreas rurais, litorâneas, lacustres e montanhosas e se promove maior contato com a natureza.

Sobre o local da moradia, uma jovem canadense enfatiza o momento de sua vida em que os pais resolveram se mudar para uma área mais afastada do centro urbano. Abriu-se para ela a oportunidade de aproveitar o bosque que havia na vizinhança. Outro jovem se refere ao local de sua infância como uma área pacata, dentro de uma ilha com poucos habitantes, onde podia brincar ao ar livre, aproveitar o ambiente da praia e também acompanhar os pais nas atividades de jardinagem. Para outro, no entanto, a separação dos pais, a infância em um conjunto habitacional de periferia e o espaço árido de sua escola não permitiram este mesmo tipo de vivência (o que foi suprido, posteriormente, em programas de educação não formal e no próprio engajamento em grupos juvenis).

⁹⁸ De acordo com a visão e modo de vida dos pais a oportunidade da criança estar ao ar livre pode ser uma: ação planejada, pela percepção de que brincar ao ar livre e ter contato com a natureza é importante para ela, mas ser realizada como uma “obrigação” ou tarefa; ou ser fruto do comportamento natural dos pais, algo que está no seu hábito, facilitado pelo seu trabalho, pelo seu interesse de lazer.

Existem, assim, relatos que mostram a ausência de condições para que os pais possam oferecer estas oportunidades. Acontece quando a família vive em regiões com poucas áreas verdes, distantes de ambientes naturais e, muitas vezes, com problemas de violência urbana (que leva os pais a manter os filhos dentro de casa). O ritmo acelerado de vida dos pais e condições financeiras desfavoráveis podem dificultar as viagens. Nesses casos, dentro do universo de jovens entrevistados, as memórias de contato com a natureza/viagens passam a ser atreladas a outros atores, tais como: a escola, as ONGs e os programas públicos de educação não formal.

Embora as narrativas obtidas demonstrem que a maior parte teve na família a base para o acesso aos ambientes naturais e oportunidades de lazer e turismo, alguns relatos indicam que este acesso, para aqueles que vivem nos grandes centros urbanos, aparece como uma atividade dispendiosa, de tempo e recursos financeiros. Além da condição social, econômica e cultural da família, a acessibilidade envolve, também, a questão do espaço urbano que habita (ex.: planejamento das áreas verdes, segurança pública, trânsito, facilidade de transporte, proximidade das áreas naturais e de lazer e oportunidades culturais), mostrando, assim, sua interface com a administração dos bens/serviços públicos e o planejamento do uso do solo.

Os jovens também apontam hábitos adquiridos dentro de casa, como uma herança ambientalista de seus pais, como demonstra este discurso de Rangel:

[numa época em que] ninguém estava falando de meio ambiente, minha mãe estava pegando água da chuva, guardando na caixa d'água pra lavar o quintal! Esses exemplos práticos mesmos, de separar lixo [...] a gente faz desde pequeno. De alimentação, aqui em casa também é super saudável. Nunca entrou salgadinho, coca-cola, a gente nunca teve acesso a isso. Não tem nem vontade.

Embora não tenha sido muito citada, a religião⁹⁹ também é uma marca que tem grande influência da família. Nesse contexto, um dos jovens considera a referência de ética cristã, que teve, como importante para escolha de seus caminhos de engajamento nos movimentos. Percebe essa influência de um ponto de vista saudável, de amor ao próximo e a Deus, que se transferiu para a ecologia, uma vez que entende a natureza enquanto manifestação de Deus: *“A ecologia é uma relação com Deus nesse sentido para mim.”* Além disso, vê que a religião também lhe trouxe repressões, medos e receios que levavam à sensação de culpa. Analisa, em

⁹⁹ No trabalho de Branco (2003), sobre a juventude do movimento Sem-Terra, a igreja aparece em destaque no cotidiano dos jovens, com grande presença da religião evangélica. A autora observa que os jovens evangélicos do assentamento em que realizou a pesquisa têm um comportamento orientado pelo sentido da salvação, tendo no medo do castigo do “fogo do inferno” uma das formas de controle de suas ações.

uma perspectiva positiva, que a idéia de culpa também o motivou a se engajar nos movimentos: “[...] *sempre que havia uma injustiça eu buscava fazer alguma coisa para eliminá-la, senão, eu ficaria com a sensação de culpa também.*”

A profissão dos pais é outra variável nesse processo, principalmente nos casos em que a criança tem a possibilidade de acompanhar o dia-a-dia do trabalho dos mesmos e se envolver com suas ações de forma prazerosa. No caso de Bruno, por exemplo, que ia com a mãe, professora na escola, desde bebê, contribuiu para sua alfabetização precoce. Mas é na trajetória de Isis, que a atividade profissional de seus pais se mostra mais entrelaçada, orientando desde cedo o seu caminhar pela educomunicação. Desde pequena, desenvolveu a rotina de sair da escola e ir para a empresa de assessoria educacional fundada por seus pais. Neste ambiente, brincava e fazia amizades com as crianças que eram atendidas. A partir desta proximidade, com cerca de oito anos, envolveu-se em uma proposta de ação pedagógica que sua mãe iniciou em uma rádio comunitária: a criação de um programa de rádio conduzido por um grupo de crianças. Esta ação acabou por transformar sua vida e de toda a sua família com o surgimento do projeto Cala a Boca Já Morreu, que depois se transformou em ONG administrada por jovens. Seu engajamento surge, então, na infância, por intermédio da sua participação neste grupo de crianças radialistas, que pautavam freqüentemente as temáticas ambientais, sob a orientação de sua mãe.

No que diz respeito à participação política partidária, Marcella destaca a influência da militância sindical de sua mãe e seu tio. Desde criança, se lembra de participar de comícios e campanhas eleitorais em Santos ao lado de sua mãe. Hoje, além de sua participação no CJ-SP e na REJUMA, Marcella participa da Direção Nacional da Juventude do Partido dos Trabalhadores, PT.

Outro ponto de destaque nas narrativas dos jovens são as referências feitas às histórias de separação e falecimento dos pais, bem como ao tipo de relação que têm com os mesmos (facilidade ou não de diálogo, concordância ou conflitos de idéias). A princípio, a sensação que se tem ao ouvir estas narrativas é a de que o depoente está fugindo do assunto, indo para um campo da individualidade que não está conectado com a sua história de engajamento na área socioambiental. Porém, no transcorrer da análise e do aprofundamento teórico percebeu-se que estes momentos/situações estão ligados ao campo da experimentação das emoções (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) que irão impregnar a construção dos valores, a forma como se identificam ou se diferenciam com aquilo que vivem dentro da família.

Assim como a família pode aparecer como incentivadora de práticas ecológicas, pode assumir um papel de oposição. Isso ocorre, por exemplo, quando os jovens desenvolvem valores matrísticos em relação ao meio ambiente e à sociedade fora de casa e encontram dificuldades de vivê-los com os familiares, onde predominam as relações patriarcais. As diferenças em relação aos padrões de consumo, às crenças religiosas ou ao campo profissional escolhido podem estabelecer conflitos internos e ser base de pensamentos e atitudes contraditórias. Esses conflitos não são vividos exclusivamente na família (ocorrem no contato com a mídia, a escola, o trabalho...), mas a sua presença, principalmente no contexto das memórias de infância e adolescência é constantemente enfatizada nas narrativas de histórias que envolvem os pais.

A própria educação ambiental desenvolvida nas escolas pode estimular estes conflitos, quando não envolve a família e coloca no jovem o papel de multiplicador. É depositada no jovem, e até mesmo na criança, a tarefa de educar os pais, que já não têm acesso ao sistema escolar. Nesse sentido, pensar em atividades direcionadas a trabalhar com a família toda ao mesmo tempo pode contribuir para a criação de pontes para este diálogo. Embora possam exigir cuidados especiais com a linguagem e a metodologia, de forma a propiciar o acolhimento da diversidade de idéias e os diferentes níveis e formas de compreensão da realidade, podem estabelecer sistemas de cooperação e compromisso coletivo.

Além dos pais, os irmãos, primos, tios e avós também são lembrados pelos jovens como influentes na gênese de seus pensamentos e na orientação de suas práticas. Geralmente, estas pessoas são consideradas como grandes incentivadoras do engajamento, da reflexão crítica, do encantamento pela beleza da natureza e, também, como criadoras de oportunidades de aprendizagem e relacionamentos sociais. Fernando, por exemplo, conta que fez o mesmo curso universitário de seu irmão mais velho (apenas dois anos de diferença de idade), estando, também com ele, em estágio na área de educação ambiental. Da mesma forma, Camila e sua prima foram companheiras no curso técnico de meio ambiente e estiveram unidas em várias experiências de estudo, viagens, estágios e também em boa parte de seus envolvimento no CJ-SP e na ONG Taipal.

Professores, orientadores de estágios e colegas de estudo e trabalho, como destacado no item anterior, bem como amigos e namorados são também lembrados como pessoas determinantes em suas histórias de engajamento na área de meio ambiente. Este universo de pessoas compõe a rede de relacionamentos sociais dos jovens, que lhes abrem caminhos para

acessar informações e para compor novas experiências de vida. Algumas dessas pessoas assumem a figura de “padrinhos” ou “irmãos”, nos processos de inserção nas temáticas ambientais, por oferecerem oportunidades de experiências iniciadoras¹⁰⁰ ou por serem companheiros durante longo tempo na jornada dentro do movimento.

5.4 A ampliação das fronteiras

A ampliação das fronteiras é a quarta categoria de análise adotada e abrange: as viagens; a participação em encontros (ex.: congressos, conferências e seminários); as interações virtuais e o ciberativismo; e o acesso a produtos culturais (tais como: livros, filmes e programas televisivos). O uso da idéia de expansão de fronteiras tem a ver com o alargamento do espaço de circulação do jovem, mas não se restringe ao espaço físico, pois inclui o seu trânsito por: outras escolas/culturas, que ampliam seu campo de conhecimento; outros grupos sociais, que expandem suas redes de relacionamento; outros mercados, que lhe dão maior capacidade de troca; outros tempos, que lhe permitem maior percepção do pertencimento histórico; por outras emoções, que lhe conferem o potencial de conectar-se consigo mesmo e de construir-se enquanto sujeito.

Neste sentido, ampliação das fronteiras significa ampliação das experiências de aprendizagem e da capacidade de se relacionar com os outros e com o mundo. Este alargamento da experiência de vida, em relação ao engajamento ambiental do jovem, responde pelo acesso a novos repertórios teóricos e práticos que serão mobilizados para a construção de seus valores, idéias, estratégias e ações. Repertórios que darão base para transformação da sua visão de mundo e da forma como interpreta a realidade (BLUMER, 1968, MOSCOVICI, 2003).

As primeiras experiências de ampliação do espaço físico (território geográfico) a que pertencem são descritas nas trajetórias dos jovens quando tratam das suas vidas cotidianas nas

¹⁰⁰ O passeio no bosque com a mãe. O convite da amiga para participar de um grupo na escola. A contribuição do professor de forma mais pontual (introdução de uma idéia, sugestão de um livro, convite para um evento) ou de maneira mais processual, com o estímulo a práticas e reflexões a partir da condução de uma série de atividades pedagógicas e da demonstração de valores nas práticas diárias. Estes são exemplos (dentre os vários outros apresentados neste capítulo) de experiências iniciadoras, que se configuram também como “contatos originais” (MANNHEIM, 1982) (Ver capítulo 2).

idades (começar a ir sozinho para a escola, brincar na praça, passeios com amigos e com a família), as mudanças de cidade e às viagens de férias com a família.

Embora algumas dessas experiências já tenham sido apresentadas nos itens anteriores, cabe agora enfatizar a importância da ampliação dos espaços de circulação do jovem. A narrativa de Camila traz uma analogia entre o crescimento do seu espaço territorial (aquele em que se percebe atuante) com a idéia da expansão de seu quintal. No início da sua narrativa, fala do quintal propriamente dito, da casa em que morava: *“o meu dia a dia era no quintal. Ia para escola e ia para o quintal brincar [...] o quintal que era o meu lugar!”* Até que ele passa a se expandir e virar o seu espaço de ação: *“[...] o quintal começa a virar de outro jeito para mim. Começou a virar um quintal que era um pouco maior, daí virou o mundo. Hoje ele está maior.”* Essa transformação, que ela percebe como gradual, está ligada ao seu processo de engajamento ambiental, à criação da ONG Taipal, à entrada no Coletivo Jovem, à participação em eventos, dentre outras experiências de sua vida:

O meu envolvimento com as causas ambientais ainda era muito local, regional. [...] eu queria fazer ali por Piedade, queria fazer ali por Sorocaba. Começou a ampliar um pouquinho mais. Eu fui conhecer um outro mundo. E ver que é simples, está ali, você só muda a escala do seu quintal. [...] Ele ficou um pouco maior, não é mais Piedade. Eu vejo que é meio que eu fui construindo para chegar nisso. E aí de fato, eu acho que o grande marco de envolvimento que hoje eu vejo com as causas ambientais [...] foi em Piedade, foi a fundação da ONG, da Taipal. Transformação social minha, quando eu comecei a olhar e falar: “Puxa, eu posso fazer mais.” Não fiquei na bolha.

Essa experiência de ver o “quintal” crescer é descrita de forma singular em cada uma das entrevistas. O crescimento do quintal, enquanto espaço físico, é dado pela ampliação de sua capacidade de agir no mundo e vem, então, balizado pela expansão dos “territórios” na mente, com o desenvolvimento da capacidade de interpretação crítica da realidade e da percepção e vontade de transformá-la. A percepção do mundo como um todo orgânico estabelece o contexto do pertencimento do jovem a uma rede de interdependências físicas, biológicas, culturais e econômicas. Com isso, ele se compreende, cada vez mais, como um ser solidário com os recursos físicos e biológicos do planeta e, ao mesmo tempo, preocupado com a valorização da diversidade cultural e da justiça social.

5.4.1 As viagens e intercâmbios

Nesse sentido, as memórias das viagens, enquanto registros de oportunidades de “ampliação das fronteiras”, apontam para a possibilidade de acesso a outras paisagens e a outras culturas e realidades socioeconômicas, bem como às práticas alternativas de produção (ex.: agricultura orgânica e permacultura). Além das férias em família e algumas excursões com a escola, a participação em programas de educação não formal, os cursos universitários e a atividade de militância aparecem como grandes facilitadores de oportunidades de viagens aos jovens. Principalmente a partir do engajamento no movimento de juventude, as viagens passam a significar também a possibilidade de encontrar os amigos/companheiros e cultivar novos relacionamentos sociais. No âmbito da militância, estas aproximações permitem ao jovem contribuir pessoalmente com os grupos em esferas para além da sua ação local e da interação virtual. Dada a importância específica destes encontros, eles serão tratados de maneira específica no próximo item (5.4.2).

Adriana destaca que, logo que começou a participar das atividades na ONG Camará, já realizou uma viagem de lazer com o grupo e que, a partir de sua entrada no Projeto Ecologicamará, fez novas viagens, onde pôde se relacionar com jovens de outras cidades e Estados. Recorda, também, da primeira vez que foi ao Fórum Social Mundial, em 2003, quando estava ainda para completar seus 18 anos de idade. Comenta que a experiência já começou interessante no caminho para lá, pois viajou no ônibus do Projeto Meninos e Meninas de Rua¹⁰¹, de São Bernardo de Campo. Este contato lhe trouxe outra visão da realidade, pois, embora considerasse as dificuldades financeiras de sua família, viu-se ao lado de um grupo de extrema vulnerabilidade social, que a intitulava de “patricinha”, pessoa cheia de privilégios econômicos e de vida boa. A chegada a Porto Alegre e ao Fórum representa também a expansão do seu quintal:

Quando a gente chegou em Porto Alegre foi uma descoberta para o mundo! [...] ver Leonardo Boff, Marina Silva... falar sobre várias coisas. Foi um momento de falar: “Meu, como este mundo é grande, como as pessoas têm o que falar, têm o que questionar. Teve o momento em que a gente viu o Lula pela primeira vez, foi em 2003, foi logo depois que ele foi eleito. Era um mar de gente assim falando. [...] vários momentos de ter visto pessoas diferentes, de outros lugares, eu acho que essa viagem foi muito boa.

¹⁰¹ Sobre o Projeto Meninos e Meninas de Rua, ver o site <http://www.pmmr.org.br/index.html>. Acesso em 21 jan. 2010.

Em sua atuação militante dentro do CJ, Diego destaca que ao conhecer o trabalho de “enraizamento” da educação ambiental, realizado por técnicos do MEC e MMA, percebeu que ele e outros jovens também poderiam desenvolver esta estratégia de extensão. Dedicou-se, então, a um trabalho de mobilização que envolvia reuniões e viagens, chegando a visitar cerca de 50 cidades pelo interior e litoral do Estado de São Paulo, em pouco mais de um ano, utilizando-se, em grande parte, de recursos próprios e do apoio do grupo. A narrativa abaixo ilustra este processo, que agregou também outras experiências de aprendizagem:

Eu comecei a sair viajando, porque eu via que quem viajava tinha uma certa funcionalidade. Você começa a ver. Ser funcionalizador. [...] Aí tem tudo isso de sempre você estar distribuindo a informação. Então as pessoas chegam até você. [...] você não precisa correr muito atrás. Você só precisa estar à disposição. Aí, comecei a enraizar. Logo que eu comecei a sair andando, já dois, três, animaram. “Ah, vamos fazer isso também”. Aí nós começamos a pilhar nesses planejamentos estratégicos. A gente trocava e então se criava uma estratégia.

No caso de Marccella, a militância na direção nacional da juventude do PT, entrelaçada com sua interação com os movimentos sociais (ex.: ambientalismo e feminismo), a levou a circular por vários lugares do Brasil e amadurecer a compreensão da diversidade de condições sociais, econômicas e culturais existentes. Desse aprendizado, ela percebe a importância de reconhecer as diferentes formas de interpretar a realidade e, a partir daí, de estabelecer espaços de diálogo para a construção da cultura da sustentabilidade.

Viajar dentro do próprio país ou pelo mundo cria um novo significado quando as oportunidades de leitura são combinadas com os processos de engajamento. O viajar se torna, então, não apenas uma atividade de lazer, mas de fortalecer laços, aprender e enriquecer o pensamento com a diversidade. Mas significa, também, dar-se conta de que as ações do movimento ambientalista e de juventude estão espalhadas pelo mundo e têm múltiplas formas de expressão. Ao transitar pelos lugares e construir laços com pessoas, idéias e ações, o jovem estabelece novos territórios, novos grupos de pertencimento.

Um ponto que chamou a atenção nas trajetórias dos jovens canadenses foi a possibilidade que muitos tiveram de visitar outros países durante estágios extracurriculares ao longo de seus cursos de ensino médio e de graduação. A ida para países em desenvolvimento, com visitas a comunidades com problemas econômicos e sanitários acentuados, enfatizou o olhar destes jovens para as questões da injustiça social que se dão no cerne das problemáticas ambientais (escassez de água, precariedade das condições de trabalho, fome...). A partir dessas experiências consolida-se, também, a defesa do comércio justo, da justiça ambiental e do multiculturalismo. Bandeiras estas que trazem um reforço político e cultural para as

discussões das temáticas ambientais, que se estruturam hoje nos campos da economia ecológica e da ecologia política (ALIER, 2007; SANTOS, 2006, SHIVA, 2003) (Vide capítulos 1 e 2).

A título de ilustração, uma experiência internacional de duas jovens canadenses, que está na gênese da formação do Grupo OTESHA, foi contada assim por Geneviève:

Elas estavam em seus 21, 22 anos [...]. Foram para a África, para o Quênia, e [uma delas] teve uma experiência lá: seu grupo e ela, eles tinham viajado o dia todo, todos carregados. Estavam todos suados e com calor, sujos [...]. Estavam chegando numa vila e apenas queriam tomar banho e lavar suas roupas. Quando eles chegaram, pegaram água e ela começou a lavar as suas roupas e, de repente, percebeu que tinha uma criança, um pequeno garoto, com apenas uns 5 anos, que olhava para ela lavando as roupas sem se preocupar com o quanto de água estava usando. E ela percebeu que aquela criança não tinha água para beber. E que estava olhando para ela, “simplesmente” desperdiçando água. E para ela isso foi como colocar um espelho na sua face [...] Wooo [tomada de consciência]. Eu acho que isso foi realmente difícil para ela. Então eles começaram, realmente, a prestar atenção em quanta água eles estavam usando pelo resto da viagem. Fizeram o mesmo para a comida e tudo o mais. Eles simplesmente começaram a prestar atenção em tudo. E quando retornaram ao Canadá continuaram a prestar atenção em o quanto eles estavam usando de tudo. E eles tiveram aquele sonho: Otesha significa “RAZÃO PARA SONHAR”, em Swahili, que é idioma falado no Quênia, onde eles estavam e onde o sonho começou.

Esta situação, que despertou a atenção para o desperdício e a desigualdade de acesso aos recursos naturais mais básicos para a sobrevivência humana, foi inspiradora para a formação do OTESHA e o desenvolvimento de suas práticas. A viagem à África possibilitou este contato, esta abertura.

Geneviève também relata suas próprias viagens internacionais. Ainda durante seu ensino médio, realizou estágio voluntário na República Dominicana e, mais adiante, em 2004, pode experimentar, em Honduras, atividades de colheita de café, dentre as ações de cooperação internacional organizadas pela “*Mar y Mundo*”. Em ambas as oportunidades, teve contato com atividades comunitárias.

Enquanto eu estava em Honduras, eu fui lá colher o café com a família deles. E isso me tornou as coisas mais reais. Não apenas ouvir sobre as pessoas que colhem o café e não são pagas o suficiente [...] mas ver as pessoas e rir com elas. E ver que elas têm um nome e um sorriso, torna as coisas mais reais e me torna mais conectada com as pessoas e mais atenta sobre o que eu bebo, o que eu como e o que eu visto.

No Brasil, as experiências de viagem ao exterior não aparecem vinculadas aos cursos de graduação, mas a outros momentos de suas vidas, uma vez que a experiência de intercâmbio universitário, na fase de graduação, ainda não é tão comum por aqui. Dentre as experiências internacionais dos brasileiros aparece a de Fernando, que seguiu para Barcelona para fazer mestrado e se mantém conectado com o CJ por Internet. Rangel, que também

conheceu a Espanha, o fez ao participar de encontro cultural de bandas, dado seu envolvimento com a música, ocasião em que pôde interagir com propostas ligadas à educação ambiental e verificar que o Brasil possui trabalhos de grande qualidade nesta área:

Eu toco num grupo chamado KAH-HUM-KAH [lê-se carranca]¹⁰², um grupo de expressão multicultural. E a gente foi chamado para um Festival Intercultural na Espanha. Tinha gente do mundo inteiro, [...] tinham quase todos os países da América Latina mais África. Um super encontro, o “ENLACE-D”¹⁰³ [...] Uma proposta muito legal, tive a oportunidade de conhecer muita gente. Neste encontro eu percebi que o Brasil estava muito avançado na questão da Educação Ambiental. [...] O trabalho que a gente faz com este grupo é voltado para a sensibilização através da música, através de atividades. Trabalha com a questão ambiental. [...] Eu acho que a principal contribuição foi conhecer pessoas de outros lugares do mundo. Super lideranças, top de linha em vários lugares e perceber: “Caramba, o que a gente está fazendo no Brasil é estruturante para o mundo!”

Já Isis viajou para o exterior por conta de seu envolvimento ambiental. Foi com a comitiva brasileira para a Rio+10, em Johannesburgo, e ao II Congresso Mundial de Juventude, em Marrocos.

No caso canadense, estas experiências internacionais das viagens se agregam ao convívio com a diversidade cultural do próprio país, que teve, nas últimas décadas, uma intensa entrada de imigrantes de diferentes partes do mundo. A diversidade cultural é vivida nas ruas, na arte, nos restaurantes e nas salas de aula.

Esta internacionalização também se dá por conta da chegada dos refugiados, dentre eles, os refugiados ambientais¹⁰⁴. Questões econômicas, políticas e religiosas se entrelaçam com as ambientais no processo de pressionar o deslocamento de pessoas que se vêem sem acesso aos meios de produção e subsistência ou tencionadas pela falta de liberdade.

No Brasil, os eventos internacionais que têm acontecido desde a ECO 92 (ex.: Fóruns Sociais Mundiais, V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental) e os diálogos com organizações mundiais de jovens¹⁰⁵, virtual e presencialmente, têm facilitado as trocas internacionais dentro de nosso território.

¹⁰² Para conhecer o trabalho do grupo consulte: <http://www.k-ram-k.com.br>.

¹⁰³ Na ocasião desse encontro, como observado no site do grupo, os artistas brasileiros puderam participar de uma série de atividades ligadas à promoção da educação popular e, inclusive, à agricultura urbana. Destaca-se a ocorrência da II Jornada Paulo Freire de Educação Popular (26 à 28/09/07, em Córdoba) e a satisfação do grupo de ver o reconhecimento do Brasil na figura do trabalho deste pedagogo e das tecnologias sociais que inspirou.

¹⁰⁴ Em ato organizado em 2007, na cidade de Toronto, “December 8th”, contra o posicionamento do governo canadense de não adesão ao Protocolo de Quioto, destacaram-se discursos de povos que já estão sofrendo com a degradação ambiental fruto das mudanças climáticas globais. Dentre eles, o de duas jovens que representavam a luta pelos direitos dos refugiados.

¹⁰⁵ Além do Taking it Global, já referido neste trabalho, destaca-se o trabalho da *Global Youth Action Network*, GYAN. A primeira é canadense e a segunda americana. Ambas têm membros no Brasil.

5.4.2 Os encontros¹⁰⁶ de educação ambiental, meio ambiente e juventude.

Como dizia o poeta Vinícius de Moraes: “*A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida*”. O verbo “encontrar” e o substantivo “encontro” podem ter várias interpretações, dentre elas estão idéias de confronto e disputa, mas também de união e de descoberta (HOUAISS; VILLAR, 2001). Assim, no encontro existe a possibilidade de estar junto, de dialogar, de trocar, de experimentar sensações e de descobrir o outro e a si próprio. É nessa perspectiva que os encontros de educação ambiental, meio ambiente e juventude, dentre outros, são destacados nas diversas narrativas.

Para a pesquisa, como destacado no capítulo 4, os encontros se constituem em grandes oportunidades de observação participante, pois propiciam que os jovens dos grupos ambientalistas, que freqüentemente interagem pela Internet, se reúnam para discutir presencialmente seus assuntos. São também espaços onde apresentam seus trabalhos, se manifestam individual e coletivamente, se relacionam com outros grupos juvenis e com outras gerações, fortalecendo parcerias e cultivando redes sociais. Um enfoque especial sobre os encontros na história do CJ-SP será desenvolvido no capítulo 6.

As narrativas destacam alguns encontros como porta de entrada para a participação em grupos e redes e até mesmo divisores de águas em suas vidas.

Comecei a me envolver muito com as questões do Vale do Ribeira, que hoje, para mim, é prioridade. Por conta das manifestações da Barragem¹⁰⁷, comecei a ter... ver embate ideológico mesmo, do sistema mesmo que a gente está colocado e tal. [...] A gente tem que aprofundar mais. Saber se posicionar. Eu sinto muito a falta de me posicionar publicamente nas coisas... e de ter mais autonomia. Hoje, eu vejo que eu me enquadro muito mais no movimento social. Gostei. Aí, comecei a me envolver, com esse um ano de faculdade, de conhecer pessoas de outros movimentos. Foi super rico. Movimentos tipo: MST, MAB, MOAB, a galera do Coletivo Educador lá do Lagamar, que são pessoas que estão se envolvendo. Tanto que hoje a gente está puxando umas discussões de educação popular [...] trabalhar com este viés de educação popular. E aí começaram a vir as questões de agroecologia, que hoje também, para mim, virou um ponto importante. E isso se deu até por conta desses encontros que a gente fez com os jovens lá no Entorno das Unidades de Conservação, [...] a gente ficou lá em Capela do Alto. Quando você começa a ver que os impactos ambientais desse modelo de desenvolvimento estão chegando na casa das pessoas. [...] Você tem que ter posicionamento, você tem que ter uma prática eu acho que mais efetiva assim. Que é hoje o grande dilema que eu estou na verdade. Disso assim, de ver que tem gente perdendo o seu quintal. (Camila)

¹⁰⁶ Encontros incluem: encontros, congressos, seminários, fóruns, conferências, reuniões e congêneres.

¹⁰⁷ Manifestações contra a construção da Barragem do Rio Ribeira de Iguape, ocasião em que o CJ-SP se posicionou em parceria com o Movimento dos Atingidos por Barragem e outros.

Existe um divisor de águas na minha vida, que foi o Fórum Social Mundial de 2005[...]. Depois do Fórum Social Mundial eu comecei a olhar a minha cidade de outra forma. Eu comecei a pensar: “Caramba, eu acho que o importante é fazer alguma coisa aqui!” [...] Fiquei no acampamento da juventude, junto com o pessoal da CUT. Mas a minha interação era geral, eu não tinha um grupinho. Eu tinha o mundo inteiro ali. Eu achei maravilhoso a idéia de você ter o mundo inteiro para conversar. E todas aquelas crises, todas aquelas coisas que a minha vida inteira, sei lá, me mostrou, e de repente você vê ali, milhares de pessoas em barracas. Uma do mesmo tamanho das outras, assim, você não vê diferença de altura de barraca. Ninguém mora numa barraca mais bonita do que a outra. Todo mundo passando o mesmo perrengue. [...] Eu ia para atividades diversas. Eu ia para atividade sobre a integração da América Latina, sobre os sindicatos, os jovens sindicalistas... (Marccella)

Na continuação da sua narrativa, Marccella reforça sua experiência no Fórum como uma ocasião de grande descoberta pessoal, de tomada da consciência. Estabelece uma analogia com referência à pílula vermelha, escolhida pelo personagem do filme Matrix, ao decidir sair da situação de ilusão em que se encontrava e ter uma nova compreensão da realidade¹⁰⁸. Essa é uma questão central para o processo de engajamento, uma vez que se configura como um “*contato original*” (MANNHEIM, 1982) que instaura uma nova visão de mundo (BLUMER, 1969; MOSCOVICI, 2003), capaz de quebrar as correntes do determinismo e permitir um “*pensar outramente*” (TOURAINÉ, 2009) e dar sentido e motivação para a dedicação pessoal em processos de transformação da realidade (FREIRE, 2006; GIDDENS, 1991).

[...] também entendi que tinha esta valorização para a juventude. Porque eu tinha ido no ônibus da juventude da CUT. Então, eu comecei a perceber algumas coisas que o Fórum Social Mundial foi divisor de águas mesmo. Assim, o processo de... sabe quando você toma a pílula do Matrix? A pílula vermelha. Que você fala: “*É isso! Eu tenho muito mais condição de construir este outro mundo possível do que milhares de pessoas.*” E eu me senti muito em casa ali. Eu me senti muito: “*Nossa é isso, olha só esse monte de gente! Realmente um outro mundo é possível!*” Porque tinham milhares de pessoas e você via.

De uma forma geral, os encontros são também referenciados enquanto espaços de aprendizado de novas teorias e metodologias, o que pode ser demonstrado pela narrativa de Lucas, ao comentar sobre sua participação em conferência sobre biodinâmica realizada em Botucatu:

Lá a gente aprendeu a compostagem, transformar lixo orgânico em adubo, aprendeu a fazer os preparados biodinâmicos, aprendemos a influência da astronomia na agricultura. Então, você começa a amarrar o Espinosa com o anarquismo, com a espiritualidade, com a biologia e como aquilo tudo está relacionado. O que é que é a complexidade, a teoria da complexidade dos ecossistemas. Você começa a amarrar na ótica antropológica. E teve as festas lá também, que foi super legal.

¹⁰⁸ Ver a discussão filosófica de Sergio Amadeu da Silveira em “*A pílula vermelha e a importância de conhecer a realidade e o mito da caverna*”, disponível em <<http://www.hackerteen.com/pt-br/link/pilula-vermelha-importancia-conhecer-realidade-mito-caverna.htm>>. Acesso em 22 dez. 2009.

Como aparece no final da narrativa acima, os encontros também são espaços de festa, de celebração¹⁰⁹. A oportunidade de vivenciar trocas afetivas com seus pares, de olhar no olho, de abraçar, de estar junto com quem se tem afinidade de idéias e sentimentos (pessoas que se tornam companheiras de militância e amigas) é bastante valorizada pelos jovens:

[...] o que mais me fortaleceu dentro desse movimento é participar desses encontros e ver como que eu fico feliz, de estar com essas pessoas, de ver que a gente se conhece em um dois dias, a gente se olha nos olhos e parece que tem uma vida inteira. E a gente conta a nossa história de vida com uma liberdade, com uma facilidade, tranqüilo... Então o que mais me marca desses encontros, não só o tudo o que a gente constrói junto de aprendizado, de valor, mas o encantamento mesmo do olhar dessas pessoas, de saber dos pontinhos de luz que cada um é. O que mais me chama atenção no Coletivo Jovem e na REJUMA são as pessoas que eu pude conhecer nessa caminhada, nesses encontros. Pessoas que hoje são grandes amigos mesmo. E eu tenho certeza que são amigos de vida, não só da causa, do movimento ambientalista e tudo, mas de vida mesmo. Pessoas que eu gosto de estar junto. Pessoas que eu gosto de abraçar, de ver, de sorrir, de compartilhar, de cantar juntos, de estar com elas. O estar com estas pessoas é o que me encanta, em toda essa história assim. (Fernando)

Dentre os encontros ocorridos no Brasil¹¹⁰, que estiveram presentes nas narrativas de vários jovens, estão: os encontros das Redes de Educação Ambiental (REABS, REPEA, REBEA, REDE Proseando, REJUMA); os EPEAs (Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental); as Conferências Nacionais de Meio Ambiente, adultas e infanto-juvenis; os Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; o V Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental; as Agendas 21 Locais; os Fóruns Sociais Mundiais; o EPAJUMA e os Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente.

As referências aos encontros, em alguns casos, ajudaram na construção de uma linha histórica na narrativa dos jovens, ao longo da entrevista, tanto da trajetória pessoal quanto da construção do próprio CJ-SP (ver capítulo 6), pois marcam momentos de suas vidas: os primeiros contatos com os temas, o ingresso no movimento, o desenvolvimento e a consolidação de suas práticas. Os jovens contam como chegaram aos primeiros encontros, movidos por convites de amigos, professores ou pela curiosidade no tema. E, a partir daí, como construíram sua participação nos demais, na medida em que se entrosam melhor com os grupos e movimentos e se aprofundam nos aspectos teóricos e práticos envolvidos.

Nesse sentido, dentro das diferentes interações entre os movimentos de juventude e meio ambiente, é interessante observar os avanços individuais e coletivos na conquista dos

¹⁰⁹ Vide no Item 7.1 a presença da celebração na sociabilidade dos grupos ambientalistas juvenis.

¹¹⁰ No Canadá, encontros dos próprios grupos juvenis são as maiores referências, com destaque para os encontros regionais e nacionais do *Sierra Youth Coalition*, o *Ruckus* (promovido pelo *Youth Action Network*) e as reuniões da Rede de Jovens Agricultores Orgânicos em Quebec.

espaços de participação. Dentre os arranjos que podem ser percebidos, é possível categorizar o encontro de acordo com seu foco temático e com o tipo/grau de participação da juventude.

Existem aqueles que são promovidos pelos próprios jovens para consolidar as questões do movimento de juventude e meio ambiente e que são completamente desenhados e coordenados pelos jovens e dirigidos para os mesmos. São reconhecidos como encontros de PEFO, Planejamento Estratégico e Fortalecimento Operacional. (ex.: Encontro do CJ-SP em Paranapiacaba-SP, em outubro de 2008).

Outros, que são organizados pelos jovens, nos quais adultos se fazem presentes como colaboradores (apoio, palestras), como é o caso do EPAJUMA, que foi elaborado pelo CJ-SP com apoio de profissionais do MEC, do MMA e do Instituto Ecoar.

Existem, ainda, aqueles em que adultos e jovens procuram trabalhar de forma integrada e colaborativa durante todo o processo. Estes encontros representam a possibilidade de maior interação inter gerações e, portanto, um exercício de diálogo e superação de conflitos. São os espaços de experimentação do princípio defendido pelos Coletivos Jovens de Meio Ambiente: “uma geração aprende com a outra” (ex.: a organização das Conferências de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-vidas) e as Comissões Organizadoras Estaduais das Conferências Nacionais Infanto-Juvenis de Meio Ambiente).

O recorte geracional pode ocorrer, então, de diferentes formas: os que são tipificados como encontros de jovens (EPAJUMA, CONJUVE); outros em que existem espaços/tempos específicos para reuniões de juventude dentro de uma programação mais geral; e aqueles em que esta relação não é demarcada, nos quais os jovens estão presentes pela temática e não necessariamente pelo movimento de juventude.

Dentro dos encontros juvenis, o lugar da temática ambiental também pode variar. Existem encontros internos da juventude ambientalista (EPAJUMA e Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente) e outros que são promovidos pela juventude ambientalista para a juventude como um todo (ex.: ação dos CJs nas Escolas¹¹¹). Finalmente, ocorrem aqueles em que o tema é a juventude em geral (CONJUVE) e o meio ambiente é uma das questões tratadas (às vezes em comissões específicas) ou em que determinado segmento da juventude elege o tema meio ambiente como pauta (ex.: encontros de juventude de partidos ou igrejas).

¹¹¹ Ou do Sierra Youth Coalition nas Universidades Canadenses.

Vale destacar que, nos grandes encontros, ocorrem malhas de encontros setoriais, que propiciam também espaços específicos de participação, com características próprias. Como exemplo¹¹², pode se citar o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, realizado em Joinville, em 2006, que contou com a Tenda da Juventude que incentivou a promoção do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente e a organização do I Encontro Ibero-americano de Juventude pelo Meio Ambiente¹¹³.

Cabe apontar, também, que dentro de cada um desses encontros, existem grandes variações nos tipos de oportunidades de interação e diálogo que são estimulados. Conseqüentemente, será bastante variável o potencial dos mesmos de promover a criação de laços de afetividade, o aprofundamento crítico sobre as temáticas, a articulação territorial, o exercício de processos autônomos e a aprendizagem intergeracional. Compreender os encontros como oportunidades de incentivo ao desenvolvimento de comunidades de prática, orientadas para a cultura da sustentabilidade, ajuda a valorizar o uso de metodologias e processos de aprendizagem social ativa que ampliem este potencial¹¹⁴.

5.4.3 Os espaços virtuais e o ciberativismo

Os espaços virtuais de relacionamento, disponibilizados pelo avanço tecnológico e a democratização do uso da Internet e da comunicação telefônica¹¹⁵, trazem novas oportunidades para o engajamento dos jovens e para diferentes formas de interação e de busca e produção de conhecimento. Na Internet proliferam as listas de e-mail, os *blogs* pessoais, os *websites/portais* dos grupos ambientalistas e ONGs, as plataformas de redes sociais¹¹⁶, os portais de construção colaborativa¹¹⁷ e as ferramentas de comunicação *on-line*¹¹⁸.

¹¹² No capítulo 6, ao longo da história do CJ-SP, são apontadas novas considerações sobre os diferentes encontros em que se pode realizar a observação participante.

¹¹³ Nesse caso, é preciso considerar que a grande quantidade de atividades que ocorreram simultaneamente, bem como o fato de muitos jovens ambientalistas não estarem engajados no movimento de juventude ambientalista, foram fatores que levaram a participação de apenas uma pequena parcela dos jovens presentes. Mas o Encontro deixou sua marca no Congresso, com a entrega de uma Carta da Juventude.

¹¹⁴ Ver item 1.2.

¹¹⁵ A possibilidade de conferências por telefone foi citada, nas entrevistas, pelos jovens canadenses. O envio de mensagens e a comunicação por celular, inclusive para acesso à Internet, também auxilia a interação à distância.

¹¹⁶ Exemplos: Orkut (<http://www.orkut.com/>), Facebook (<http://www.facebook.com/>), NING (<http://www.ning.com/>) e Portal da Juventude pelo Meio Ambiente (<http://www.juventudepelomeioambiente.org.br/>).

¹¹⁷ Exemplo: Wiki-Rejuma (http://www.rejuma.org.br/wiki/index.php5?title=Página_principal).

É cada vez maior o número de vídeos, fotos, textos, músicas, *links*, *softwares* e outros conteúdos elaborados, que permitem ao indivíduo, que se inicia nos grupos ambientalistas juvenis, como o CJ-SP¹¹⁹, se inteirar de fatos anteriores ao seu engajamento e entrar em contato com jovens de diferentes localidades, inclusive fora de seu país.

Amplia-se, assim, a capacidade de pesquisa, de divulgação de informações, de comunicação, de trabalho colaborativo e, também, de abertura para a entrada de novos membros. Porém, a virtualidade traz a situação ambígua da ampliação dos relacionamentos, pelo aumento dos canais de comunicação, e da quebra dos relacionamentos, pelo tempo que retira do contato direto com as pessoas que estão, muitas vezes, ao lado. O excesso de trabalho em frente ao computador pode comprometer também o tempo disponível para o contato com a natureza. Por outro lado, a expansão das redes sociais e a alimentação de práticas solidárias, como a hospedagem e a carona, favorecidas pela comunicação virtual, podem ampliar as chances de conhecer novos lugares e paisagens. Estas situações se misturam e se diferenciam, dependendo da forma como o indivíduo se articula com estes espaços e, fundamentalmente, como integra sua ação virtual na sua vida social, no contato direto com as pessoas e com o meio.

Bauman (2005) aponta o risco da fragilização e superficialidade dos relacionamentos quando as interações virtuais passam a ser privilegiadas em detrimento das presenciais. Adverte que o deslocamento para a valorização da quantidade de relacionamentos em detrimento da intensidade pode ser uma busca de segurança, em uma época em que os compromissos de longo prazo se tornam mais raros e, nem sempre, desejáveis:

[...] buscamos a salvação nas “redes”, cuja vantagem sobre os laços fortes e apertados é tornarem igualmente fácil conectar-se e desconectar-se (como explicou recentemente um rapaz de 26 anos de Bath, o “namoro na Internet” é preferível aos “bares de solteiros”, porque se algo der errado, “basta ‘deletar’” – num encontro cara a cara, não é possível descartar-se com tanta facilidade do parceiro indesejado). [...] Substituímos os poucos *relacionamentos* profundos por uma profusão de *contatos* pouco consistentes e superficiais. (p. 76; grifos do autor)

Da mesma forma que nos relacionamentos amorosos, a participação nas redes virtuais dedicadas ao ambientalismo também oferece a liberdade de engajar-se e retirar-se de acordo com a disponibilidade e interesse do indivíduo, independente da necessidade específica demandada pela causa/projeto em si. Entretanto, é possível destacar que esta característica não é algo exclusivo do campo virtual, mas de todas as relações que se pautam no

¹¹⁸ Exemplo: Skype (<http://www.skype.com/intl/pt/>).

¹¹⁹ A respeito do uso desses recursos pelo CJ-SP ver capítulos 6 e 7.

voluntarismo das pessoas. Certamente, como destacado por Bauman, na virtualidade, a comodidade do deletar-se pode ser maior, mas isso também não é uma regra, pois dependerá de como as relações virtuais se complementam com as presenciais.

Por outro lado, assim como a virtualidade oferece a opção do “deletar-se”, a disponibilidade de acesso à Internet responde, em muitos casos, pela abertura de oportunidades de ingresso e participação em diversas atividades de formação e de militância na esfera do engajamento ambiental. É por intermédio dela que grande parte dos jovens toma conhecimento dos eventos que são realizados, podendo, inclusive, colaborar na sua organização ou dar início à criação de um novo. Estar excluído da Internet é, portanto, um limite imposto à participação. Os digitalmente excluídos dependerão da ação dos usuários da Internet para o recebimento das informações (muitas vezes, realizada de forma oral ou pela divulgação impressa). Nesse sentido, deve-se destacar o valor dos “tradutores” ou “articuladores”, que estabelecem a comunicação entre aqueles que têm acesso à Internet e os que não têm, ampliando, assim, a ação das informações.

A tradução do virtual para o impresso e/ou oral facilita também a maior circulação das informações entre os digitalmente incluídos. Isso se dá porque ter acesso à Internet não significa, necessariamente, estar a par das informações que por ela circulam. Além disso, o indivíduo continua recebendo informações por outros meios. A vantagem se dá quando o mesmo, ao receber uma informação em conversas com amigos, em uma aula, durante a participação em um seminário, dentre outras possibilidades, tem na Internet o recurso para complementar e se aprofundar nos assuntos e ingressar em redes de seu interesse.

O aumento da oportunidade de conectar-se ou deletar-se de relações, ações, temas e compromissos implica em um novo campo de experimentação para o indivíduo em relação à sua liberdade e responsabilidade. A disponibilidade/abertura das informações e das redes sociais permite que o jovem se aproxime dela quando estiver disposto, administrando o seu tempo e sua participação nas áreas de seu interesse. A informação e as redes estão ali para quando sentir sede, como se observa na “*pedagogia do bom senso*”, de Freinet (1996)¹²⁰, que demonstra a espontaneidade da busca pelo conhecimento quando inspirado pela vontade própria. Neste sentido, cabe ao educador nutrir o educando de oportunidades que lhe despertem a sede e indicar boas fontes onde possa saciá-la. Da mesma forma, o grupo de

¹²⁰ Vide em especial o texto “*A história do cavalo que não está com sede*” (p. 13-14).

jovens, a rede e a Internet podem se tornar estimuladores de aprendizados movidos pela espontaneidade/voluntarismo.

De outro lado, a responsabilidade é também um aprendizado nestas relações, pois por intermédio das relações virtuais, das trocas de e-mail, dos *chats*, os jovens propõem ações (ao grupo) e se propõem às ações (compromissos/responsabilidade individual). Este exercício individual de dosar a liberdade de *conectar-se* e *deletar-se*, com o compromisso de cumprir o que assume em suas interações (sejam virtuais ou presenciais), será a marca do seu engajamento e, na perspectiva da ampliação de suas fronteiras, o selo de confiança que lhe dará passaporte para novas participações e relações sociais.

No exercício da militância, o desenvolvimento do ativismo, *on-line*, ou ciberativismo pela Internet, é objeto da dedicação (em maior ou menor escala) de muitos desses jovens. O ciberativismo oferece a possibilidade de arregimentar grande número de pessoas em torno de uma causa, com estratégias como a assinatura de petições eletrônicas¹²¹ utilizadas cada vez mais pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento ambientalista¹²².

A dedicação ao ciberativismo pode consumir longas horas diárias de trabalho de alguns dos jovens ambientalistas, dedicados à elaboração e gestão de conteúdos e ferramentas de comunicação virtual. Muito desse trabalho é desenvolvido de forma voluntária, principalmente, no Brasil. A evolução das ferramentas colaborativas na Internet permite que o trabalho seja feito, cada vez mais, com a participação de múltiplos usuários, com a interação entre aqueles que têm mais conhecimento de informática e os que dominam as noções gerais de utilização.

Considerado o risco da fragilização dos relacionamentos, apontado por Bauman (2005), não se pode deixar de reconhecer os vários aspectos positivos no campo da democratização da mídia e da promoção do ativismo advindos do uso da Internet. O contato realizado pessoalmente é muitas vezes oportunizado pela interação virtual, assim como a interação virtual permite que se mantenha o relacionamento com pessoas que conheceram em

¹²¹ Serviço disponibilizado por sites como o *petition online* (<http://petitiononline.com/>).

¹²² Em dezembro de 2009, a campanha Tic Tac Tic Tac, mobilizou diversas atividades ao redor do mundo para cobrança de compromissos dos governos dos países presentes na COP 15 (15ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas sobre as Mudanças do Clima) para a definição de metas concretas de combate ao aquecimento global. Mais de 15 milhões de pessoas assinaram petição eletrônica nesse sentido. (Para mais informações sobre a campanha vide: <http://www.tictactictac.org.br/>).

encontros/congressos e viagens, que moram em outras cidades, estados ou países e assim permitir que novos encontros aconteçam.

As observações participantes realizadas nos encontros e atividades juvenis; a interação nas listas de email, sites de relacionamento e plataformas de redes sociais; e a análise das narrativas demonstraram que a boa articulação entre o virtual e o presencial é a grande responsável pela ampliação do potencial de expressão da sociabilidade e militância destes jovens. Os trechos a seguir mostram a valorização destes dois espaços (virtual e presencial):

A Internet foi que me deu isso. Muito contato virtual. Tudo que me vinha de dúvida na cabeça, mandava, escrevia, ia relatando, ia construindo. [...] muita discussão na Internet. Isso para mim é fundamental. Conseguir se conectar a distância com as pessoas. Assim, nessa parte conceitual. (Camila)

Eu senti que reativou o Coletivo, acho que foi super importante esse encontro que a gente fez em Paranapiacaba. A gente brincou que foi um encontro necessário. Para mim foi muito. Porque a gente amadureceu outras coisas e novas pessoas estão chegando, estão tendo outras discussões. (Camila)

Conscientes desta necessária integração, os jovens procuram, ao mesmo tempo, se inserir em diferentes espaços de interação virtual e criar oportunidades de estarem juntos em atividades presenciais, tanto para o lazer quanto para a prática da militância. Esta preocupação é ilustrada na fala de Marina que, após destacar as vantagens da comunicação virtual, enfatiza o cuidado no cultivo da presença física:

[é importante] não perder o lance do pessoal. Por mais difícil que seja. Uma rede de e-mails é uma coisa muito fria que é completamente o oposto do que é o movimento de juventude ambientalista que é uma coisa quente, que é uma coisa de pele, de sentimento, uma coisa mesmo de: “Ahhh, a gente precisa fazer alguma coisa!” Sabe? Tem que ter.

5.4.4 Os livros e vídeos

Ainda, dentro do campo de ampliação das fronteiras pessoais, aparecem os livros, os vídeos, filmes e programas de TV como geradores de novos contatos com conceitos, técnicas, teorias e, também, paisagens, histórias e diferentes expressões culturais.

O livro¹²³ (impresso ou disponível na Internet) é mediador no contato entre diferentes gerações, pode levar o leitor a navegar por culturas de lugares e tempos distantes. Por

¹²³ São feitas também referências às revistas sobre temáticas ambientais. Uma citação é feita em especial à Revista Agricultura Urbana como subsídio para o aperfeiçoamento individual nesta área. O aumento de revistas dedicadas à temática ambiental no Brasil nos últimos anos (Ex.: “Página 22” e “Sustenta”) é certamente um apoio a mais a serviço da educação ambiental e da difusão de tecnologias e produtos ecológicos.

intermédio dos livros, os jovens se aproximam, por exemplo, das biografias de Che Guevara e Mahatma Gandhi, que abastecem a formação de seus valores, ideais e práticas, entremeando-se com as mensagens de variados autores (cientistas, romancistas e poetas).

As obras bibliográficas citadas nas narrativas passam pela filosofia, sociologia, física, pedagogia, astronomia, agronomia, geografia, literatura de ficção e poesia (entre outras). Dentre os vários autores¹²⁴ lembrados, dois nomes se sobressaem por terem sido apontados pela maioria dos entrevistados: Paulo Freire e Fritjof Capra. A educação popular, de Freire, e a interdependência/complexidade da vida, de Capra, são influências importantes em suas trajetórias de engajamento. Freire inspira, por exemplo, as relações de horizontalidade entre os indivíduos, a valorização do saber de cada um, as atividades em círculos de cultura e o combate às múltiplas formas de opressão. Capra nutre a idéia de que toda a vida na Terra está conectada em laços de interdependência, havendo a necessidade de eco-alfabetização das pessoas.

O livro *“Pedagogia da Autonomia”* é a obra de Paulo Freire mais citada e, em relação à Fritjof Capra, são lembrados, principalmente, os livros *“O Tao da Física”*, *“O Ponto de Mutação”*, *“A Teia da Vida”* e *“As Conexões Ocultas”*.

Idéias anarquistas também se apresentam com frequência, tendo entre as referências o livro *“TAZ – Zona Autônoma Temporária”*, de Hakim Bey (pseudônimo). No cerne da questão está o combate às estruturas de poder a partir do surgimento de organizações e ações libertárias, mas cujos compromissos entre as pessoas não impliquem em promessas de união de longo prazo:

Às vezes, o objetivo é ser temporário. A gente não vai fazer grande esforço para manter a juventude agroecológica. A não ser que seja espontâneo, impulsivo e instintivo e que ela queira se manter. Não adianta forçar a barra. (Lucas).

Para Isis, por exemplo, tanto as idéias de Paulo Freire quanto o pensamento anarquista estão ligados à promoção da autonomia do sujeito:

[...] tem pensadores anarquistas muito fortes nessa trajetória, anarquistas no sentido de constituição de sujeitos autônomos. A nossa perspectiva de vida aí, inclusive. Eu estou fazendo este trabalho não para ajudar o outro, mas porque ao trabalhar o outro eu estou me trabalhando: as minhas convicções, o meu jeito de lidar com a vida, a forma como eu me relaciono com o outro. E na esperança de que o outro também consiga perceber a dimensão disso que a gente está fazendo na constituição de si

¹²⁴ Dentre os autores citados estão: Boaventura Santos, Vandana Shiva, Ignacy Sachs, Leonardo Boff, Manuel Castells, Tom Peters, Rudolf Steiner, Plínio Marcos, Edgar Morin, Marcos Sorrentino, Rubem Alves, Milton Santos, Eduardo Galeano, Joseph Cornell, Hakim Bey (pseudônimo), Carlos Rodrigues Brandão e John Seymour.

mesmo. De uma pessoa que seja autônoma não apenas em termos financeiros, que é o que a gente está acostumado a ouvir, mas em termos de pensamento, em termos de conduta, em termos de vida.

A educação popular também é referência na prática de jovens no Canadá, como ilustra a narrativa de Jason, que apesar de não se recordar do autor, contextualiza sua aplicação a partir de viagem que realizou na China:

Eu comecei a aprender sobre métodos de ensino. O método usual do professor falando na frente da classe, ditando o que os estudantes precisam saber. E, então, eu pesquisei algumas outras coisas. E foi aí que eu encontrei a educação popular. E este tipo de educação reconhece mais o saber dos alunos. E fala mais sobre as situações que os estudantes estão lidando. E também se relaciona mais com métodos da educação ambiental. [...] [na China] era apenas pela Internet e pelos livros que eu conseguia [acesso à educação popular]. [...] Eu ia para Hong Kong comprar livros sobre educação popular.

Assim como no Brasil, no Canadá é bastante comum a articulação da educação ambiental com as bases da educação popular¹²⁵.

No Brasil, publicações do Órgão Gestor da Educação Ambiental, como o Manual Orientador dos Coletivos Jovens (BRASIL, 2006a) e o livro “Juventude, cidadania e meio ambiente” (DEBONI, 2006), são citados também como referências no processo de engajamento.

Em alguns casos, um determinado livro é realçado como estratégico dentro da trajetória do jovem, representando um guia inicial para a construção de suas práticas. Lucas, no Brasil, e Geneviève, no Canadá, apresentam este contexto em suas narrativas.

O “Otesha Book”¹²⁶ foi apresentado por Geneviève como o disparador de várias reflexões sobre suas atitudes individuais e práticas em prol da sustentabilidade. Além disso, serviu como um convite para que ela tivesse um maior envolvimento com o Grupo OTESHA,

¹²⁵ No Canadá, além das entrevistas, o acompanhamento do Ruckus (encontro promovido por jovens do Youth Action Network – YAN, para trabalhar a temática dos preconceitos e da justiça social, novembro de 2007 em Toronto) e os contatos com professores da York e da Universidade de Toronto, demonstraram a presença da obra de Paulo Freire e de Augusto Boal. Obras que abraçam pedagogia, teatro, política e cultura em processos de conquista de autonomia pela reflexão, expressão e escuta. A educação popular está na base do relato de Jason, em suas ações no Canadá e na China, e, também, nas práticas do YAN. No Brasil, estas referências são fortalecidas pelas ações de enraizamento da Educação Ambiental do Órgão Gestor e pelas ações de diferentes educadores ambientais que fortalecem sua visão crítica, dentre os quais são citados: Isabel Carvalho, Marcos Sorrentino, Michele Sato, Raquel Trajber, Moema Viezzer, Pedro Roberto Jacobi e Marcos Reigota.

¹²⁶ Este livro está disponível em <http://www.otesha.ca/files/the_otesha_book.pdf>. O grupo formado em 2003, no Canadá inspirou a criação/adaptação de grupos no Reino Unido (www.otesha.org.uk) e na Austrália (www.otesha.org.au). O grupo do Reino Unido, que teve início em 2007, lançou uma versão própria do “otesha book”, disponível em <<http://www.otesha.org.uk/25/the-otesha-book/about-the-book.html>>. Acesso em 27 dez. 2009.

com o qual participou de expedição de bicicleta ao longo das montanhas rochosas no Canadá¹²⁷.

Otesha Book. É um livro que você é suposto a ler e repassar para outro. Então, foi assim que veio para as minhas mãos. Fala sobre uma porção de coisas. Como informações que eu procurava, como por exemplo, [...] dicas de sites na Internet onde você poderia comprar roupas orgânicas [...]. Tinha um capítulo sobre água, um capítulo sobre comida, mídias, transporte, coisas do mercado justo. Então, era um livro que tinha sido escrito para adolescentes, mas era realmente bom para qualquer um, era acessível, fácil de ler [...]. Mostra para você qual a situação no mundo, coisas como: uma em cada três, cerca de 2 bilhões de pessoas no mundo, não tem acesso à água limpa para beber. [...] O canadense consome em média 340 litros de água por dia. Isso é uma média de todos nós. É muita água. Põe um espelho na nossa cara! [...] Se nós somos parte do problema, nós podemos também ser parte da solução. Te dá uma porção de idéias e coisas alternativas que você pode fazer, por exemplo para economizar água [...] Eu fui realmente inspirada por este livro, eu o li inteiro sem parar, e eu estava sempre entusiasmada.

O livro também tem detalhes que espelham seus ideais: a capa da versão impressa é de material artesanal e a versão digital está disponível para *download* e pode ser livremente reproduzida, dentro dos critérios do “*creative commons*”¹²⁸. (Como em muitas das produções juvenis, o principal é espalhar a mensagem, compartilhar o conhecimento).

Lucas, assim como Geneviève, comenta e mostra o livro que o ajudou a ingressar nas práticas de agricultura urbana e a se dedicar a um estilo de vida mais simples. Conta que o recebeu de um amigo de escola com o qual compartilhava leituras anarquistas:

Ele chegou para mim com esse livro aqui. “Guia Prático da Auto-Suficiência” [de John Seymour]. Éramos dois malucos [eu e meu amigo], um punk e outro rastafári, no colegial. Ambos anarquistas. [...] A gente queria cortar todas as nossas relações com o mercado financeiro para parar de gerar lucro para a indústria capitalista. Aí você ganha um livro que ensina a alimentar uma família de cinco pessoas com dois hectares! [...] O livro ensina a fazer tudo cara, ensina a fazer as ferramentas, a fazer barro, a fazer o tijolo, a criar os animais, controlar as pragas, a mexer com ferro, a fazer queijo, a fazer manteiga [...] ensina até a fazer cerveja. [...]. Esse livro eu acho que foi o fator decisivo para eu mergulhar na agricultura. Teve o contato com a agrofloresta, o contato com o MST e por último o contato com esse livro. Que foi quando eu falei: “Não, o negócio é plantar”.

Os filmes e os documentários apresentados no cinema, na televisão e, cada vez mais, na Internet são também fontes de inspiração. Colaboram tanto para a reflexão crítica sobre o impacto do homem no planeta, ao apresentar informações sobre a degradação ambiental e a injustiça ambiental e modelos alternativos de produção e consumo, como para o encantamento

¹²⁷ Como comentado anteriormente, a peça teatral que se apóia nos ensinamentos do livro também tem um script que é compartilhado e reeditado pelos atores/ciclistas, o que reforça a escrita em grupo como um processo de produção participativa em que o consenso é sempre exercitado.

¹²⁸ O *creative commons* é um tipo de licença que trabalha com a idéia de “*alguns direitos reservados*”, disponibilizando formas mais flexíveis de proteção ao direito autoral. Para maiores informações vide: <http://www.creativecommons.org.br/>.

com a beleza da vida natural, quando apresentam imagens de ecossistemas menos degradados e da vida selvagem dos animais.

No Canadá, um dos filmes comentados pelos jovens foi o documentário estrelado por Al Gore, “*Uma Verdade Inconveniente*”. Como discutido no capítulo 1, o aquecimento global é uma problemática que se torna mais presente nesta década e que desafia a atual geração, principalmente os jovens, para a reversão dos cenários futuros sombrios que apontam o agravamento de questões como: escassez dos recursos naturais, desertificação, derretimento das geleiras, aumento do nível do mar e, conseqüentemente, aumento do número de refugiados ambientais. Este filme é destacado por abordar estas temáticas trazendo dados e imagens com grande poder de sensibilização para a necessidade de ação. Seu lançamento teve grande repercussão na mídia e, com o apoio do movimento ambientalista, foi rapidamente difundido para o cinema e para ações educativas em escolas ao redor do mundo.

No Brasil, dentre os filmes citados está o documentário nacional “*Ilha das Flores*”, de Jorge Furtado¹²⁹, que tem sido amplamente utilizado nas ações de educação ambiental pela crítica incisiva e, ao mesmo tempo, bem humorada que alerta para a integração da questão do consumismo com a injustiça social. Uma percepção da degradação social que acompanha a ambiental. Além deste, são lembrados filmes como: “*O Buraco Branco no Tempo*”, de Peter Russel, e “*O Ponto de Mutação*”, de Fritjof Capra, que trabalham também a questão da necessidade de uma nova consciência da humanidade sobre a realidade de interdependência na qual está inserida¹³⁰.

Em relação aos documentários da TV, aparecem os programas que mostram a vida selvagem. Neste caso, o enfoque é o encantamento pela natureza, o despertar pela beleza da vida selvagem temperado pela idéia da aventura que as expedições pelas paisagens e ecossistemas inspiram. Embora contribuam, pela sensibilização estética e ética, para a valorização da biodiversidade, vale destacar que a mensagem que passam reforça a idéia da conservação do ambiente em seu estado “natural”. A complementação destes programas televisivos¹³¹ com reflexões antropológicas, que possibilitem a análise das relações culturais e

¹²⁹ Documentário Experimental ganhador de diversos prêmios, dirigido por Jorge Furtado (1989), curta metragem (13 min). Colorido. RS. Produção: Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nôra Gulart. O vídeo está disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=647>.

¹³⁰ Conforme comentado no item 5.1.2, é feita citação também ao filme Tornallom, que mostra a ação dos agropunks.

¹³¹ Em relação aos programas televisivos sobre a natureza, Silva (2000), em estudo com alunos de oitava série (100 alunos), em Teresina, Piauí, constatou que eles recebem mais informações sobre o meio ambiente por intermédio da televisão do que pela escola. Silva aponta que existe uma tendência na produção de informações naturalistas e fragmentadas, onde o homem

sociais desenvolvidas no interior e na periferia desses ambientes, bem como a visão sistêmica de que a pressão do desenvolvimento econômico nos grandes centros urbanos também interfere na saúde ambiental destes espaços geográficos, podem evitar concepções ingênuas, que se apóiam no mito da “natureza intocada” para defender ilhas de conservação.

Jason conta que durante sua infância, em Prince Edward Island (Canadá), sua família se reunia na frente da televisão para assistir um programa sobre a vida selvagem, que cativava a todos e que contribuiu para sua admiração pela natureza. Da mesma maneira, Marina lembra os documentários que assistia com a mãe na infância, como uma das fontes de seu interesse pelos animais e plantas: “[...] *eu via tanto Jacques Costeau, que eu brincava com os meus irmãos de Jacques Costeau [...] a gente juntava as camas e fazia o navio dele.*”

A Internet, principalmente com a evolução na velocidade da transmissão de dados (banda larga), é outra fonte importante na disseminação de diversos vídeos¹³² produzidos por organizações não governamentais e, inclusive, pelos grupos juvenis¹³³.

A facilidade de acesso a um grande repertório de filmes e textos na Internet é algo que deve ser especialmente considerado pela escola como fonte de aprendizagem. Dentro dos movimentos sociais, estes recursos têm sido cada vez mais aproveitados e os jovens têm buscado estas fontes tanto para sua própria formação quanto para utilização em suas práticas educativas e na partilha com seus colegas de militância.

O conjunto de experiências apresentado até aqui versou sobre as múltiplas influências que contribuíram para o engajamento dos jovens nos grupos ambientalistas juvenis. Sem cobrir, necessariamente, o universo de fatores e de situações descritas e/ou observadas ao longo da pesquisa, este capítulo trouxe elementos que contribuem para demonstrar os diferentes caminhos que podem ser explorados no desenho de estruturas e espaços de educação para a sustentabilidade.

A possibilidade de criar oportunidades de experimentar contatos originais, que valorizem a formação integral do sujeito (auto, hétero e ecoformação (GALVANI, 2002)), demanda o contato agradável com a natureza, inclusive com a que está dentro de cada pessoa;

não se faz presente como elemento da natureza. Nesse sentido, indica o papel da escola em desconstruir essas representações, favorecendo visões mais críticas.

¹³² Um dos curtas metragens destacados foi o “História das Coisas”, estrelado por Annie Leonard, que trata das questões sociais e ambientais que ficam geralmente camufladas nos processos de produção e consumo. (Versão brasileira disponível em <<http://sununga.com.br/HDC/>>.)

¹³³ Ver capítulo 7.

a promoção de espaços de convívio (escola, família, trabalho, lazer, etc.) permeados por emoções matrísticas (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER; 2004); e a ampliação das fronteiras socioculturais dos jovens. Assim, se fortalece a presença de estruturas/espços educativos em suas trajetórias de vida como agregadoras destas múltiplas experiências.

Nesta direção, os próximos capítulos analisam os grupos ambientalistas juvenis, espaços onde as trajetórias individuais se entrelaçam na construção de uma trajetória coletiva, vendo-os como promotores de novas oportunidades de aprendizagem, socialização e de intervenção na realidade.

6 O Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo

Este capítulo apresenta a gênese do Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, CJ-SP, com o objetivo de: ilustrar o contexto em que os jovens sujeitos desta pesquisa se inserem¹³⁴; demonstrar, em uma perspectiva histórica, a integração dos processos de aprendizagem, sociabilidade e intervenção na realidade que este grupo articula ao se estabelecer enquanto uma comunidade de prática; e evidenciar a contribuição que o movimento ambientalista juvenil recebe com o entrelaçamento da trajetória pessoal de seus integrantes (fruto do acesso a diferentes espaços/estruturas educadoras¹³⁵) e a instalação das ações de enraizamento da educação ambiental promovidas pelo MEC e pelo MMA.

Ligada ao processo das Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente, CNIJMA, organizado pelo Governo Federal, a história do CJ tem um passado recente, que se inicia em 2003, mas que se insere no contexto do desenvolvimento da educação ambiental no país, em diálogo com a história do ambientalismo moderno e dos novos movimentos sociais.

Como se verá adiante, a trajetória do CJ recebe novo impulso a cada edição da Conferência. A preparação para a I CNIJMA corresponde ao momento de criação dos Conselhos Jovens nos diferentes Estados do Brasil e o início da formação da REJUMA. O processo da II CNIJMA é marcado pela transformação dos Conselhos em Coletivos. Nesse sentido, se substitui o perfil de representação institucional (presente na idéia de conselho) pelo de formação de redes locais (que alicerça a nomeação de coletivo) (BRASIL, 2006a). Neste período, a formação de jovens facilitadores para a condução do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” alicerça o crescimento do CJ-SP e a sua descentralização. Já a caminhada para a III CNIJMA é incentivada pelos encontros promovidos pelo CJ-SP (com apoio das ações do governo federal) e pela realização da I Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Um período no qual se fortalece, no Estado, a criação de CJs regionais e locais (ex.: CJ Caipira, CJ Caiçara, CJ da Capital e CJ do ABC). Ao longo desse percurso, observa-se a diferenciação das ações do CJ-SP, que de um grupo de representantes articulado para a facilitação da I CNIJMA se transforma num movimento ambientalista juvenil.

¹³⁴ A trajetória do CJ-SP é construída aqui com o apoio da narrativa dos 12 jovens entrevistados em São Paulo.

¹³⁵ Discutidas no Capítulo 5.

As doze narrativas individuais entram nesta história, cada uma no seu tempo, com idas e vindas. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de dois jovens, Rangel e Isis, que estão no CJ desde a sua criação. Ambos descrevem os primeiros passos da formação do CJ-SP, seu desenvolvimento até aqui e o que imaginam para o futuro. Os demais testemunhos complementam as informações e ampliam a diversidade de perspectivas. Revelam outras influências que se fazem presentes nas tramas deste tecido. Cada membro do CJ-SP traz, com sua participação no processo, a sua influência histórica, elos entre o CJ e sua própria vida de experiências, incluindo suas aprendizagens em outras comunidades de prática. Estabelecem, então, o contorno de uma organização em rede, ou rede de redes, que nascem dos momentos da vida social, das experiências compartilhadas (WWF-BRASIL, 2003; WENGER, 1998).

A história do Coletivo Jovem é alimentada, também, por um relacionamento constante entre as ações locais de grupos juvenis e os movimentos sociais com os quais interagem e pela estruturação destes encontros no contexto das políticas públicas conduzidas pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Entende-se que assim como as políticas de governo têm sido impulsionadas pelas reivindicações e aprendizagens construídas na experiência dos movimentos sociais, suas ações têm promovido novos espaços de diálogo e interação que fortalecem e promovem a militância. A intensificação das relações de colaboração entre governo e sociedade¹³⁶ na condução das políticas públicas de educação ambiental (Coletivos Educadores, Conferências de Meio Ambiente, Coletivos Jovens, entre outras) é resultado da evolução deste diálogo e dos processos democráticos no Brasil.

A questão da autonomia da ação do CJ em relação às políticas de governo é um assunto recorrente em suas discussões internas. Pode-se dizer, que a “tensão” existente entre “estar a serviço do governo” ou perceber o governo “a serviço do movimento” aponta para duas faces da realidade. Um olhar menos utilitarista, ou menos focado em uma relação de quem está a serviço de quem, ajuda na percepção de que, na verdade, o que existe é uma relação solidária e dialógica que quebra a dicotomia governo/sociedade. Assim, ao invés de discutir o que seria o papel do estado ou da sociedade civil, evidencia-se o potencial da integração destes nos processos de construção de sociedades sustentáveis.

¹³⁶ Destaque-se também que a promoção do Coletivo Jovem, por exemplo, é fruto da experiência de representantes deste governo em suas histórias de participação em redes, ONGs e movimentos sociais. Além disso, sua construção é realizada em diálogo com indivíduos e organizações não governamentais, que a partir de processos participativos reorientam esta ação.

Não se pode negar, entretanto, a existência da tensão que se revela no processo de formação da identidade coletiva¹³⁷ do CJ-SP. Um processo de diferenciação, que diz respeito ao reconhecimento da maior abrangência do movimento ambientalista juvenil, para além das ações governamentais, que lhe imprimem certa estruturação, como as demandas das CNIJMA. O CJ-SP atende estas demandas, mas suas práticas não se reduzem a elas.

De maneira geral as narrativas enaltecem os espaços de diálogo que foram construídos pelas ações do Órgão Gestor da PNEA. Diálogos que permitiram a participação dos jovens na própria construção das políticas públicas que deram origem aos Coletivos Jovens e às Conferências Nacionais Infanto-Juvenis. O entrelaçamento destas múltiplas contribuições na construção da história do CJ é ilustrado no trecho a seguir:

Os Conselhos Jovens tem um bastão, que vem das Conferências. A Marina [Silva] montou as Conferências. Mas, tem influência da Soraia [Mello] que era da Rede Jovem, que teve a influência da Aliança por um Mundo Responsável, Plural e Solidário. Que tem a influência do Fórum Social Mundial. Uma rede de coisas, que você vai afunilando, afunilando, para um bastão que cai na nossa mão. E a gente consegue distribuir este bastão. Assim, a gente faz parte desta história. E você consegue passar esta história. Então estes Coletivos fazem parte desse movimento. (Rangel)

A discussão dos diferentes momentos da história do CJ-SP é apresentada a seguir, ilustrada por depoimentos dos próprios jovens. A título de organização das idéias, são identificados os seguintes períodos:

- A criação do Conselho Jovem e sua formação em São Paulo;
- de Conselho a Coletivo: o CJ-SP inicia a articulação por bacias hidrográficas;
- o fortalecimento da identidade regional e o reencantamento humano no CJ-SP;
- as novas articulações do CJ-SP no Estado de São Paulo;
- o aumento da participação do CJ-SP na esfera nacional;
- os cenários futuros.

A Tabela 6.1 organiza uma linha do tempo que auxilia a compreensão dos diferentes momentos e inflexões dessa trajetória (encontros, congressos, fóruns, etc.).

¹³⁷ No plano individual, esta inquietação pode criar sentimentos ambíguos, quando os jovens se vêem, por vezes, na posição de “voluntários facilitadores de ações do governo”, e noutras, como sujeitos capazes de negociar e construir processos de intervenção social no exercício de sua militância.

Tabela 6.1 - Resumo da Cronologia da História do CJ-SP¹³⁸ (continua na próxima página):

Período/Evento	Data.
A criação do Conselho Jovem e sua formação em São Paulo	
Reunião em Brasília – Possível data da criação da idéia do Conselho Jovem.	22/05/03
I Encontro Nacional de Juventude pelo Meio Ambiente – Formação dos Jovens para a I CNIJMA e Criação da REJUMA	17 a 19/09/03
I CNIJMA - Produção da Carta Jovens Cuidando do Brasil, que inspira a criação das Com-vidas.	27 a 30/11/03
De Conselho a Coletivo: o CJ-SP inicia a articulação por bacias hidrográficas	
Seminário de Formadores I – Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em Brasília	26 a 31/07/04
I Encontro de Formação de Formadores Jovens (F2) Programa VCBE – Encontro de Bertioga.	23 a 27/10/04
V Fórum EA – Goiânia – Estande da REJUMA.	03 a 06/11/04
II Encontro de Formação de Formadores Jovens – Programa VCBE- Encontro de Mairinque	27 a 29/05/05
O fortalecimento da identidade regional e o reencantamento humano no CJ-SP	
II Encontro Nacional de Juventude pelo Meio Ambiente.	03 a 11/09/05
Criação da Lista cjinteriorsp@yahoogrupos...	25/10/05
Pré-Encontro para o EPAJUMA - Encontro de Bragança Paulista ¹³⁹	11 a 15/11/05
Criação da Lista coletivojovemsp@yahoo...	21/11/05
V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. Tenda da Juventude.	5 a 8/04/06
I Encontro da REABS (Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista)	02/06/06
II CNIJMA	23 a 27/04/06
EPAJUMA – Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente - Pilar do Sul	12 a 15/10/06
III Encontro Nacional de Juventude pelo Meio Ambiente	2 a 7 Nov/06
II Encontro da REABS	1º e 02/12/06
Os olhares da juventude sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Pirenópolis-GO). Preparação para o VI Fórum Brasileiro de EA. ¹⁴⁰	28/03 a 01/04/07
III Encontro da REABS	19 e 20/05/07
III Encontro Estadual de Educação Ambiental	25 a 28/07/07
Entremundos, na Vila Elvivo em Piedade. Encontro de Formação do Coletivo Educador Braço de Orion ¹⁴¹ .	11 a 14/10/07

¹³⁸ Em negrito estão destacados os eventos que tiveram a presença do pesquisador (observação participante).

¹³⁹ Mensagem 42 lista CJ interior-sp. Diego

¹⁴⁰ Mensagens 1007 e 1045 na lista do coletivojovemsp.

¹⁴¹ http://ambientaressaialuta.blogspot.com/2007_10_01_archive.html.

Tabela 6.1 - Resumo da Cronologia da História do CJ-SP¹⁴² (Conclusão):

Evento	Data.
9ª Reunião Ordinária do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA.	3 e 4/12/07
As novas articulações do CJ-SP no Estado de São Paulo	
Conferência Municipal de Juventude de Itu – Promovida pelo CJ Caipira de Itu.	8/03/08
Manifestação da Ocupação do IBAMA em São Paulo – Protesto contra a Barragem do Rio Ribeira de Iguape.	12/03/08
III Conf. Estadual de Meio Ambiente – São Paulo, Assembléia Legislativa	28-29/03/08
I Encontro dos Coletivos Jovens do Entorno das Unidades de Conservação. – Sete Barras ¹⁴³ .	18-20/04/08
II Encontro dos Coletivos Jovens do Entorno das Unidades de Conservação. – Guapiara ¹⁴⁴ .	25 a 27/07/08
Oficínio para III CNIJMA em Santos	23/08/08
Encontro do CJ-SP – Paranapiacaba (Santo André)	10 a 12/10/08
Simpósio de Educomunicação. SESC Vila Mariana	28 – 30/10/08
I Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente do Estado de São Paulo	02 a 04/12/08
O aumento da participação do CJ-SP na esfera nacional	
III CNIJMA	03 a 08/04/09
IV ENAJUMA – Discussão da Proposta do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente. – Rio de Janeiro	17 a 22/07/09
VI Fórum EA – Rio de Janeiro	22 a 25/07/09

Fonte: Sistematizada pelo autor.

6.1 A criação do Conselho Jovem e sua formação em São Paulo

A história dos Coletivos Jovens, no âmbito nacional, se deu no contexto da organização da Primeira Conferência Nacional do Meio Ambiente (I CNMA), logo no início do governo do Presidente Lula (2003) e da gestão de Marina Silva a frente do MMA, quando surge idéia¹⁴⁵ da realização de uma versão da Conferência destinada às crianças e jovens.

¹⁴² Em negrito estão destacados os eventos que tiveram a presença do pesquisador (observação participante).

¹⁴³ Mensagem 2824 coletivojovemsp: <http://br.groups.yahoo.com/group/coletivojovemsp/message/2824>.

¹⁴⁴ Mensagem 2824 coletivojovemsp: <http://br.groups.yahoo.com/group/coletivojovemsp/message/2824>.

¹⁴⁵ Tornou-se conhecida a história de que a criação da I CNIJMA foi inspirada na conversa da Ministra Marina Silva com sua filha adolescente Este caso é divulgado em reportagem de Abreu (2009): “*Já havia uma Conferência Nacional pelo Meio Ambiente destinada a adultos. Inspirada por sua filha, que tinha 13 anos na ocasião, Marina Silva teve a idéia de propor um*

Esta idéia materializa-se na Primeira Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (I CNIJMA), que acontece em paralelo a I CNMA (Conferência dos Adultos), em novembro de 2003, em Brasília. Sua realização demandou um amplo processo de formação e articulação institucional¹⁴⁶, que se alicerçou, também, na produção de textos orientadores, que fazem parte da sua memória¹⁴⁷.

Um dos textos (SORRENTINO e TRAJBER, [2003]) apresenta o lema “Vamos Cuidar do Brasil”, que acompanha o processo das Conferências Nacionais até hoje, e traz subsídios que orientam e fomentam a articulação de parcerias no plano Nacional e nos processos de formação nos Estados. As palavras deste lema refletem bem as matrizes presentes nestas orientações. “Vamos” indica o sentido de coletivo, de participação, de envolvimento comum. “Cuidar”, com inspiração nas idéias de Leonardo Boff, estabelece a relação de compromisso, de co-responsabilidade, de convívio solidário com a sociedade e com a natureza. E “do Brasil” representa o vínculo com o território, com “[...] *a nossa casa [...] o espaço do mundo onde vivemos, nos desenvolvemos, aprendemos e organizamos nosso habitat.*” (p. 1).

A CNIJMA instaura, então, um grande processo de mobilização, de estímulo à participação. A sua primeira fase é realizada nas escolas, com apoio de publicação especificamente voltada à preparação para a Conferência, o “Passo a Passo” (BRASIL, 2003a). Cada escola que se voluntariar a participar é orientada a conduzir processos coletivos de pesquisa e reflexão a partir dos cinco temas propostos na perspectiva do “Vamos cuidar...”: da nossa água, dos seres vivos, dos nossos alimentos, da nossa escola e da nossa comunidade. Sugere-se a criação de grupos de pesquisa que devem construir propostas de ação para cada um dos temas, com apoio nos textos presentes no próprio “Passo a Passo”. Organiza-se então a Conferência Escolar, onde as propostas são discutidas e uma delas é escolhida para ser então encaminhada para a Conferência Nacional. A proposta escolhida deve responder em três linhas a pergunta: “Como vamos cuidar do Brasil?”. A Conferência Escolar elege também um delegado e seu suplente para participar do processo de seleção para a Conferência Nacional e um cartaz (elaborado pela escola) que acompanhe a proposta.

encontro só para jovens entre 11 e 14 anos’, conta Rachel Trajber, coordenadora de educação ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (...)”.

¹⁴⁶ A Conferência mobilizou a rede escolar e trouxe para Brasília cerca de 400 estudantes de 11 a 15 anos, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, de todo o Brasil.

¹⁴⁷ Esta memória está disponível no site do MMA: <http://www.mma.gov.br/conferenciainfantojuvenil/>. Acesso em 19 set. 2009.

No “Passo a passo” (BRASIL, 2003a) a CNIJMA já registra, além da intenção de levar o debate dos temas propostos para as escolas, o objetivo de “*criar uma rede de juventude pela sustentabilidade*” (p. 4), a atual REJUMA. Nele também se anuncia que o processo de seleção dos delegados será feito por uma Comissão Organizadora Estadual (COE), dentro da qual participará o Conselho Jovem formado por “*membros de movimentos e organizações de juventude*” (p. 9).

A idéia do Conselho Jovem é detalhada em uma série de outros documentos dirigidos para orientar as ações preparatórias da I CNIJMA nos estados brasileiros. O Manual de Orientação para a Comissão Estadual previa a formação do Conselho Jovem e a idéia de destacá-lo da Comissão Executiva tendo como objetivo: “[...] *incentivar o protagonismo dos jovens em todo o processo pré, durante e pós-conferência. Para isso será garantida a participação direta e a decisão na seleção dos cartazes e dos delegados.*” (BRASIL, 2003b, p. 2).

O Anexo B traz a reprodução de um quadro disponível no site do MMA, onde se especifica o papel do CJ em conjunto com a COE. Além da seleção dos delegados, o CJ é responsável pela promoção de oficinas nas escolas e mobilização de novos jovens facilitadores. Demarca-se também o objetivo de facilitar a troca de informações entre os membros dos CJ e os delegados, com nova referência ao “encorajamento” destes à criação da Rede de Juventude pela Sustentabilidade.

Embora o número de membros do CJ fosse flexível, estipulava-se que apenas seis membros (por Estado) poderiam trabalhar na Conferência. Havia a indicação de que tivessem entre 16 e 25 anos de idade (a partir da II CNIJMA amplia-se para 15 a 29 anos), que viessem de diferentes organizações juvenis, com respeito ao equilíbrio de gênero e que procurassem contemplar representantes do meio rural e urbano e de diferentes etnias¹⁴⁸.

Os relatos obtidos nas entrevistas mostram que a participação de jovens de São Paulo já se faz presente na fase inicial da idealização dos Conselhos Jovens e da condução da I CNIJMA, assim como tem contribuído de forma ativa no desenvolvimento do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente e da REJUMA. Dada a ênfase desta pesquisa no movimento juvenil paulista, vale lembrar a importância histórica de ações desenvolvidas neste Estado no campo da EA, que influenciam sua trajetória. Experiências como a realização dos

¹⁴⁸ Informações obtidas no site do Coletivo Jovem de Minas Gerais, disponíveis em <http://cjmng.sites.uol.com.br/Page266.htm> Acesso em 3 jan. 2010.

três primeiros Fóruns de EA¹⁴⁹ e o trabalho de ONGs no desenvolvimento e sistematização de metodologias¹⁵⁰, que contribuíram para a estruturação da REPEA, também subsidiaram as ações do Órgão Gestor da PNEA.

A primeira participação de Isis, da ONG Cala a Boca já Morreu, nos processos da I CNIJMA, se apresenta em sua narrativa como o registro do que pode ter sido o início da formulação da proposta dos Conselhos Jovens:

Eu fui chamada para ir numa reunião no MMA, que foi a primeira reunião aberta da Conferência, tinham alguns outros representantes do Governo Federal, e chamaram [representantes] de juventude, para estar nessa reunião. Foi no dia 22 de maio de 2003. Eu e o Clóvis, que na época era do Grupo Interagir. A gente foi, e acabou encontrando a Soraia¹⁵¹

[...] até criar essa dinâmica de que seriam Conferências nas Escolas e Conferências Nacionais foi um processo interessante dentro da reunião. E eu e o Clóvis o tempo todo falando: “É, mas a Conferência é para ser só até a oitava série. [...] Mas olha, a gente tem um monte de grupos de juventude, de ONGs, no caso a Interagir está aqui, o Cala a Boca Já Morreu está aqui. Gente que não está mais nessa faixa etária e que quer participar desse processo. A gente não pode simplesmente propor uma Conferência desse porte e ignorar o acúmulo de juventude, que não necessariamente trabalha com meio ambiente, mas que pode contribuir: na mobilização dessas crianças e tal”. [...] falamos isso uma vez, duas vezes, três vezes na reunião, até que a gente pensa... (Não lembro exatamente de quem é que veio a idéia, a história dos Conselhos Jovens de Meio Ambiente): [...] “Então já que os jovens não vão poder participar da conferência em si. Vamos ver da juventude participar do processo de mobilização para que a conferência aconteça”. E aí então, delinea-se o Conselho Jovem.

Na seqüência de seu depoimento, Isis comenta que os Conselhos eram constituídos por jovens ligados a grupos organizados/instituições, havendo a participação de representantes da UNE e de juventudes dos partidos. Não havia ainda a flexibilidade para a participação de jovens ambientalistas não ligados aos movimentos juvenis, que surgiu no processo de transformação dos Conselhos em Coletivos.

A necessidade de um vínculo com um movimento/instituição, a novidade da proposta, o curto espaço de tempo para a mobilização das Conferências nas Escolas e criação dos Conselhos Jovens; bem como a estratégia adotada pelo MMA de promover reuniões nas capitais (com apoio da COE), são fatores que cooperaram para que a formação dos conselhos

¹⁴⁹ Realizados em 1989, na Faculdade de Direito da USP, 1991, no Anhembi, e 1994, na PUC, com grande colaboração da Universidade de São Paulo (MACEDO, OLIVEIRA; SORRENTINO, 1997).

¹⁵⁰ Vale citar o exemplo do Instituto Ecoar para a Cidadania, que teve entre seus membros Rachel Trajber e Marcos Sorrentino. A metodologia da “Agenda 21 do Pedacço” difundida pela ONG tornou-se estruturante para o trabalho das CNIJMA e para as Com-vidas.

¹⁵¹ Refere-se à Soraia Mello, jovem, engenheira florestal, que se tornou a Coordenadora Executiva da Conferência (BRASIL, 2003a) Segundo Isis, era também a primeira reunião do Fabio Deboni, que atuou como consultor técnico e que foi depois responsável pelo Programa de Juventude e Meio Ambiente.

tivesse uma predominância de representantes das capitais e houvesse situações de indicação¹⁵² direta de jovens.

O Conselho Jovem era composto por cinco pessoas por Estado, cada uma representando uma instituição. Seja ela pública ou privada, mas eleita por um grupo, que trabalhe com a questão juventude, de preferência com a questão juventude e meio ambiente, mas que esteja disposta a articular estes dois temas. [...] Teve Estado que foi indicação. E gente só de partido, por exemplo. Teve Estado que não teve tantas organizações de juventude mobilizadas para fazer uma eleição, tinha cinco na reunião e as cinco ficaram. Em São Paulo, a gente estava em seis.

De acordo com as informações do MMA¹⁵³, verifica-se que o Conselho Jovem do Estado de São Paulo possuía, em 2003, seis facilitadores e quatro suplentes. Os facilitadores eram: Demetrius de Azerêdo Moura (UNE), Flávio Munhoz (Pastoral da Juventude), Isis Lima Soares (Projeto Cala a Boca Já Morreu), Jacqueline Aparecida de Oliveira (Refazendo Vínculos, Valores e atitudes), Rangel Mohedano (ISPIS), Talita Montiel D' Oliveira Castro (Rede Global de Ação Juvenil [GYAN em inglês]). Dentre estes, apenas Rangel e Isis participavam do CJ-SP no o período de observação desta pesquisa (2006-2010).

A chegada de Rangel ao processo de formação do Conselho Jovem acontece na primeira reunião da apresentação da CNIJMA em São Paulo (no Instituto Polis). A partir daí, ele e Isis envolvem novos jovens, dentre os quais, alguns ligados as suas respectivas ONGs: o Cala a Boca já Morreu e o Instituto SincroniCidade Para a Interação Social, o ISPIS¹⁵⁴ (que se tornam parceiras dos processos da Conferência).

A gente falou: “*Beleza! Precisamos de seis jovens que trabalhem com organizações!*” A gente começou a caçar jovens para fazer parte do Conselho Jovem de Meio Ambiente. Depois tiveram as reuniões da COE no IBAMA e a gente já foi como Conselho Jovem de Meio Ambiente. Já tinha lá o “jovem escolhe jovem, jovem educa jovem...” [princípios que norteiam até hoje a ação do Coletivo Jovem] (Rangel)

De acordo com Rangel, estes princípios (aos quais se acrescenta “uma geração aprende com a outra”) vieram da Rede Jovem¹⁵⁵, um movimento internacional do qual ele também teve a oportunidade de participar, antes de se envolver no CJ.

¹⁵² Conforme lembra Rangel, na constituição dos Conselhos Jovens nos diferentes Estados do Brasil: “os primeiros CJs foram jovens de organizações e (...) programas de governo. Também tinham os antigos “Protetores da Vida”, que era um Programa do Governo Fernando Henrique, então (...) já tinha lá o cadastro, né. Sabiam que eram jovens que trabalhavam com meio ambiente.”

¹⁵³ <http://www.mma.gov.br/conferenciainfantojuvenil/area.cfm?uf=460&x=9&y=5>. Acesso em 19 set. 2009.

¹⁵⁴ Como exemplo, o Cala a Boca já Morreu marca presença na facilitação de ações de educomunicação e o ISPIS atua na elaboração do Manual Orientador dos Coletivos Jovens (Brasil, 2006) que teve sua primeira edição lançada em 2005, com ilustrações feitas por Rangel.

¹⁵⁵ A Rede Jovem (Rede Jovem por um Mundo Responsável e Solidário), que surge mundialmente em 1998, tem como objetivo a integração dos esforços de jovens e instituições juvenis para solucionar os desafios atuais da juventude mundial. No Brasil contribuiu para dar visibilidade a diversas iniciativas juvenis. É parte da rede global “Aliança por um Mundo Responsável e Solidário” (MELLO, 1999) Soraia Mello e Eduardo Rombauer foram seus animadores no Brasil (antes de

As narrativas de Rangel e Isis trazem momentos em que ambos já haviam se conhecido antes do processo da organização do Conselho Jovem dentro das práticas ambientalistas em suas organizações juvenis¹⁵⁶. Nos testemunhos coletados, nas entrevistas com os jovens paulistas, observam-se diferentes oportunidades de entrecruzamentos das histórias de vida, frutos de suas ações e de experiências comuns de participação na área ambiental em São Paulo (eventos, redes, processos de formação e círculos de relacionamento e amizades comuns). Oportunidades que são potencializadas também pela ação das redes e das comunidades de prática, que colaboram para a criação de elos entre diferentes pessoas e instituições dentro do campo da educação ambiental.

As ações desenvolvidas por estes jovens dentro de seus grupos além de torná-los mais conhecidos dentre os militantes do ambientalismo, ampliando suas oportunidades de relacionamento, lhes trouxe o reconhecimento de suas competências. Este reconhecimento por sua vez, abriu as portas para a participação destes em trabalhos (remunerados ou voluntários) desenvolvidos no âmbito das ações das CNIJMA e do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente.

Isis, por exemplo, no mesmo período da organização da I CNIJMA, estava envolvida na mobilização para participar do II Congresso Mundial de Juventude (agosto de 2003 em Marrocos¹⁵⁷). O reconhecimento¹⁵⁸ do trabalho desenvolvido pela delegação de jovens que participaram neste Congresso, lhes rendeu o convite para facilitar o I Encontro Nacional de Juventude pelo Meio Ambiente, realizado em setembro de 2003, em Luiziânia-GO.

Neste encontro, se promoveu a formação dos membros dos Conselhos Jovens de todos os estados do Brasil para a atuação na I CNIJMA e realizou-se a criação da REJUMA¹⁵⁹ -

integrarem a equipe da CNIJMA). Além das mobilizações na Internet, a principal estratégia para promover a interação da rede eram os Saraus, que aconteciam no Centro Cultural Elenko, em São Paulo, e eram levados para outros lugares no Brasil, sempre com a proposta do exercício de encontros interdisciplinares, onde todos eram estimulados a trazer suas contribuições. (WINKEL, [1999]). Segundo Rangel, foram Eduardo e Soraiá que trouxeram estes princípios para o CJ.

¹⁵⁶ Participaram de um programa de entrevistas do Canal Comunitário de São Paulo no dia do meio ambiente. Ela, por volta de seus 14 anos, representava o Cala a Boca já Morreu e ele coordenava o Projeto Organismo (projeto criado por ele e um grupo amigos, estudantes do ensino médio, que desenvolvia atividades de educação ambiental nas escolas com base em apresentações artísticas). (Vide trajetória de Rangel no APÊNDICE C).

¹⁵⁷ Uma narrativa sobre o II Congresso Mundial de Juventude, a partir da visão de uma das participantes da delegação brasileira, pode ser encontrada em ARFELLI (2004). Segundo este texto a delegação de 10 jovens que saíram do Brasil era formada por: “*Isis Lima Soares, Mariana Manfredi Magalhães e Talita Montiel D’Oliveira Castro, de São Paulo (SP); Luciana Gomes Alves, Luísa Gouvêa do Prado e João Felipe Scarpelini, de Santos (SP); Helena Lemos Gomes, de Guaxupé (MG); Camila Argolo Godinho, de Salvador (BA), Mariana Lima, de Brasília (DF) e Fábio Anderson Pena, de Santarém (PA)*” (p. 3) e acrescida de outras duas brasileiras que estudavam no Canadá, “*Ana Paula Simas Magalhães e Nina Best*”.

¹⁵⁸ Além do reconhecimento pelos outros, acontece o auto-reconhecimento. Neste sentido, Isis destaca que a experiência de Marrocos trouxe auto-confiança ao grupo para se dedicar ao Encontro em Brasília, que proporcionou preparo e entrosamento para facilitar a I CNIJMA, onde puderam demonstrar uma atitude de cuidado e atenção com os adolescentes.

¹⁵⁹ No que diz respeito à formação da rede, destaca-se a roda de conversa com Cássio Martinho, autor do livro “Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto organização” WWF-Brasil (2003).

Rede de Juventude pelo Meio Ambiente, acompanhada do início do grupo de discussão na Internet¹⁶⁰. As narrativas destacam que o Encontro proporcionou o diálogo entre jovens de diferentes lugares, grupos e movimentos e incentivou movimentos ligados aos direitos da infância e juventude a debater as questões ambientais, embora tenham acontecido também conflitos e disputas de poder:

[...] a gente viu que tinha cento e quarenta pessoas lá, que estavam fazendo o que a gente estava fazendo nos nossos lugares. Já não estávamos sozinhos. E esse foi muito o espírito da REJUMA [...] Você acorda todo dia para fazer uma coisa sabendo que o outro cara acorda todo dia lá no Acre, para fazer. E o cara na Bahia e o cara no Piauí. Tá todo mundo, cada um tem o seu papel [...]¹⁶¹

[...] tinha a UNE, a Pastoral da Juventude, ONGs, tipo “Cala a Boca”, e [...] escoteiro, por exemplo, que trabalha com meio ambiente há muito mais tempo que a gente [...]. Essa heterogeneidade dos representantes dos Conselhos Jovens foi muito legal. E aí criou a noção de pertencimento: “*Olha só! O Brasil inteiro está trabalhando com isso!*” Lá a gente tinha muita gente de partido político que depois percebeu que não tinha nada a ver estar lá e saiu. Mas que esteve. O encontro foi um quebra pau em certos aspectos, aí o MMA percebeu: não tem cabimento criar um Conselho Nacional de Juventude para a Conferência. Porque era só disputa de poder. Quem ia estar lá não eram de fato os representantes de quem atua na área, de quem trabalha com isso. (Isis)

Observa-se aí uma crítica, presente também na narrativa de outros jovens, aos movimentos de juventude que criam estruturas hierárquicas de representação dentro de suas organizações, que podem, muitas vezes, estimular disputas de poder em detrimento de processos mais colaborativos. A idéia de representação institucional presente na base da formação dos Conselhos Jovens começa então a ser repensada.

Mais do que no Encontro Nacional foi, então, na CNIJMA que a interação e formação da rede se fortaleceram, pois foi lá que se materializou a ação do CJ com os delegados, onde se deu a experiência prática.

Essa noção de pertencimento e o entendimento do que é uma rede surge da primeira Conferência e não do primeiro Encontro. Por quê? A REJUMA, ela surge do trabalho que a gente fez na primeira Conferência e não das discussões que a gente teve no primeiro encontro. (Isis)

Ilustra-se, assim, como abordado no capítulo anterior, que é na ação, na concretização de algo coletivo que surge a percepção do grupo e amadurecem as relações de confiança entre os membros. Acontece, neste caso, a combinação dos processos de participação e reificação, que estrutura as comunidades de prática (WENGER, 1998).

¹⁶⁰ A lista tinha como endereço o e-mail juventudepelomeioambiente@grupos.com.br, mas foi transferida, em março de 2008, para juventudepelomeioambiente@googlegroups.com.

¹⁶¹ Esse tipo de discurso é freqüente nos relatos daqueles que participaram de encontros regionais, nacionais e internacionais, como os Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente, as CNIJMA, os Fóruns Sociais Mundiais e os Encontros de Educação Ambiental. (Ver item 5.4.2).

Dentro da idéia de reificação, a primeira CNIJMA deixa como um de seus legados a carta “Jovens Cuidando do Brasil¹⁶²”, que aponta várias propostas dentro dos temas trabalhados na conferência, relacionados com os cuidados com a água, a escola, os seres vivos, os alimentos e a comunidade. Deixa-se claro a demanda pelo desenvolvimento de programas dentro da escola, que envolvam a comunidade em trabalhos ligados ao cuidado com o meio ambiente e no contexto da Agenda 21. Propostas estas, que inspiraram a concepção das Com-vidas, Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, nas escolas, dentro do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (também fruto da I CNIJMA) (BRASIL, 2004).

Antes de dar prosseguimento à história do CJ-SP, cabe destacar a participação de um jovem do interior que se agregou desde o processo de mobilização da primeira CNIJMA (meados de 2003), mas não chegou a compor a representação estadual na etapa nacional. Morador de Ribeirão Preto, Fernando Filipini chegou a participar de uma das oficinas preparatórias da COE-SP e dedicou-se nas ações dentro da sua cidade, vindo, logo após a CNIJMA, a compor efetivamente o Conselho Jovem:

Em São Paulo eu conheci uma turma muito especial [...] que era na época o Conselho Jovem, que era quem compunha a comissão organizadora do Estado [...] A gente se conheceu nesse oficinação e começamos a divulgar a Conferência no Estado. Eu como estava [...] fazendo trabalho com a escola [monitorias de educação ambiental], tinha contato na minha região com a Diretoria de Ensino, mobilizei para realizar um oficinação na minha cidade, que o Rangel daqui de São Paulo foi comigo, a gente fez um oficinação, uma vivência de conferência, com todas as escolas públicas de Ribeirão Preto e Região (Fernando).

A mobilização foi um sucesso, com cerca de 90 escolas participando, mas Ribeirão acabou não tendo nenhum delegado escolhido para a Conferência Nacional. Mesmo assim, o trabalho em Ribeirão Preto teve seqüência. Fernando e a ONG da qual participava organizaram uma rede de jovens na cidade, composta por vários delegados que haviam sido eleitos nas Conferências Escolares e promoveram várias atividades em 2004. A idéia da rede foi inspirada na proposta de criação da REJUMA, divulgada no I Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente, que chegou até ele na interação com o CJ-SP¹⁶³.

¹⁶² Documento disponível em http://www.mma.gov.br/cnma//arquivos/pdf/carta_jovens_cuidando_brasil_final.pdf. Acesso em 19 set. 2009.

¹⁶³ Em agosto de 2003 é criada uma lista de discussão na Internet, que se mantém movimentada até março de 2004: CJ_CNMA SP@yahoo grupos.com.br. Não foi possível ter acesso ao conteúdo das mensagens e ao nome dos integrantes uma vez que o recurso está disponível apenas aos membros. Mas é provável que este fosse um dos meios por intermédio do qual Fernando recebia as informações.

6.2 De Conselho a Coletivo: o CJ-SP inicia a sua articulação por bacias hidrográficas

Em 2004, ocorre uma reformulação no MEC e cria-se a SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, dentro da qual se instala a Coordenaria Geral de Educação Ambiental, CGEA¹⁶⁴, que da continuidade às ações da I CNIJMA, com a criação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (BRASIL, 2005a).

Este programa estimula, então, a formação de jovens facilitadores para a condução de oficinas nas escolas, dentro de uma perspectiva de enraizamento da EA e formação das Com-vidas. É desenvolvido por intermédio de parceria entre o MEC e MMA e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Meio Ambiente, bem como as universidades, as ONGs, o IBAMA e, especialmente os Conselhos Jovens. Este processo, como se verá adiante, traz expressivo crescimento quantitativo e qualitativo aos Conselhos Jovens, tanto no Estado de São Paulo quanto em todo o Brasil, e inspira a renomeação dos mesmos para “Coletivos” Jovens, em resposta ao caráter mais amplo que este grupo passa a adquirir. O nome conselho, justificado pela premissa de garantir a participação dos jovens nas CNIJMA, perde o sentido, pela dinâmica de desenvolvimento dos mesmos, que se dá na ampliação de suas ações (não restritas à Conferência) e nas conseqüentes críticas às idéias de representação e de formalidade geralmente atribuídas aos conselhos (BRASIL, 2006a):

O Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (VCBE), que alicerça este processo de expansão, é implementado com o apoio de ações “*enraizadoras*”¹⁶⁵, com formações de facilitadores em momentos subseqüentes (F1, F2 e F3), que permitem então “*enraizar*” as Com-vidas nas diversas escolas brasileiras que voluntariamente se dispuseram a participar desde a I CNIJMA. Esta idéia baseia-se no conceito de arquitetura de aprendizagem defendido no Programa de Formação de Educadores Ambientais Sustentáveis, PROFEA, que orienta também os processos dos Coletivos Educadores¹⁶⁶. Trata-se da estruturação de “*círculos concêntricos de comunidades interpretativas de aprendizagem*”

¹⁶⁴ Sob a coordenação de Rachel Trajber.

¹⁶⁵ A idéia de enraizamento, usada nos programas de EA desenvolvidos pelo Governo Federal, implica na estruturação de processos de fortalecimento da EA por intermédio de ações de articulação institucional que incentivem ações de planejamento e gestão com o objetivo de envolver a contribuição de todos os educadores ambientais do país. Os técnicos do MMA que trabalham com essa função são então reconhecidos como “enraizadores”. Para uma visão geral sobre o tema, vide “Enraizamento da Educação Ambiental do Brasil”, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/prognacional.pdf>. Acesso em 4 jan. 2010.

¹⁶⁶ Política pública do Governo Federal. De acordo com Ferraro Júnior e Sorrentino (2005): “*O Coletivo educador é a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território.*” Para uma visão geral dos conceitos que apóiam esta política recomenda-se a leitura do livro “Encontros e Caminhos” (FERRARO JR., 2005).

(BRASIL, 2006b, p. 37), que na proposta dos Coletivos Educadores são denominados PAPs (1,2,3,4...), grupos de Pesquisa-Ação-Participante. O PAP de número menor (PAP1) é o círculo inicial, que pode representar, por exemplo, o próprio Órgão Gestor da PNEA, e o de maior número representa o envolvimento de toda a população do dado território.

No caso do Programa VCBE, em julho de 2004 o “círculo” inicial foi constituído no Seminário de Formadores I (F1), em Brasília, que teve a participação de representantes das áreas de educação e meio ambiente e, também, dos Conselhos Jovens (LEITÃO, 2004) ¹⁶⁷. Rangel participou deste seminário e encarregou-se de compartilhar o aprendizado com os outros três membros envolvidos no Conselho Jovem ¹⁶⁸ na época. Os quatro se concentram, então, no âmbito da demanda da criação das Com-vidas, na mobilização de novos jovens no Estado de São Paulo para o Encontro de Formação II (F2), que acontece em outubro de 2004 no SESC de Bertioga (organizado pelo CJ e demais parceiros no Estado).

Verifica-se neste momento, que a articulação no Estado de São Paulo, tem influência do modelo estruturado na Rede Paulista de Educação Ambiental, que tem como base territorial a organização por Bacias Hidrográficas (BORBA; OTERO; PINHEIRO, 2005). Modelo considerado pelos jovens como estratégico para o enraizamento que os F2 deveriam fazer nos processos de formação regionais (F3), como descrito nas narrativas a seguir, que abordam também o desafio inicial de descobrir e mobilizar jovens nestes territórios:

A gente abriu o mapa de São Paulo, viu lá quantas bacias, tal. [...] Uma formação [de F3] reunia trinta escolas. Dois alunos e dois professores de cada escola. Era por diretoria de ensino. Então a gente falou: “*Bom, para dar conta disso tem que ter dois por bacia*”. Mas a gente não conseguiu. [...] hoje a gente sabe, mas na época a gente não conhecia [...] nenhum trabalho com juventude. (Isis)

[...] o ECOAR cedeu a salinha para gente. Quando não era no IBAMA era no ECOAR. [...] Ligava para as ONGs: “*Você tem jovens aí? Vamos formar agentes...*” Era com a gente mesmo! [...] A capital de São Paulo sempre organizava as coisas no Estado e fazia. E a gente sabia na teoria que precisava expandir, precisava trazer mais gente, mas não sabia muito como fazer isso. (Rangel)

Eles [membros do CJ] foram seguindo a lógica de bacia, que a gente carrega até hoje [...]. Trouxeram esta vivência da REPEA para o Coletivo. [...] Eu acho que isso conecta para as questões ambientais. (Camila)

¹⁶⁷ LEITÃO (2004) registra assim o evento de Formação em Brasília: “*Em julho, durante o Seminário de Formadores I, em Brasília, foram formados 210 educadores representantes de secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação das capitais, núcleos de educação ambiental do IBAMA, secretarias estaduais de meio ambiente, universidades, conselhos jovens da Conferência Infância-Juvenil/2003, UNDIME e ONGs de todos os estados da União e do DF.*”

¹⁶⁸ Nesta época o grupo era formado por quatro jovens: Isis Lima Soares e Mariana Manfredi (do Cala a Boca já Morreu), Fernando Filipini (Ribeirão Preto) e Rangel Mohedano (ISPIS).

Camila, que tem no seu quarto o mapa das bacias de São Paulo, onde marca os municípios que possuem membros do CJ, lembra que seu primeiro contato com o Conselho Jovem foi em Bertiooga, e que lá pode aprofundar sua percepção sobre bacias hidrográficas:

[...] a questão das bacias hidrográficas. [...] eu não tinha este conhecimento, assim, profundo. Não tinha esta identidade por rio, por bacia. Que foi esta coisa que rolou lá em Bertiooga. Tanto que eu tenho o mapa aqui na minha parede porque eu gosto de visualizar isso. Cada vez mais eu quero incorporar isso na minha vida. [...] Às vezes, se me perguntarem, eu vou falar: “*Eu sou da Bacia Sorocaba Médio Tietê*”. Sabe? Isso enraizou.

Se você chega e fala: “*eu sou da cidade tal*”. E você divide o território por uma questão administrativa e não olha para as questões do ecossistema e culturais, você já quebra a ligação com aquele lugar. Então a idéia de pensar a partir dos rios, do ecossistema, eu acho muito bacana.

O Encontro de Bertiooga não conseguiu reunir jovens de todas as bacias, mas foi determinante para impulsionar a transformação do Conselho Jovem de São Paulo. A partir desse encontro o grupo cresce e os antigos membros se vêem envoltos em novas dinâmicas de relacionamento. Os recém chegados trazem suas perspectivas para o grupo, alargam o repertório disponível pela diversidade de suas histórias e contextos de vida:

Tinham jovens do Estado todo. Nossa imagina! Trocar experiências! Os caras fazendo milhares de coisas diferentes. Imagina o cara do MST o que ele faz enquanto educação ambiental. Não é? O cara que é lá do *interiorzão* mesmo, de cidade pequena. O pessoal de São Paulo que tem condição de ir para os locais e tudo o mais. E eu falei que um dos meus objetivos talvez fosse esse mesmo. Eu ia gastar a grana que eu ganhasse com isso, né, em investimento. Eu quero estar nas mesmas paradas, eu quero frequentar os locais, porque essas rodas são boas. São jovens que querem fazer também. (Rogério)

Neste depoimento se observam dois aspectos importantes no estímulo à agregação inicial do grupo: 1) a possibilidade de conhecer pessoas diferentes, com histórias diferentes, que além da amizade traz o potencial de ampliação do capital cultural; 2) o investir em fazer parte de um grupo de pessoas que “querem fazer”, que tem postura de engajamento, pessoas com as quais se pode construir em conjunto.

O acolhimento do grupo e a convergência de idéias alimentam rapidamente a sensação de pertencimento. O entrelaçar da razão e da emoção, do ideário com a afetividade, promove a disposição para o estar junto, para a construção coletiva (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). A respeito do Encontro de Bertiooga, destaca-se, então, além do reconhecimento do encontro como espaço de aprendizagem e envolvimento em processos de mobilização, o prazer que os jovens sentiram na conquista de novas amizades:

Foi um lance que mexeu muito comigo. Se eu procurava uma ideologia, eu tinha achado uma ali, naquele momento. [...] foram quatro dias que a gente ficou em Bertiooga. Lá a gente teve vivência da Oficina de Futuro [...] a idéia era a gente ter uma formação para o Vamos Cuidar do Brasil. De lá a gente ia sair, distribuído no

Estado, para dar estas formações de Com-vida, de Agenda 21, usando a Oficina de Futuro, como método. (Camila)

Encontrei amigos incríveis, assim, de alma. [...] no primeiro dia a gente já estava conversando como se estivesse se encontrado há seis anos antes na vida. Muito forte. Esta identidade que eu encontrei no Coletivo foi muito forte. Tão forte foi, que de lá, que era para pensar no Programa Vamos Cuidar do Brasil, a gente de fato ampliou o CJ São Paulo. [...] Que até então estava muito no enfoque da Conferência, do Vamos Cuidar, e só tinham quatro pessoas mesmo envolvidas, representando a juventude. (Camila)

Depois do Encontro de Bertioga os jovens (Formadores II) iniciaram (geralmente em duplas) suas ações nas diferentes bacias. Em diálogo com as diretorias de ensino, organizaram e conduziram oficinas para a formação das Com-vidas, com alunos e professores, a prática do Programa VCBE. Para este trabalho, tinham suas despesas de alimentação, transporte e hospedagem custeadas pelo governo e recebiam uma gratificação por oficina ministrada. Este processo verificou-se animador, pois possibilitava aos jovens a oportunidade de ampliar seus territórios: viajar e conhecer outras culturas, ter novas experiências de vida:

A gente era pago para percorrer o Estado. Nossa foi legal, eu percorri bastante lugar. Pago para percorrer o Estado capacitando grupo. [...] a gente começou a trocar. Iniciativas próprias nossas: de começar a conhecer pessoas, outros grupos juvenis, de gerar o que hoje é o coletivo jovem. [...] um pouquinho depois disso, acho que menos de um ano depois disso, que o conselho jovem virou Coletivo Jovem.

É por volta desta época¹⁶⁹ que o nome Conselho Jovem é revisto e mudado para Coletivo Jovem, como resultado do amadurecimento de relações não hierárquicas, baseadas na estrutura de rede, e da abertura da participação a jovens não vinculados às instituições:

Eu lembro uma conversa dessa no IBAMA [...] levantando isso: Conselho de que? Quem a gente representa? Quem pode fazer parte do Conselho? O que é que tem no Conselho? Tem estatuto, o que é que tem de carta de princípios, como é que funciona o Conselho? Aí começam a surgir estas coisas. Que legitimidade a gente tem em seis jovens no Estado para representar? Tem que ser jovem? Tem que ser gente que trabalha com juventude? (Rangel.)

A mudança para Coletivo foi acompanhada pela crescente participação dos “F2”, que, ao assumirem responsabilidades, trouxeram idéias novas e deram início à descentralização das ações de gestão, que antes se concentravam na capital. Este processo fez parte da aprendizagem do grupo inicial do CJ, que tinha mais acesso às informações e, em geral, apontava as diretrizes da política governamental para o grupo:

[Após Bertioga] teve um “gap” de comunicação grande. Por que: Internet não era todo mundo que tinha; as coisas aconteciam aqui na capital; eu, Mariana, Rangel e Fernando aprendendo a lidar com condição de grupo. Então, muitas vezes, segurava

¹⁶⁹ Provavelmente este processo ocorreu entre o final de 2004 (após a Formação em Bertioga) e o início de 2005 quando se publica a primeira edição do Manual dos Coletivos Jovens (Brasil, 2006a)

informação por dificuldade, por estar aprendendo. E isso gerou revolta no grupo, porque se sentia CJ, mas não sabia o que é que estava acontecendo. (Isis).

Tem que vir outra pessoa e falar: *“Olha, você está com muita responsabilidade, você está concentrando muita informação, muito poder.”* *“Vou te ajudar com isso.”* Em São Paulo, aconteceu isso. Tinha o CJ da Capital tentando fazer as coisas e a gente não conseguia abrir. Depois que a gente fez a primeira formação, o F2, em Bertiooga, [...] vieram jovens de organizações do interior. Essas pessoas falaram: *“Não, não são vocês que vão organizar o encontro lá na região, sou eu que vou falar com os jovens lá.”* *“Não precisa fazer isso, eu faço. Vamos compartilhar.”* Então eu falo assim: *“[...] a comunicação, o poder de participação foi tomado da gente, em um bom sentido”* (Rangel).

Esta pressão por descentralização é algo que acontece, então, na medida em que o grupo cresce e as demandas regionais passam a assumir novo peso e revelar outras lideranças. Além disso, o reconhecimento das identidades regionais, a ampliação das comunicações e a crescente tensão alimentada por alguns dos jovens para que o CJ não estivesse a reboque das ações governamentais são processos que se entrelaçam cada vez mais e se farão presentes principalmente na fase preparatória do EPAJUMA, após o II Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente (setembro de 2005).

Até então, as ações do CJ giravam em torno do Programa VCBE e da disponibilização dos recursos governamentais. Mas, o aprendizado e a interação, desenvolvidos em Bertiooga, também influenciaram as práticas e experiências no campo do ambientalismo que cada um desenvolvia em suas regiões (não necessariamente ligadas ao CJ). Assim, mesmo com certa desarticulação do grupo estadual, provocado pelo atraso no cronograma e no desembolso dos recursos do Programa VCBE, as idéias e ações locais continuaram a se desenvolver. Além disso, este tempo foi aproveitado por alguns para assimilar e compreender melhor as bases do Programa em que estavam se engajando.

No âmbito nacional, a articulação da REJUMA também tem seqüência em novembro de 2004, em Goiânia, no V Fórum Nacional de EA, no qual representantes do Conselho Jovem de SP puderam interagir com os de outros Estados. Neste Fórum, a REJUMA contou com um estande, uma marca da evolução da organização da juventude ambientalista no cenário nacional da educação ambiental.

Após Bertiooga os dois principais encontros do CJ-SP em 2005 foram: em Mairinque (maio), que complementou a formação inicial, sendo lembrado como 2ª Etapa do Seminário

(F2)¹⁷⁰; e em Bragança Paulista (novembro), onde aconteceu o Pré-Encontro Estadual da Juventude pelo Meio Ambiente.

Não entrava verba. A formação lá em Bertioga foi em outubro, os F3 só foram acontecer a partir de junho do ano seguinte. Então a gente fez um re-encontro desse pessoal no primeiro semestre de 2005 [Mairinque]. E aí se consolidou o CJ. (Isis).

Os objetivos do Encontro de Mairinque eram:

- *“Expandir a equipe de Formadores do VCBE.*
- *Formação para a metodologia adotada nos Seminários do Programa VCBE.*
- *Atualizar as informações dos Formadores devido às adaptações do Programa.*
- *Informar sobre o processo da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e Diversidade.*
- *Fortalecer a Rede da Juventude e Sustentabilidade do Estado de São Paulo.*
- *Expandir e fortalecer o Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Estado de São Paulo.” (VCBE, 2005)*

Entre estes encontros gerais, alguns dos jovens se reuniam em São Paulo, onde a Secretaria Executiva do Programa instalava sua sede no Instituto ECOAR, e em encontros informais¹⁷¹, que também alimentavam os laços entre os mesmos e a criação das idéias que os estimulavam a pensar em futuras construções, como a descrita nesta passagem:

Eu lembro que uma vez eu comentei isso num bar: “seria muito legal se a gente fizesse intervenção, fossemos para uma cidade que não tivesse nada, e a gente começasse a articular coisas. Imagina! Olha o que tem de conhecimento entre nós 15 aqui na mesa agora! Que absurdo! Imagina se uma cidade contratasse a gente para ir morar lá um tempo, para ficar lá e construir um processo articulador.” [...] A gente viajou, papo de barzinho.

Outro destaque em 2005 (junho) foi o lançamento do Manual Orientador do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (BRASIL, 2006a), que além de contextualizá-lo histórica e conceitualmente oferece subsídios para planejar sua organização¹⁷². O Manual passa a ser um instrumento a mais para divulgar o CJ e apoiar a formação dos novos membros¹⁷³. Nele são reafirmados os princípios: “jovem educa jovem” e “jovem escolhe jovem” e “uma geração aprende com a outra”. Este terceiro reforça a importância do diálogo intergeracional, com o

¹⁷⁰ São poucas as informações sobre este encontro na Internet, de acordo com o texto disponível em <http://tvecológica.wordpress.com/2008/10/05/encontro-ambiental-e-crediado-em-paranapiacaba/> (sic). O Encontro reuniu 30 jovens, enquanto Bertioga teria contado com 22 jovens dentre os 120 participantes. O mesmo texto informa que o processo estadual do Programa VCBE chegou a promover (de junho a setembro de 2005) 81 Seminários de Formação (F3) para a implementação das Com-vidas, que mobilizaram 1075 escolas, com a participação de cerca de 2500 alunos e 2500 professores.

¹⁷¹ As conversas pela Internet, mesmo que não incluíssem todos, permitiam também as trocas. Os encontros de caráter mais festivo/social foram depois batizados de GIN, Grupos de Integração/Interação Noturna, ou GIM, da Madrugada. (Ver itens 7.1.2 e 7.2).

¹⁷² Como visto no capítulo anterior, o Manual é desenvolvido com apoio do ISPIS, Instituto de SincroniCidade para a Interação Social, tendo ilustrações de Rangel Mohedano e design gráfico de Victor Massao.

¹⁷³ Outro apóio para os jovens foi a publicação “Formando Com-vida, construindo Agenda 21 na Escola” (BRASIL, 2004), que sistematiza uma série de informações de apoio para as escolas, com atenção especial para os processos coletivos de construção embasados na Oficina de Futuro. Esta publicação também traz em anexo a Carta Jovens Cuidando do Brasil, que contém as deliberações dos delegados da ICNIJMA.

alerta para que a valorização do jovem enquanto sujeito de ações e decisões (defendida nos dois primeiros) não alimente o seu isolamento do “mundo adulto”.

Observa-se que as orientações do Manual são dadas sempre na forma de sugestão e não como uma “receita” ou normatização. Não se estipula um número mínimo ou máximo de integrantes e, embora se entenda que os jovens são aqueles entre 15 e 29 anos, não se recomenda o uso desses parâmetros como forma de exclusão. Indica-se que cabe ao próprio coletivo definir como se dará o envolvimento das pessoas fora dessa faixa etária. Além disso, é dada ênfase aos processos de articulação de parcerias, intercâmbio de experiências e relacionamento em redes, bem como à importância do planejamento, da avaliação e dos estudos de aprofundamento conceitual (BRASIL, 2006a).

6.3 O fortalecimento da identidade regional e o reencantamento humano no CJ-SP

Em 2005¹⁷⁴, no âmbito nacional, acontece o II Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente, II ENAJUMA, no qual representantes do CJ-SP recebem formação específica nas áreas de educomunicação¹⁷⁵ ambiental, participação política, educação ambiental, empreendedorismo e fortalecimento organizacional. Deste evento sai a recomendação para que cada Estado organize seu Encontro de Juventude e Meio Ambiente. ([BRASIL], [2009]).

Cabe realçar que os ENAJUMA são ações de governo que colaboram não apenas para a formação dos Coletivos Jovens, mas para suas ações no âmbito das CNIJMA. Diferenciam-se, assim, dos encontros da REJUMA¹⁷⁶, que tem acontecido nos eventos de educação ambiental, como o V Fórum de Goiânia e o V Congresso Ibero-Americano, em Joinville, sendo organizados pela rede e voltados para suas próprias pautas.

Pouco depois do II ENAJUMA, antes de se encontrarem em Bragança, é inaugurada a lista de discussão por e-mails¹⁷⁷, que articula inicialmente os jovens da bacia dos rios

¹⁷⁴ Além disso, neste ano, um membro do CJ-SP, Rangel, assume como representante da REJUMA no CONJUVE, onde procura levantar atenção para o envolvimento juvenil nas discussões ambientais.

¹⁷⁵ Na área de educomunicação a formação foi oferecida pelo Cala a Boca já Morreu, sendo a Isis Lima Soares, umas das facilitadoras responsáveis.

¹⁷⁶ Estes encontros têm tido um caráter mais informal, pois aproveitam os representantes da REJUMA presentes nos eventos. O primeiro Encontro Nacional da REJUMA está em planejamento, aconteceria em novembro de 2009 (em Belém), mas é previsto agora para 2010.

¹⁷⁷ cjinteriorsp@yahoogrupos.com.br: lista criada em 25/10/05, sendo paulatinamente substituída, pela lista cjcaipira@yahoogrupos.com.br, a partir de sua criação em 29/01/07.

Sorocaba e Médio Tietê (SMT). Depois do encontro de Bragança é lançada outra lista¹⁷⁸, já com amplitude estadual. As duas listas se tornam grandes instrumentos de mobilização do CJ-SP. A mobilização via Internet ganha impulso também com o desenvolvimento de um portal na web, o “Flecha de luz”, dedicado inicialmente à articulação regional da Bacia SMT, que se torna mais adiante o site de referência do CJ-SP¹⁷⁹. A lista do interior e o foco regional, dado inicialmente ao portal, são ações desenvolvidas por jovens do interior voltadas para a articulação na bacia, mas também para incentivar a descentralização do CJ-SP. A regionalização do CJ, dentro da perspectiva de seu maior enraizamento, era também pauta do CJ-SP como um todo, dentro do processo de construção do EPAJUMA¹⁸⁰.

O início do ano de 2006 marcou uma nova fase de desenvolvimento para o Coletivo Jovem de São Paulo. De 5 a 8 de abril, vários de seus membros têm a oportunidade de participar do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, na cidade de Joinville – SC. O Congresso contou com a Tenda da Juventude, espaço onde membros da REJUMA puderam novamente se encontrar. O CJ-SP, também articulou ali o ingresso de novos membros, como os jovens da ONG ECOSURFI, de Itanhaém-SP, que se engajaram na construção do CJ Caiçara e se tornaram membros ativos da REJUMA.

A Tenda serviu também para divulgar a REJUMA e as ações do Programa Juventude e Meio Ambiente para outros jovens, inclusive com o lançamento da publicação “Juventude, Cidadania e Meio Ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas (BRASIL, 2006), que foi distribuída ali gratuitamente. Um de seus artigos¹⁸¹ apresenta o “panorama da juventude ambientalista”, a partir dos dados da pesquisa “Perfil e Avaliação dos Conselhos Jovens de Meio Ambiente”, realizada no período de dezembro de 2004 a janeiro de 2005. Esta pesquisa ajudou a elucidar as possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas na construção do Programa Juventude e Meio Ambiente (DEBONI; MELLO, 2006).

Esse conjunto de eventos apoiou todo o processo de divulgação e preparação para a II CNIJMA, que prevista inicialmente para dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b) foi postergada

¹⁷⁸ coletivojovemsp@yahoogrupos.com.br A lista foi criada no dia 21/11/2005, por Camila. Conta atualmente (31/10/2009) com 187 associados e 5500 mensagens armazenadas. Além de Camila, Diego, Isis e Bruno são os moderadores atuais. (Vide: <http://br.groups.yahoo.com/group/coletivojovemsp/>). O pesquisador é associado desde 24/10/2006.

¹⁷⁹ www.flechadeluz.org.br. O site é mencionado primeiro na lista de discussão do cjinteriorsp em mensagem (nº 82) enviada por Diego, em 20/12/2005, com o convite à sua visita e à colaboração para sua construção. Em 17/04/2006, Diego divulga o site como um “portal web”, dentro da perspectiva de articulação regional por bacia e como uma ferramenta de informação e gestão de pessoas (mensagem nº 263) na lista estadual (coletivojovemsp). A cobertura do EPAJUMA em outubro de 2006, torna o portal um espaço de referência do movimento estadual.

¹⁸⁰ Este processo de enraizamento foi pensado no Encontro de Bragança, realizado de 11 a 15 de novembro de 2005, considerado um Pré-EPAJUMA, onde se definiu a cidade de Pilar do Sul como sede do Encontro Estadual.

¹⁸¹ A obra traz ainda textos de pesquisadores com suas visões sobre o tema e textos dos próprios jovens, representantes de CJ de diferentes regiões do país.

para abril de 2006 (do dia 23 ao dia 27), logo depois do Congresso de Joinville. A segunda CNIJMA foi alicerçada pelo grande aumento de CJs, que tinham em geral um maior tempo de vivência no processo que os envolvidos na primeira edição. A participação de jovens engajados em práticas ambientalistas também cresce e alguns delegados da primeira conferência despontam como facilitadores da segunda, já incorporados aos CJs estaduais. Além do crescimento dos Coletivos Jovens em todos os Estados e, conseqüentemente, da REJUMA, o processo da II CNIJMA teve como grande diferencial o estímulo à formação das Com-vidas, em uma demonstração de incentivo a construção de ações coletivas de longo prazo.

A II CNIJMA trouxe também uma nova abordagem, com o estímulo a discussão de 4 temas relacionados aos Acordos Internacionais: 1) Mudanças Climáticas (Protocolo de Quioto); 2) Biodiversidade (Convenção Sobre a Diversidade Biológica), 3) Segurança Alimentar e Nutricional (Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial); 4) Diversidade Étnico-Racial (Declaração de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata). Além disso, o passo a passo traz para a Conferência Escolar a missão de definir uma “responsabilidade” a ser assumida, diferente da idéia de “proposta” expressa na primeira edição da CNIJMA. A partir da reflexão sobre o tema escolhido é eleita a responsabilidade que norteará então a definição da ação a ser executada (o que, como, quando e onde) (BRASIL, 2005b).

6.3.1 O Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente e a regionalização do CJ-SP

As interações entre os paulistas em Joinville apóiam a descentralização do CJ-SP. Com a percepção do fortalecimento de Coletivos Jovens em diferentes regiões de São Paulo, começa a amadurecer cada vez mais a idéia de valorizar as peculiaridades culturais de cada região. Surgem então as demarcações de nomes para cada CJ regional:

[...] podemos dividir o estado em 04 regiões [...] Interior "de baixo" (CJ Caipira¹⁸²), interior "de cima" (CJ da Roça¹⁸³), capital [CJ Sampa¹⁸⁴] e Litoral (CJ Caiçara¹⁸⁵) (Camila)¹⁸⁶.

¹⁸² O primeiro registro encontrado do uso desse nome foi em mensagem 110 na lista cjinteriorsp, em 20/04/06, sendo rapidamente aceito pelos integrantes da lista e divulgado grupo coletivojovemsp (mensagem 296).

¹⁸³ Divulgado em 05/07/06 (mensagem 468, lista coletivojovemsp) O nome CJ da Roça não foi tão difundido quanto os demais.

¹⁸⁴ Divulgado em 26/06/06 (mensagem 430, lista coletivojovemsp).

Este processo de regionalização provoca também o questionamento por parte do próprio CJ Sampa de sua necessidade de construir ações locais:

Surgiu a necessidade de fazermos esta reunião do pessoal do CJ aqui da capital. Na verdade da Bacia do Alto Tietê, pois acabamos nos envolvendo numa série de projetos para o CJ e com o CJ [refere-se provavelmente ao CJ Estadual] e deixamos de participar como CJ local [...]. É claro que quem estiver aqui é bem vindo, sempre terá muito para colaborar. (Rangel).¹⁸⁷

A expansão do CJ pelo Estado traz consigo a diversidade, a pluralidade de idéias e de modos de fazer, que enriquece o grupo e amplia o universo de suas ações. Além das peculiaridades de cada região, evidenciam-se as diferenças no envolvimento dos membros:

Não tem um perfil do CJ São Paulo. Tem vários perfis. Tem um pessoal que trabalha muito com uma linha do reencantamento humano e das pessoas que se envolvem, se sentem juntos no trabalho. [...] E tem gente que se sente politicamente junto no trabalho. Estamos juntos fazendo alguma coisa. [...] cada um se sente de um jeito em relação ao CJ. Mas eu acho que em São Paulo essas várias caras conseguem dialogar muito. [...] Não tem muita disputa, as pessoas se reconhecem [...] entre estas identidades diferentes. (Rangel).

A valorização da identidade de cada um, das habilidades e disposições individuais, fomenta a circularidade, o revezamento das responsabilidades e a ação colaborativa:

[...] tem tal coisa para fazer, é a pessoa, porque ela tem esse perfil. Agora, se continuar sendo ela vai ficar sempre desse jeito, então tem que ir outro cara. E aí, eu acho que tem uma linha que veio do CJ Caipira, que [...] ensinaram muito e conseguiram fazer esta coisa de [alertar]: “*Este cara está centralizando, porque ele está envolvido em muita coisa.*” (Rangel).

Nas interações virtuais e presenciais o grupo aponta as demandas, desenvolve as discussões e abre espaço para que as pessoas se voluntariem e/ou indiquem membros para condução das ações. A gestão compartilhada contribui para que as oportunidades de vivência sejam oferecidas para mais pessoas e que se evite a sobrecarga de trabalho. Os sucessos e os percalços desta gestão são, dessa forma, também compartilhados.

O enraizamento do CJ-SP no Estado, fortalecido pelas formações do “VCBE”, permitiu ao grupo dividir territorialmente o trabalho de mobilização, o que também contribuiu para reduzir as despesas com o transporte e a concentração do trabalho (antes centralizado nos moradores da Capital). A regionalização também possibilitou aos jovens a ampliação de suas redes locais e a conquista de novos membros para o movimento.

A estratégia de articulação por bacias já utilizada para arregimentar os jovens em Bertioiga é novamente aproveitada na organização do EPAJUMA. A partir das informações do

¹⁸⁵ Divulgado em 23/06/06 (mensagem 427, lista coletivojovemsp).

¹⁸⁶ Mensagem 597, lista coletivojovemsp, (05/09/06).

¹⁸⁷ Mensagem 448, lista coletivojovemsp (29/06/06).

mapeamento¹⁸⁸, em agosto de 2006, verifica-se que o Coletivo Jovem possuía contatos em 12 das 22 bacias do Estado. Um salto considerável quando verificado que até outubro de 2004 eles se concentravam na cidade de São Paulo e em Ribeirão Preto. A distribuição espacial destes contatos pode ser visualizada na Figura 6.1, construída a partir dessas informações.

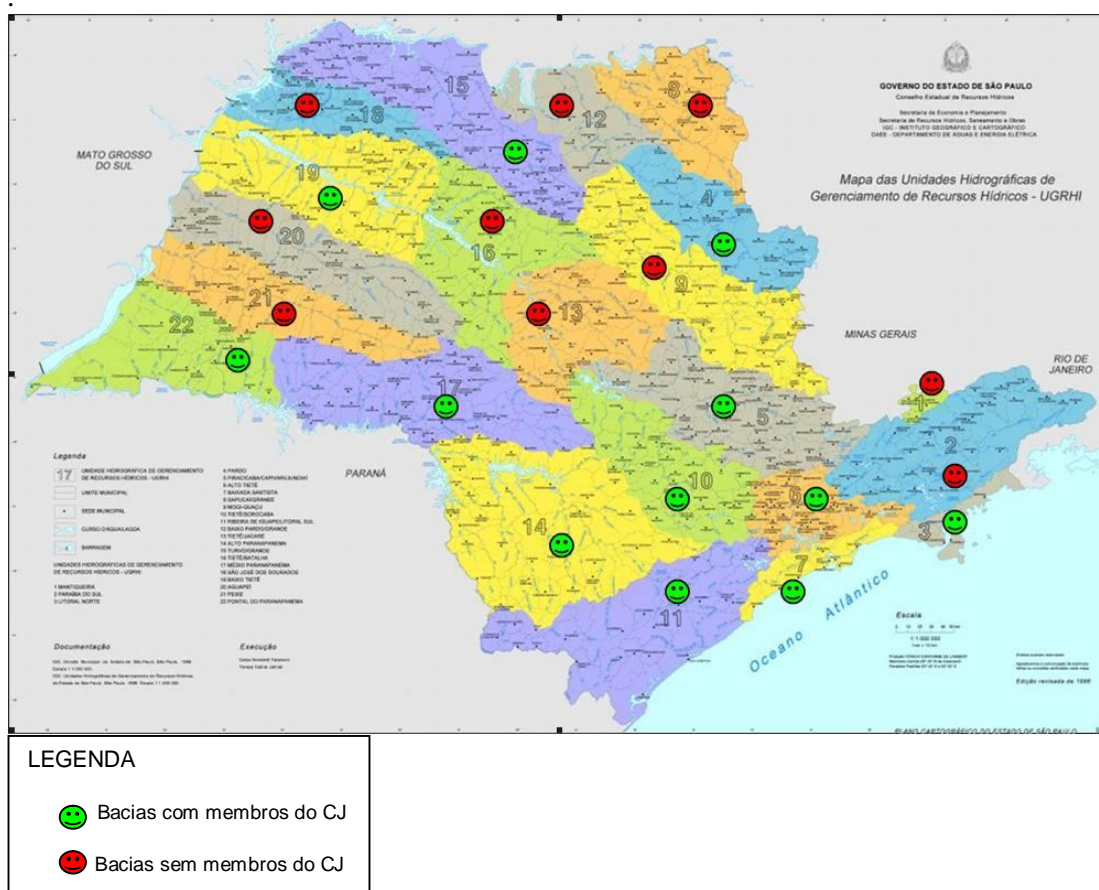


Figura 6.1 - Distribuição dos membros do CJ-SP nas UGRHI em agosto de 2006

Montagem do autor em mapa do IGC. Unidades Hidrográficas de Gerenciamento de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo (1996)¹⁸⁹.

Os vínculos com a REPEA e Redes Regionais de Educação Ambiental (ex.: REABS, na Baixada Santista, e Rede Proseando, em Ribeirão Preto) e com outras ações do Governo Federal (como Coletivos Educadores, Salas Verdes e Pontos de Cultura) também mobilizaram ações do CJ no Estado e nas diferentes regiões.

Estes processos regionais são ainda mais dinamizados com a realização do EPAJUMA, principalmente no que diz respeito ao fortalecimento do CJ Caiçara e do CJ

¹⁸⁸ Organizado por Camila Mello

¹⁸⁹ Disponível em <http://www.igc.sp.gov.br/copimapas.htm#ugrhi>. Acesso em 26 jun. 2009.

Caipira. O CJ Caiçara ganha estrutura com o engajamento dos jovens da ECOSURFI de Itanhaém, com as moças do Camará, de São Vicente e com a aproximação dos membros do FORJA 21 de Santos. No EPAJUMA, o CJ Caipira promoveu a organização do CJ local de Pilar do Sul, e contou com grande presença do Coletivo “Roda Viva Jovem”, que acabava de ser criado em Piracicaba. (apenas para citar alguns exemplos). O significado do EPAJUMA pode ser ilustrado com a narrativa de alguns dos jovens que dele participaram:

O pós EPAJUMA foi tipo “Nossa, abriu total”. Assim: “Cresceu, agora eu estou vendo a construção de um movimento no Estado”. Porque antes eu não via. (Camila)

O EPAJUMA, eu lembro que quando eu voltei, eu falei: “*Meu, eu quero trabalhar com isso! Eu quero, no Camará, ser reconhecida como a pessoa que trabalha com meio ambiente*”. Porque, [...] deu para dar outra leitura e ampliar a minha visão, assim, de saber dos movimentos que têm acontecido no Brasil. [...] não estou sozinha fazendo um trabalho bacana, mas tem outros jovens. E a juventude ocupando um outro papel. Foi essa a leitura [...] (Adriana)

O crescimento do CJ após o EPAJUMA reforçou a sua identidade de movimento, com ações não vinculadas necessariamente às CNIJMA:

O CJ se mobilizava... Surge para se mobilizar para a Conferência. E o Pós-Conferência também. Era esse o motivo maior. Mas o que é que acontece? Que é muito saudável. Entram pessoas novas, de grupos diferentes, de visões diferentes, e não queriam que o CJ fizesse só aquilo. E o CJ começou a acompanhar política pública, começou a organizar evento... No Brasil inteiro você vai ver várias coisas que o CJ fez. Completamente diferentes. De organizar festa a assumir Secretaria de Juventude Municipal. Então teve essa capilaridade interessante. (Isis)

O EPAJUMA foi o primeiro encontro organizado pelo CJ-SP¹⁹⁰ acompanhado pelo pesquisador¹⁹¹, na condição de observador-participante. Revelou-se (GONÇALVES, 2007) uma boa oportunidade de perceber as características de acolhimento cultivadas pelo grupo e os processos de construção coletiva e dedicação ao movimento:

[...] o **espírito colaborativo** e a **espontaneidade** eram sempre estimulados, o que possibilitou o envolvimento de todos e a divisão dos trabalhos. Manifestações de voluntariedade e iniciativa na organização dos espaços e das atividades do evento (limpeza da louça, arrumação das cadeiras, proposição de oficinas autogestionadas...). Outro ponto importante foi o **empenho em aplicar uma metodologia** que pudesse **envolver** o grupo e **descentralizar** as ações. A formação prévia de “facilitadores” dos chamados G.A. (grupos de articulação) permitiu que os trabalhos fossem realizados, de acordo com o agrupamento de bacias, em diferentes salas ao mesmo tempo¹⁹². (p. 8).

¹⁹⁰ Não era um encontro do CJ-SP, mas sim um encontro organizado pelo CJ-SP para articular a juventude ambientalista do Estado de São Paulo. Muitos dos presentes acabaram por se unir ao CJ após o encontro.

¹⁹¹ A presença de observadores externos foi prevista pela própria comissão organizadora e divulgada em texto de orientação sobre o EPAJUMA (CJ-SP, 2006)

¹⁹² Na sala em que se concentrou a observação participante (Baixada Santista e Litoral Norte), um jovem de 19 anos e outro de 15 foram os facilitadores. A tarefa era explicada e cada grupo tinha a liberdade de escolher a forma como iria executá-la. O facilitador dava apoio, mas, principalmente, estimulava a autonomia do grupo.

Os grupos de articulação estimulavam acordos para formação dos coletivos locais. As atividades se dividiram em cinco momentos: 1) As impressões sobre a bacia (ou agrupamentos de bacias) – construção coletiva de mapa com a identificação dos aspectos ambientais e culturais (ex.: festas tradicionais, ecossistemas); 2) Ecomapeamento – listagem estruturada das instituições estratégicas para as ações do CJ dentro de cada bacia (classificadas em forte, média e fraca de acordo com o tipo de articulação já existente); 3) desenvolvimento do plano de ação para as atividades do coletivo; 4) levantamento de contribuições para a constituição da Carta do Evento, com a escolha de um representante para integrar o grupo de redação da mesma; 5) Arte no Pedacço – montagem de representação artística (desenho, colagem...) em um recorte do mapa da bacia (peça do quebra-cabeça do mapa do estado de São Paulo – montado na plenária final).

Durante o EPAJUMA, verificou-se, ainda, o cuidado em apresentar aos recém-chegados a trajetória do CJ-SP (ANEXO-C)¹⁹³ e o contexto de suas relações com as políticas públicas governamentais. No encontro, reconhecido pelos jovens como oportunidade histórica de mobilização da juventude ambientalista paulista, também houve atividades dedicadas às ações de registro, com a constante coleta de relatos, fotografias¹⁹⁴ e filmagens, além da produção de informes que eram postados diretamente no portal Flecha de Luz.

A observação da linguagem e dos códigos culturais utilizados ao longo do encontro também aponta características importantes do grupo. Nesse sentido, o EPAJUMA foi permeado por “[...] *gestos, brincadeiras, lemas e músicas que davam o caráter de identidade para um tipo de cultura em formação naquele grupo* [...]” (GONÇALVES, 2007), dotada de valores como inclusão, união e cooperação. Alguns eram revelados nos detalhes, como no caso do aplauso, que era feito na linguagem de sinais, que chamava a atenção para o cuidado com o portador de deficiência auditiva. O lema “todos juntos somos fortes” lembrava a importância da união, da ação conjunta, que era celebrada com atitudes afetivas e lúdicas como o abraço coletivo. A cada momento era reafirmado o acolhimento do CJ aos jovens que dele quisessem fazer parte, bastando para isso sentirem-se parte.

O EPAJUMA também possibilitou interações com representantes do MEC e do MMA, (LIMA, [2006]), que abordaram temas ligados à educação ambiental e à Agenda 21 e

¹⁹³ Ver síntese elaborada pelo CJ-SP em documento de divulgação do EPAJUMA (ANEXO C).

¹⁹⁴ Uma seqüência de imagens do EPAJUMA pode ser vista em animação disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xdC0iBgzk-M>. Acesso em 2 nov. 2009.

reforçaram a importância da Carta das Responsabilidades Humanas¹⁹⁵, documento que vem sendo debatido e difundido, desde 1999, pela Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário.

Nesse sentido, o movimento ambientalista juvenil traz a prática de se referenciar constantemente nos documentos produzidos nacional e internacionalmente, como: a Carta da Terra, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e a Agenda 21. Esta prática é fruto de suas relações com a história dos movimentos sociais, principalmente com o ambientalista. Além disso, os jovens têm produzido os seus próprios documentos de referência. Em Pilar do Sul, por exemplo, produzem a Carta do I Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente (ANEXO D), na qual enfatizam a articulação por bacias, o compromisso com a promoção da sustentabilidade e a importância de participação juvenil na discussão das políticas públicas municipais e estaduais, tendo dentre as suas propostas o incentivo à criação de Conselhos de Juventude e ao envolvimento juvenil nos Comitês de Bacias Hidrográficas.

O EPAJUMA foi, assim, um divisor de águas na história do CJ-SP. Momento de balanço das suas ações e de construir diretrizes para consolidação de um movimento da juventude ambientalista em São Paulo. A partir dele, o CJ-SP amplia cada vez mais sua participação nas redes de educação ambiental, no âmbito federal (REBEA), estadual (REPEA) e regional¹⁹⁶ (Redes e Coletivos Educadores). Cresce sua articulação com os governos municipais, ONGs, movimentos sociais e Comitês de Bacias Hidrográficas. E ampliam-se relações com CJs de outros Estados e com a REJUMA.

No mês seguinte acontece o III ENAJUMA (novembro de 2006), no qual se avalia o processo de formação dos CJs e se discutem propostas para a consolidação do Programa Juventude e Meio Ambiente. São Paulo envia dois representantes¹⁹⁷. A interação entre os CJs dos diferentes Estados renova as trocas de experiência. O CJ-SP se enriquece com as trocas e, por intermédio da relação com os outros percebe também a sua própria identidade. Dentre elas a sua característica de não optar por uma secretaria executiva e alimentar cada vez mais a dinâmica de relacionamento em rede.

¹⁹⁵ O documento conclama a sociedade para um pacto social no qual se assumam responsabilidades para com a vida no planeta. (MOLINA, 2007). A divulgação da Carta das Responsabilidades Humanas tem acompanhado as ações do CJ. No CJ-SP, Fernando tem dedicado atenção especial a isso.

¹⁹⁶ No caso do Coletivo Caiçara, em especial os jovens da Baixada Santista, tiveram também sua interação fortalecida pelo desenvolvimento dos III Encontros da REABS (entre junho de 2006 e maio de 2007).

¹⁹⁷ Com sua ida a este encontro Diego se envolve mais nas ações da REJUMA, com dedicação especial ao site da REJUMA e ao apoio estratégico nas atividades de gestão.

Ainda em novembro, membros do CJ-SP se reúnem em Piracicaba para trabalhar na organização dos produtos do EPAJUMA. Cada bacia havia escolhido um representante para sistematizar os trabalhos de sua região, devendo encaminhá-la para um grupo que faria a sistematização do Estado. Entretanto, o atraso no envio das sistematizações das bacias (e o não envio de algumas), comprometeu a execução do trabalho. O aumento da dedicação do CJ na mobilização de ações locais e no intercâmbio no âmbito nacional deixou esta tarefa para um segundo plano¹⁹⁸.

Deve-se destacar que além das ações no CJ, às quais muitas vezes se dedicam voluntariamente, os jovens têm compromissos com os estudos, a família, o trabalho, os amigos, as bandas e com outras ações voluntárias. Tal situação coopera para uma maior dificuldade de dar cabo a tudo o que se planeja. Este acúmulo de funções, no entanto, ao mesmo tempo em que impõe limites à capacidade de dedicação às ações do CJ, também as alimenta. Como discutido no capítulo anterior, é o caso de jovens que conseguem articular os trabalhos que exercem em ONGs, empresas ou órgãos públicos com suas ações no CJ.

No que diz respeito à crescente participação do CJ-SP na esfera estadual, vale comentar sua contribuição ao movimento pela aprovação da Política Estadual de Educação Ambiental, capitaneada pela REPEA e um dos eixos do III Encontro Estadual de Educação Ambiental, realizado em julho de 2007, em São José do Rio Preto¹⁹⁹. Neste encontro, o CJ-SP esteve presente de diversas formas, tais como: apoio no corpo de voluntários da organização; desenvolvimento de oficinas; participação na reunião dos Coletivos Educadores²⁰⁰, representando o Coletivo Educador Braço de Orion (criado pelo CJ Caiçara e em interação com CJ Caiçara e outros membros do CJ-SP); realização de show musical (Grupo Corda de Barro); e manifestação pública contra agressões socioambientais, com endereçamento de reivindicações e críticas ao Governo do Estado.

Nas múltiplas interações que desenvolvem, os laços de amizade ao mesmo tempo em que são fortalecidos pelas ações coletivas também as fortalecem. A cada compromisso de ação nas redes, nos encontros, nas reuniões, nos trabalhos em conjunto os jovens buscam

¹⁹⁸ Até a conclusão desta Tese, esta ainda era uma pendência do grupo. Assim como a realização do II EPAJUMA, que segundo decisão do primeiro, deveria ter acontecido em 2008.

¹⁹⁹ Em âmbito regional, a Política Estadual de Educação Ambiental já havia sido pauta do III Encontro da Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista, realizado em Itanhaém em maio de 2007. O encontro, que contou com a presença de Marcos Sorrentino (DEA/MMA) e Maria Lucia Rocha Freire (Diretora de EA/SMA do Estado de SP) na discussão das políticas públicas governamentais, teve a colaboração marcante do CJ Caiçara em sua organização. Teve também a participação de membros do CJ Caiçara e a animação cultural da banda Zafenate, que tem entre os integrantes Lucas Ciola, do EPARREH.

²⁰⁰ Bruno Pinheiro, do CJ-Caiçara e do Coletivo Educador da Serra do Mar (REABS), também deu grande contribuição na produção do Boletim dos Coletivos Educadores de São Paulo, o "Fractais" (SÃO PAULO, 2007), que teve seu primeiro número lançado em julho de 2007.

construir oportunidades de interação mais descontraídas, com música, prosa, dança, expressões corporais. Algo que pode acontecer em torno de uma mesa de bar, em festas, rodas formadas no meio de eventos, ao ar livre. São espaços onde a espiritualidade e a afetividade conferem novo sentido ao coletivo.

A interação acontece também no ciberativismo, com o contínuo progresso do portal Flecha de Luz e o envolvimento do CJ-SP na produção de conteúdos e apoio no desenvolvimento de sites de outros grupos/redes (ex.: REPEA e REJUMA).

No avanço de sua trajetória, para promover suas ações, o CJ-SP também faz uso das opções de financiamento abertas pelo governo, como no caso do projeto desenvolvido pelo Coletivo Educador Braço de Orion, que conseguiu verbas do FNDE para promoção do trabalho de formação de Com-vidas. Financiamento que possibilitou a organização de um novo encontro, o Entremundos, e o apoio estrutural para outros processos de planejamento estratégico e fortalecimento organizacional (conhecidos como PEFO) em diferentes municípios do Estado:

[...] saiu o edital, [...] a gente escreveu uma proposta. O CJ Caipira como Coletivo Educador. Só que os nossos PAP1, PAP2 e PAP3 são as Com-vidas, são os CJ locais [...]. E a nossa inserção na temática da educação ambiental é a juventude. (Camila)

6.3.2 O “reencantamento” na Vila Élvio e outras mobilizações do CJ-SP

O “*Entremundos*²⁰¹” foi construído como Encontro de Formadores (PAP 2) no âmbito das ações do Coletivo Educador Braço de Orion – CJ Caipira. Realizou-se em uma antiga Vila, dentro de uma propriedade rural na cidade de Piedade, no feriado de 12 de outubro de 2007, um ano depois do EPAJUMA. Teve apoio da Prefeitura Municipal de Piedade e da ONG Taipal²⁰² e reuniu cerca de 70 jovens de diferentes cidades do Estado. Com financiamento do FNDE, foi voltado para a formação destes jovens enquanto facilitadores de Com-vidas nas escolas (GRUPO GAIA, 2008).

²⁰¹ Embora este tenha sido um evento importante do CJ-SP, não foi possível a realização da observação participante, pois o pesquisador se encontrava no Canadá, em intercâmbio pelo Programa Bacias Irmãs (agosto a dezembro de 2007).

²⁰² ONG que Camila ajudou a criar em Piedade.

Neste encontro é reforçada a idéia do reencantamento humano²⁰³, com o apoio, por exemplo, das práticas do grupo juvenil EPARREH, que a trouxe de suas vivências com a agricultura biodinâmica, inspirada na antroposofia, ciência espiritualizada difundida pela obra de Rudolf Steiner. O reencantamento também evoca a espiritualidade e a afetividade que estão envolvidas no fortalecimento do CJ. É um eixo que se apresenta tanto nas estratégias de ação quanto na sua própria identidade. Articula engajamento e amizade:

[...] o reencantamento humano, [...] que é o fortalecimento organizacional, só que numa outra dimensão. Focando mais naquela coisa do afeto, da relação espiritual, energética das pessoas, da interação do olho no olho. De você fomentar na verdade as relações informais. E aí, as bases formais das coisas que a gente constrói nascem por cima disso. A gente não fica amigo porque a gente tem interesses. [...] A gente trabalha junto, tem interesses comuns e a gente é amigo. [...] E aí é fomentar essas relações informais para que estas afinidades sejam fortalecidas. E nesse fortalecimento de afinidades você permite que pessoas que trabalham com permacultura desenvolvam para o coletivo uma discussão mais aprofundada sobre permacultura a partir de uma prática que eles trocaram e fizeram. (Bruno)

[...] começou a vir esta coisa de reencantamento. Contato com outros grupos de juventude [...], tipo a galera do EPARREH, o próprio Ciola, que tem essa coisa mais do lúdico. [...] de trazer a arte para o movimento e tal. Comecei a ver que este era o diferencial dos CJs. (Camila)

A influência que o CJ recebe da experiência que seus membros trazem de outros grupos evidencia a criação de elos entre comunidades de prática e a própria constituição do grupo enquanto uma delas. A bagagem artística e lúdica, comentada no trecho acima, demonstra a ação do indivíduo como promotor deste elo. E o Entremundos é também a porta de entrada para novos membros que trazem também suas contribuições.

Neste sentido, cabe comentar o ingresso de Marcella, que traz consigo o aprendizado da militância partidária (às vezes, motivo de conflito com a organização em rede do CJ, sem a tradicional hierarquia e formalidade a que está acostumada no partido) e de uma série de vivências cooperativas. Muitas destas vivências se deram em ações de mobilização social em Santos, com o Instituto Elos, que desenvolve práticas colaborativas de intervenção urbana de apoio a comunidades de baixa renda, como a Escola de Guerreiros Sem Armas²⁰⁴.

O encontro fortalece também a percepção de que o CJ-SP é formado por jovens que assumem o papel de “anticorpos de Gaia”, uma marca que passa a estar presente em suas

²⁰³ Segundo Lucas, a idéia de reencantamento foi formulada por Ralf Rickli, da ONG Trópis, que articulou uma versão tropicalizada da antroposofia. Lucas o conheceu em Botucatu, na VI Conferência Brasileira de Agricultura Biodinâmica.

²⁰⁴ Instituto Elos, criador e difusor da estratégia Oásis, jogo de articulação para a mobilização social (ficou conhecido pela sua ação na reconstrução dos danos provocados pelas enchentes em Santa Catarina em 2008, OASIS Santa Catarina). Atualmente, vários jovens do CJ-SP e da REJUMA participam de ações que aplicam esta estratégia. Para conhecer mais sobre a Escola de Guerreiros Sem Armas e outras ações do Instituto Elos, recomenda-se visitar os seguintes sites: <http://www.institutoelosbr.org.br/> e <http://guerreirossemarmas.wordpress.com/>.

ações. As idéias de reencantamento humano, da visão orgânica da teoria de Gaia e da orientação do grupo para as práticas agroecológicas podem ser vista no texto abaixo, que apresenta parte da produção do Entremundos (GRUPO GAIA, 2008, p. 20-21):

Os eixos gerenciais são construídos de acordo com a realidade, tema e prática adquirida pelas experiências dos jovens anticorpos de Gaia. [...] As premissas básicas recolhidas e sintetizadas - com o apoio da Constelação de Comunicação – do contato direto em Encontros e visitas presenciais com os CJ's paulistas e elos da REJUMA de outros Estados são: 1 Visão Global da cidade – Uma essencial concepção integral do ambiente construído; 2 Direito à vida em GAIA - Cooperação e respeito à vida e a diversidade; 3 Direito Insurgente Ambiental - Novos direitos e atores intervêm na institucionalização de processos sociais autônomos de controle da ação estatal visando revisitar a função social e ambiental da propriedade; 4 Construção de uma esfera pública politicamente ativa - A Democracia pressupõe diferentes formas de participação e articula participação popular e debate da relação (anti política dicotômica); 5 Publicização da gestão - Dimensão pública dos serviços e atividades, ampliando o acesso irrestrito ao conhecimento, num resgate e reforço à criação e concepção de um novo paradigma. 6 Ruptura Político Cultural - Anti autoritarismos e domínios hierárquicos nas bases dos direitos e da cidadania reencantada. Em suma, estas premissas expressam a necessidade de se constituir um sujeito coletivo de uma alternativa popular agroecológica para a Sociedade Brasileira.[...]

O reencantamento teve repercussão no âmbito nacional, quando membros do CJ-SP, por intermédio de suas participações na REJUMA, passam a integrar novos fóruns/espços de ação/discussão. Vale mencionar aqui o trabalho estratégico desenvolvido na “Constelação de Comunicação da REJUMA” e a participação na 9ª Reunião do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA (dezembro de 2007).

A Constelação de Comunicação, formada por cinco membros, um de cada região do Brasil, se direciona para a gestão estratégica da comunicação. O grupo realizou uma reunião presencial em Vargem Grande do Sul²⁰⁵ (7 a 10 de janeiro de 2007) e em 2008 produziu um documento que explica o contexto, a trajetória e as estratégias de ação construídas. Dentre os vários conceitos trabalhados, estão as idéias de comunidade de prática e de constelação²⁰⁶:

O conceito de Constelação de Comunicação é algo [...] de muito simples, que compreende a intenção de, valorizando principalmente o trabalho localmente instituído, comunicar e interligar todos os pontos da rede com relações fortes o suficiente para transformar o Brasil sob o ponto de vista e ação de jovens socioambientalistas. É o que existe desde 2003, data da primeira formação do Movimento Juventude e Meio Ambiente. (CONSTELAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, 2008, p 5).

²⁰⁵ Além dos “constelados” a reunião teve a colaboração de membros do ISPIS e de Patrícia Mousinho, da ONG Ecomarapendi.

²⁰⁶ Presentes também na formulação teórica de WENGER (1998), discutida no capítulo primeiro desta Tese

Neste contexto, a comunidade de prática está associada à gestão de conhecimento no eixo de suporte da constelação²⁰⁷. O documento estabelece:

[...] a criação e o fortalecimento de um ambiente capaz de suportar comunidades que reúnam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do aprendido.

Neste eixo as responsabilidades abrangem a Gestão do Portal [na Internet] em si [...] através de troca de experiências, desvelamentos, modelos padrões ou espontâneos, técnicas e metodologias consideradas como melhores práticas. (CONSTELAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, 2008, p 29)

Na 9ª Reunião do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA observa-se a abertura para a participação da REJUMA com direito a voz, mas sem direito a voto. Desenha-se, então, um avanço no reconhecimento da REJUMA enquanto parceira na implementação de processos enraizadores da educação ambiental no país. Na descrição de sua participação nesta 9ª reunião, o representante da REJUMA, membro do CJ-SP, apresenta, entre outras questões, o contexto global das mudanças climáticas e a “crise de percepção” no que diz respeito às tomadas de atitude. Vale transcrever uma parte de seu texto, que dialoga também com a discussão apresentada no capítulo primeiro desta Tese:

Poucas pessoas ainda questionam a realidade das mudanças no clima e as projeções de impacto levantadas por pesquisadores de todo o mundo. Estas apontam para grandes transformações na biosfera e dados catastróficos.

Hoje realmente é muito fácil ver temas “verdes” nas revistas, jornais e TV. É fácil ainda participar de papos contra implicações danosas ao meio ambiente. Mas em geral as discussões se dão na margem do problema, envolvem os efeitos e não as causas, os problemas e não as soluções, o que está acontecendo e não o que fazer.

Assim, a sociedade em geral começa a reivindicar ações e medidas do setor público e privado em resposta ao aquecimento global em âmbito local, nacional e transnacional. Porém, não reconhecendo a interdependência da teia da vida, ignora as inter-relações das mudanças climáticas com as dimensões social, econômica, cultural e a nova perspectiva ética que se descortina. Ignora ainda que suas próprias intervenções em Gaia são políticas, no sentido de intervenção sobre um bem público e direito (mais que) humano da coletividade, o meio ambiente. (PINHEIRO, 2007, p. 7)

Na sua síntese²⁰⁸, Pinheiro também apresenta informações relacionadas à III CNIJMA, já com o anúncio de que a mesma tratará a questão das mudanças globais. E destaca a campanha governamental pela realização da I Conferência Global Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente – Vamos Cuidar do Planeta, proposta para acontecer no Brasil em 2010. Nas suas

²⁰⁷ Além do eixo de suporte, a estrutura abrange outros 4: articulação (gestão da rede virtual), difusão (editorial), conhecimento (formação), relação (articulação). Os 5 eixos encontram-se entrelaçados, uma ação aprende com a outra.

²⁰⁸ Tanto o texto de Pinheiro como o da Constelação de Comunicação são de grande valia para a discussão da participação da juventude no cenário nacional e internacional. Aos interessados no tema recomenda-se a leitura na íntegra desses documentos.

argumentações sobre os espaços recentemente abertos no âmbito nacional para a participação juvenil, como o CONJUVE e as CNIJMA, destaca a maior necessidade de que estes processos estabeleçam uma relação de diálogo. Além disso, dentre suas sugestões, indica que a REJUMA apóie a revisão do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA) e que se aproxime da organização do próximo Fórum Brasileiro de EA.

Nota-se, assim, que após o EPAJUMA e o Entremundos, o CJ-SP recebe novos integrantes e amplia também o seu repertório e espaço de ação. No âmbito regional e estadual, as relações entre caipiras e caiçaras são fortalecidas, por exemplo, nas várias ações que despontam na região do litoral sul e vale do Ribeira. Em Peruíbe o movimento contra a construção do Porto e na região do Rio Ribeira de Iguape, contra a instalação da Barragem do Tijuco Alto. A discussão da Barragem movimentou vários eventos nos anos de 2007 e 2008: na Baixada Santista (III Encontro da REABS), no Vale do Ribeira (Encontros dos CJs do Entorno das Unidades de Conservação), no âmbito Estadual (III Encontro Estadual de EA em SJ do Rio Preto) e federal, com a ocupação do IBAMA em 2007 e 2008.

6.4 As novas articulações do CJ-SP no Estado de São Paulo

Inicia-se, então, um novo período para o CJ-SP, no qual se evidenciam novas articulações, que vão desde o fortalecimento de ações municipais e regionais até as mobilizações na esfera estadual para a realização da Primeira Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente do Estado de São Paulo.

Os Encontros dos CJs do Entorno das Unidades de Conservação, iniciados em abril de 2008 na região do Parque Estadual Intervales, contaram com o apoio dos CJs Caiçara e Caipira, e trouxeram à tona a perspectiva dos jovens da floresta. São novas experiências de contato com comunidades tradicionais e com movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens e o MST.

Além da luta contra a Barragem do Tijuco Alto estes encontros problematizam os prejuízos ambientais da monocultura do eucalipto e das mineradoras da região. Investem também na criação de “[...] *uma rede com vários coletivos jovens dos municípios que estão localizados [no] entorno das unidades de conservação [...] com o fim de trocar experiências e ter uma bandeira de luta em comum*” (ALMEIDA, [2008]).

Bruno destaca o envolvimento crescente dos jovens da Baixada Santista no âmbito destas ações e realça a capacidade dos “*jovens da floresta*” de fazer a leitura da própria realidade e de perceber as incoerências no uso dos recursos naturais. Acha importante que os intercâmbios locais sejam valorizados, tais como: as interações na área de turismo, entre o pessoal de Barra do Una e do Vale do Ribeira; e a difusão do trabalho de agrofloresta desenvolvida pela Cooperafloresta²⁰⁹, em Barra do Turvo. Neste sentido, o contato dos jovens com as tecnologias alternativas de produção se torna cada vez mais presente dentro do CJ e, como se verá à frente, será um dos eixos trabalhados no IV ENAJUMA.

Como citado acima, a relação dos jovens com as causas do Vale do Ribeira foi também motivo de cooperação com os movimentos sociais e diálogo com outras gerações de ambientalistas. Em março de 2008 essa relação ficou evidenciada com a participação de jovens de vários CJs (Caiçara, Caipira e Sampa) em conjunto com a REPEA, com movimentos como o MST e o MAB e com representantes de diferentes instituições ambientalistas na ocupação do IBAMA, em São Paulo. Nesta experiência de observação participante o pesquisador pode notar a forte presença juvenil. Os jovens trouxeram suas bandeiras e incentivaram a mobilização pacífica e centrada na proteção ambiental do último rio livre de barragem do Estado de São Paulo. A ocupação que foi motivada pelo parecer favorável do IBAMA à construção da Hidroelétrica de Tijuco Alto, saiu vitoriosa, com o compromisso do órgão de revisar este parecer. Os jovens, solidários à luta, sem quebrar a seriedade do compromisso com a causa, contribuíram também para que a ação tivesse o seu lado lúdico, trazendo músicas e encenações, além de faixas e cartazes. Além disso, fizeram registros da manifestação e produziram matérias jornalísticas a respeito, favorecendo a publicidade das questões levantadas pelo movimento²¹⁰.

Nesse sentido, no acompanhamento das ações do CJ-SP, pôde-se perceber a crescente participação dos jovens na cobertura jornalística de suas ações. Com o uso de laptops, máquinas fotográficas e filmadoras digitais, os vídeos e matérias são produzidos no próprio evento e disponibilizados nos portais (REJUMA e Flecha de Luz), revistas eletrônicas e blogs, além de informativos nas listas de e-mail.

²⁰⁹ Para conhecer a experiência da Cooperafloresta: <http://www.cooperafloresta.org.br/>.

²¹⁰ Vide a reportagem realizada pela Revista Viração (Sálua de Oliveira – 14/03/2008) em <http://www.revistaviracao.org.br/artigo.php?id=1564>. E as fotos disponíveis no portal Flecha de Luz, em <http://www.flechadeluz.org/institucional/sponsors/141-campanhas/147-fotos-da-ocupa-do-ibama-1203> Acesso em 3 nov. 2009.

Esse processo também foi estimulado pela participação efetiva de vários jovens do CJ-SP na organização do VI Simpósio Brasileiro de Educomunicação, realizado no SESC Vila Mariana, em São Paulo (28 a 30/10/2008), que teve como tema: “Meio Ambiente, Jornalismo e Educomunicação”. O evento teve Bruno Pinheiro como expositor em uma das mesas, como representante da REJUMA, e foi organizado com o apoio da Revista Viração, que possibilitou a diversos adolescentes a experiência de trabalhar com a cobertura jornalística. Ação que se desenvolveu em colaboração com jovens do CJ-SP que também fizeram a sua cobertura. A experiência de construir uma verdadeira redação dentro do evento foi reeditada na I Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente do Estado de São Paulo (dezembro de 2008), no IV ENAJUMA e no VI Fórum Brasileiro de EA, realizados, um na seqüência do outro (julho de 2009), no Rio de Janeiro.

O ano de 2008 também foi marcado por diversas ações preparatórias para a III CNIJMA. Um processo incrementado pela I Conferência Estadual, como etapa para a Nacional. Este processo foi objeto de várias oportunidades de observação participante, que incluíram: a Conferência Municipal de Juventude de Itu; “oficinão” para as Conferências nas Escolas, em Santos; uma série de reuniões de trabalho na COE-SP; a seleção dos delegados; o encontro preparatório de Paranapiacaba e a própria Conferência Estadual em Águas de Lindóia.

A Conferência Municipal de Juventude de Itu aconteceu em praça pública, a céu aberto, no dia 8 de março, um sábado. Foi uma atitude inovadora do CJ Caipira de Itu que mobilizou jovens, crianças e adultos com espaços de leitura, debate, dinâmicas, brincadeiras, distribuição de mudas e outras atividades lúdicas e reflexivas sobre as questões ambientais. Além do CJ Caipira e do público especialmente convidado, outros tantos se aproximavam curiosos podendo também dar a sua contribuição.

No Oficinão, que aconteceu em agosto de 2008, na Secretaria Municipal de Educação de Santos, o grupo de jovens do CJ Caiçara apresentou aos professores a proposta da III CNIJMA. Em seguida, o CJ Caiçara realizou com os professores uma simulação do que deveria acontecer na Conferência na Escola, com exemplos de metodologias de trabalho em grupo para a definição da responsabilidade e da ação a serem promovidas a partir da discussão dos temas propostos.

Nas reuniões de trabalho com a COE pode-se observar o CJ-SP atuando em constante negociação com atores da Secretaria de Educação do Estado, do Município e do próprio MEC, onde a maior parte dos encontros foi realizada. As diferentes atividades em que os

jovens se envolveram demandaram muitas horas de dedicação voluntária. Trata-se de tema complexo (que perpassa a fala de vários jovens), pois, embora haja o empenho, o militantismo e a valorização da autonomia, existe também a vontade de que estruturas de financiamento sejam capazes de valorizar profissionalmente os trabalhos que são prestados no apoio às Conferências e às Com-vidas. Há, no entanto a percepção de grande aprendizado pessoal:

[...] por um lado, foi super difícil! Cinco anos! Tentar trazer esta história da Conferência para o Estado, que ficou só na mão do CJ. Por outro, foi muito legal, porque deu autonomia, deu fortalecimento. Assim, o CJ São Paulo se fortaleceu muito por conta de ter que arregaçar a manga e fazer. Aprendeu muito, a gente apanhou muito. (Camila)

A realização da Conferência Estadual envolveu intensa troca de e-mails por parte do CJ-SP. Somente nos meses de outubro e novembro de 2008, 790 e-mails circularam pela lista de discussões. Antes disso, nenhum mês havia superado os 200 e-mails. A Internet possibilitou melhor colaboração na execução das tarefas, o que não impediu uma demanda maior de trabalho para os jovens que estavam na capital, pela proximidade com o MEC e com a Secretaria Estadual de Educação, com as quais interagem na COE.

A participação na COE foi um grande exercício de diálogo intergeracional, que exigiu o desafio de adequação dos prazos e a tentativa de se criar entrosamento entre os diferentes atores. As decisões tomadas no grupo acabaram por incentivar a separação do trabalho, deixando a cargo da Escola da Família²¹¹ tarefas como: o cuidado com os professores, com a hospedagem, alimentação, transporte e o relacionamento institucional com as escolas. Ao CJ coube a condução dos oficinas, a criação do caderno de apoio, o desenho da metodologia de discussão, a escolha dos delegados, a formação dos facilitadores e a facilitação das oficinas e processos de escolha dos delegados para III CNIJMA durante a Conferência Estadual.

Algumas ações foram construídas coletivamente, como: o desenho geral da programação da Conferência (número de participantes, equipe organizadora, tempos e atividades propostas) e a condução de duas videoconferências²¹², destinadas à orientação das escolas e delegados.

Esta segmentação permitiu ao CJ autonomia para os processos de escolha dos delegados (jovem escolhe jovem) e facilitação das oficinas (jovem educa jovem), mas deixou a desejar no que diz respeito à criação de uma relação de maior diálogo dentro da COE (que

²¹¹ A possibilidade de construção da Conferência Estadual foi materializada financeiramente e operacionalmente com o apoio do Programa Escola da Família.

²¹² A primeira videoconferência voltou-se para orientações sobre a realização da Conferência na Escola e o processo de seleção dos delegados. A segunda orientou as escolas e delegados já selecionados (e seus acompanhantes) sobre a preparação necessária para a Conferência Estadual.

atenderia ao princípio “uma geração aprende com a outra”). Assim, o processo de maior discussão e intercâmbio que aconteceu nas primeiras reuniões da COE, com o passar do tempo e a pressão do calendário, acabou por se transformar, no final, em divisão de tarefas polarizadas entre o Coletivo Jovem e a Escola da Família/MEC-SP²¹³.

Durante a preparação da Conferência Estadual, na lista de e-mails do CJ-SP, outras questões foram colocadas na agenda, como: a realização do II EPAJUMA e a necessidade de um encontro presencial para se pensar os rumos do movimento paulista (e a identidade do CJ-SP) e dar espaço para o convívio/socialização (inclusive dos novos membros). Este “*encontro necessário*”, como era chamado na lista, aconteceu no feriado de 12 de outubro (2008), com apoio do recém-formado CJ do ABC, na Vila de Paranapiacaba, em Santo André. O Encontro de Paranapiacaba, além de permitir a organização do CJ-SP para a Conferência Estadual, trabalhou também estas questões.

Foi marcado por processos de planejamento e de trocas afetivas. Novamente notou-se o cultivo das ações de acolhimento e reencantamento, que permitiram o rápido entrosamento entre quem estava há mais tempo e os recém-chegados. Mesmo que parte da pauta pensada para o encontro ficasse comprometida, as ações voltadas à sociabilidade não podiam ser descartadas, pois, principalmente os mais antigos tinham o entendimento de que estes momentos de “espiritualidade” eram fundamentais para a sobrevivência e harmonia do grupo.

Nesse sentido, o Encontro de Paranapiacaba teve espaços de planejamento permeados e intercalados com diversos momentos de descontração ao longo do dia: roda de violão, alongamento matinal, yoga, massagem coletiva, sarau, grupos de interação noturna/madrugada (GIN/GIM)²¹⁴. Nestas oportunidades, as atividades lúdicas, culturais e corporais apóiam a espontaneidade e o pertencimento a um grupo em que os jovens têm liberdade de se expressar e no qual descobrem companheiros, pessoas que jogam junto.

O encontro trouxe debates sobre as relações institucionais, sociais e militantes que integram a identidade do CJ. A questão institucional remete às relações com as políticas públicas e ações de governo. Destaca-se a expansão do CJ para além das ações da CNIJMA e o fato de que, mesmo quando atuando em função das Conferências, o grupo valorize ter se apropriado desta política pública e dialogar com ela. Nas relações sociais, os membros realçaram os laços de amizade e companheirismo que fortalecem a existência do CJ-SP. O

²¹³ Destaca-se que a COE-SP tinha também a participação de outros atores, como os representantes da Prefeitura de São Paulo, da Educação Indígena e do Coletivo Educador Serra do Mar (na figura do pesquisador).

²¹⁴ Ver itens 7.1.2 e 7.2.

lado militante é apontado nas ações de educação ambiental e na organização de protestos em parceria com outros movimentos (ex.: MST, MOAB). Reforçam a incorporação do papel de “Anticorpos de Gaia” e o lema “Todos Juntos somos Fortes”.

Durante os momentos de resgate da história do CJ, foi interessante ver os jovens reconstruírem a trajetória do coletivo entrelaçando-a com suas trajetórias individuais. Enfatizaram os diferentes momentos em que cada um entrou no grupo e abordam também as experiências e processos formadores que tiveram antes de chegar ao CJ (experiências discutidas no capítulo 5). Além disso, os jovens reforçam que a identidade coletiva do CJ está em construção, é um processo, o que vai de acordo com a idéia de “*identização*” de Melucci (2001, 2004). Percebem que desde o Encontro de Bertioga o CJ teve uma grande renovação e ampliação, pois apenas 3 deles haviam estado também naquele momento, quatro anos atrás.

No que diz respeito às ações de planejamento, os jovens se dividiram em dois grupos: um para lidar com as questões da Conferência Estadual e outro para os demais temas (ex.: ciberativismo, II EPAJUMA e Encontro da REJUMA). No final do Encontro os grupos se reuniram para compartilhar suas produções com abertura para novas contribuições.

A urgência dos assuntos ligados à Conferência atraiu mais público para este grupo. Construíram os critérios de escolha dos delegados valorizando a representação por bacias hidrográficas (assegurar um mínimo de seis representantes por bacia), o equilíbrio entre os gêneros, a participação das escolas que criaram Com-vida e a importância de levar o máximo possível de representantes das ações afirmativas (ex: índios, quilombolas e assentados) para a Conferência. Em relação à definição do grupo de facilitadores (26 vagas, de acordo com a COE), a decisão de realizar o trabalho em dupla, tendo um jovem com mais experiência no CJ e outro recém-chegado, sempre que necessário, trouxe mais confiança para os novos se candidatarem como voluntários. Construiu-se também a base da metodologia de facilitação. O detalhamento das ações de planejamento e a definição final dos facilitadores foram realizados após o Encontro²¹⁵, com o apoio das trocas de e-mail e da plataforma do wiki-rejuma²¹⁶.

²¹⁵ Após Paranapiacaba tiveram seqüência as reuniões da COE e o CJ se reuniu em São Paulo para a definição dos delegados a partir dos cartazes/propostas enviados.

²¹⁶ O wiki-rejuma é uma ferramenta de edição colaborativa de textos (coleção de páginas conectadas por hiperlinks) disponibilizada no site da REJUMA, com procedimento similar à Wikipédia, enciclopédia livre da Internet, cujo texto pode ser editado por todos, na perspectiva de uma produção cultural aberta: http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal. Parte da memória do que foi planejado para a Conferência Estadual está disponível em http://www.rejuma.org.br/wiki/index.php5?title=I_CELIMA:_Planejamento#Planejamento_para_Confer.C3.AAncia_nas_Escolas.

Dentre os assuntos discutidos pelo segundo grupo teve destaque a proposta do II EPAJUMA, com a idéia de realizá-lo em julho ou outubro de 2009, preferencialmente em Assis, no Pontal do Paranapanema, para um público de até 500 jovens. Definiu-se a criação de grupos de trabalho, que deveriam iniciar suas ações após a Conferência Estadual: logística; captação de recursos; mobilização e comunicação; e metodologia e programação. Alguns dos presentes se voluntariaram para composição dos grupos.

A Conferência aconteceu em dezembro de 2008, em Águas de Lindóia, e teve os méritos de levar delegados e professores de todas as regiões do Estado e de propiciar a vários membros do CJ a oportunidade de facilitar oficinas e participar na organização do evento²¹⁷. A Conferência reuniu 280 delegados das diferentes bacias hidrográficas de São Paulo, dentre os quais elegeu os representantes para a III CNIJMA, que elaboraram a carta dos jovens do Estado de São Paulo a partir da síntese de suas propostas.

Nas oficinas os delegados foram separados em salas que agrupavam, em geral, duas bacias diferentes. Assim, puderam conviver com pessoas da sua própria região e estimular os laços locais, bem como estabelecer trocas culturais com jovens de uma região diferente do Estado (ex.: delegados do interior e do litoral na mesma sala). Os delegados trouxeram objetos (fotos, artefatos, solo, etc.) que simbolizavam a sua cidade/região, que ao serem reunidos no centro das oficinas demonstravam a diversidade que traziam para o diálogo. Os objetos permitiram também um gancho para suas apresentações pessoais e para o entrosamento. Na seleção das propostas/representantes para a III CNIJMA, realizaram duas etapas de votação, dentro do princípio “jovem escolhe jovem”. As propostas eleitas a partir dos cartazes expostos foram apresentadas e discutidas, sendo então feita a escolha definitiva em cada sala. Este processo permitiu que o Estado enviasse, então, delegados de diferentes bacias.

A Conferência contou também com momentos específicos de formação para os educadores acompanhantes e várias atividades de entrosamento entre todos (crianças, jovens e adultos), com grande apoio de danças circulares, inclusive indígenas. Nos horários livres os delegados puderam se sociabilizar e aproveitar a estrutura de lazer do hotel, o que ajudou a quebrar um pouco a tensão do processo seletivo de que estavam participando.

²¹⁷ A organização contou também com a presença de Rangel que nesta ocasião, havia assumido trabalho no MEC para a condução das ações ligadas à Juventude e Meio Ambiente.

A mobilização gerada no Estado (delegados, CJ, escolas e outras instituições) abre um novo cenário para o enraizamento do CJ-SP e para a renovação de seus membros. O melhor aproveitamento deste cenário irá depender, no entanto, dos diálogos construídos entre as instituições e pessoas e da continuidade das políticas públicas de apoio²¹⁸.

6.5 O aumento da participação do CJ-SP na esfera nacional

A III CNIJMA, em abril de 2009, mostra um novo momento do CJ-SP, marcado pela ampliação de suas ações no âmbito nacional. Além dos 3 jovens que representaram o Estado como facilitadores²¹⁹ e da participação de outra jovem como acompanhante na COE, vários outros estiveram presentes no papel de formadores dos facilitadores, chegando à Brasília alguns dias antes para organizar os trabalhos, dando-lhes novas oportunidades de interação no âmbito da REJUMA.

Neste sentido, cabe destacar que a III CNIJMA, no contexto do Programa VCBE, apresentou uma nova estratégia de apoio para fortalecer processos permanentes de interação em rede e para a consolidação das Com-vidas: a criação da Comunidade Virtual²²⁰ da Conferência. A instalação de processos de maior continuidade já era manifestada enquanto uma esperança/avaliação pessoal, antes mesmo de sua realização.

Eu tenho realmente a esperança de que as crianças saiam de lá, não só felizes pela experiência que tiveram, mas, em condições de voltar para escola e em alguma medida reeditar aquele aprendizado. Isso se dá na criação da Com-vida. A III Conferência vai ter um viés de Com-vida muito grande. A minha esperança é que a gente tenha muitas Com-vidas pipocando aí depois da Conferência. E com crianças comprometidas de fato. Porque elas são. Porque elas entendem a seriedade do assunto. (Isis)

Eu sou mediadora da Comunidade Virtual da Conferência. A Conferência esse ano teve um avanço muito bacana, de perceber que ela podia aproximar as pessoas dos Estados todos, que fossem para Brasília ou não, antes de chegar em Brasília. Então criou-se uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Um projeto que a Fundação Telefônica já realiza pelo Educa Rede faz algum tempo, com a proposta de que a Conferência fosse uma comunidade. [...] Virtualmente a gente está acompanhando mais de oitocentas pessoas que participam da Conferência pela Internet. (Isis)

²¹⁸ A Conferência Estadual foi o último grande evento do CJ-SP no Estado de São Paulo, dentro do prazo desta pesquisa, neste sentido uma avaliação da sua contribuição na expansão do CJ demanda a continuidade dos estudos, com atenção especial para a realização do II EPAJUMA.

²¹⁹ A escolha dos representantes foi promovida em trocas de email na lista do CJ-SP, a partir da disponibilidade voluntária de seus membros e valorizando o histórico de dedicação ao CJ a diversidade de gênero e região e a democratização da oportunidade de participação (dar a chance para quem ainda não foi facilitador nas Conferências passadas).

²²⁰ A comunidade virtual, disponível em http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?id_comunidade=144, tem como lema: “Aqui é Conferência Nacional o tempo todo!”. Lema que bem representa o seu ideal de expandir os limites de participação da Conferência presencial.

A REJUMA também se assume parceira da Conferência, garantindo um espaço próprio dentro da sua organização:

Vão ter quatro horas durante a Conferência, com setecentos delegados, que a REJUMA vai organizar: Momento Com-vida e Momento Rede. Então vai ter uma rede de delegadinhos da III Conferência Infante-Juvenil. Quem vai organizar esse movimento vai ser a REJUMA. E com o banner: “REJUMA” (Rangel).

Após a III CNIJMA, além das interações virtuais, dois encontros nacionais realizados no Rio de Janeiro, em julho de 2009, trazem novas oportunidades de interação para os jovens paulistas na REJUMA e na REBEA: o IV ENAJUMA e o VI Fórum Brasileiro de EA.

O IV ENAJUMA também contou com uma grande delegação do CJ-SP, pois, novamente, além dos 3 representantes estaduais previstos na programação, outros jovens compareceram fazendo parte da equipe de organização, respondendo principalmente pela cobertura jornalística e apoio na construção da base de dados. O IV ENAJUMA teve suas ações orientadas para a formação socioambiental dos jovens, dentro do contexto de reflexão e apoio à construção da Política Nacional de Juventude e Meio Ambiente. Dele saíram diretrizes para o Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente e contribuições para o Plano de Trabalho do Grupo Interministerial de Juventude e Meio Ambiente (a ser criado) ([BRASIL], 2009). Os participantes se dividiram nos dois primeiros dias em 3 oficinas (com a recomendação de que cada representante estadual escolhe-se uma): mobilização social, políticas públicas de juventude e tecnologias sociais. Além de incentivar a troca de experiências e a formação dos participantes cada oficina formulou questões para serem aprofundadas no terceiro dia em processo de construção coletiva (com a participação do público das três oficinas). Este processo estimulou o gradual entrosamento do grupo e favoreceu a criação de idéias e a discussão de conceitos para os trabalhos do último dia, que se centrou nas contribuições ao Programa de Juventude e Meio Ambiente.

Na oficina de tecnologias sociais²²¹, dentro da qual foram tratados temas ligados à comunicação não violenta, permacultura, agrofloresta, ecovilas e economia solidária, as oficinas apresentaram diferentes experiências no Brasil e no Mundo e, por intermédio de dinâmicas, permitiram que vários jovens relatassem suas vivências nestas áreas. Foi possível observar o interesse geral na incorporação destas práticas em suas atividades cotidianas.

Dentre os assuntos abordados nas discussões sobre o Programa de Juventude, foi tratada a questão do favorecimento da criação de “empregos verdes”, que se conecta também

²²¹ Oficina acompanhada pelo pesquisador.

com a temática das tecnologias alternativas de produção. Atente-se aí para a possibilidade de diálogo com as práticas desenvolvidas em São Paulo, pela Reserva da Biosfera do Cinturão Verde, na promoção do ecomercado de trabalho associada à formação de jovens²²².

As discussões sobre o Programa de Juventude e Meio Ambiente também realçaram que ele não deve estar ligado apenas aos CJ, mas aos vários movimentos de juventude em interface com as questões ambientais, e que os CJ não estão atrelados exclusivamente às políticas públicas.

Aconteceram também debates sobre quem deve ser considerado membro da juventude. Alguns se posicionaram a favor de critérios elásticos, a partir da idéia da “juventude como um estado de espírito”. Outros defenderam a necessidade de definição de limites como forma de garantir recursos para uma faixa etária que carece de investimentos específicos, como os relacionados à geração de oportunidades no mercado de trabalho.

O documento que sistematiza a proposta em construção²²³ para o Programa de Juventude e Meio Ambiente, sugere ações previstas para a juventude, com idade entre 16 e 29 anos, com inclusão dos adolescentes de 11 a 15 anos dentro das ações das Com-vidas. De forma não exclusiva ou excludente, indica o planejamento de ações de vivência e mobilização voltadas para os adolescentes (11 a 15 anos); de aprofundamento conceitual e técnico para os “jovens adolescentes” (16 a 20 anos); direcionadas ao incentivo à participação para os jovens (20 a 25 anos); e no âmbito das alternativas sustentáveis de trabalho e renda para os jovens adultos (25 a 29 anos) ([BRASIL], 2009).

O texto base para a criação do Programa prevê que as ações sejam estruturadas a partir da integração do MEC, do MMA e da Secretaria Nacional de Juventude, que respondem, respectivamente por processos de educação formal, educação não formal e articulação de políticas públicas de juventude. Propõe-se a divisão em cinco linhas de ação: formação de lideranças socioambientais juvenis; mobilização e apoio aos movimentos; trabalho sustentável; articulação e fortalecimento institucional; e comunicação e produção do conhecimento. E apresenta o detalhamento de propostas dentro de cada uma dessas linhas ([BRASIL], 2009)

²²² Programa de Jovens, comentado na abertura desse trabalho e objeto de estudo de mestrado, anterior a esta pesquisa.

²²³ O texto é orientador para os trabalhos de discussão com a sociedade e no âmbito de ações interministeriais (a princípio: MEC, MMA e Secretaria Nacional de Juventude), não se tratando de uma proposta fechada.

A título de exemplo e, na proximidade das questões apresentadas pelos jovens entrevistados nesta pesquisa, vale citar duas das propostas para a linha de trabalho sustentável:

A primeira prevê o “*estímulo a oportunidades de trabalho e emprego de jovens em Unidades de Conservação*”. A segunda, a “*criação e estímulo a oportunidades de trabalho e emprego de jovens em Programas e Projetos de Educação Ambiental em escolas, universidades e outras instituições.*” (p. 27.) No primeiro caso, esta medida dialoga com o movimento dos “jovens das florestas” que se articulam nos Encontros dos CJs do Entorno das UCs. No segundo caso, abre oportunidade para a remuneração de jovens inclusive na condução de Com-vidas, bem como de programas de hortas escolares como os promovidos pelo EPARREH.

A possibilidade de maior apoio financeiro que a aprovação deste Programa e a constituição do trabalho deste Grupo Interministerial esboçam, representa uma grande esperança para a diminuição da demanda excessiva pelo voluntarismo em detrimento de um reconhecimento profissional. O que atende a expectativa de muitos jovens:

[...] as Com-vidas. Eu acho que é uma política pública linda. A idéia. Só que sem um mínimo de estrutura não rola. Eu tive essa experiência. A gente ficou seis meses facilitando uma Com-vida numa escola [...] voluntariamente. A gente foi por causa do [Coletivo Educador] Braço de Órion. Não dá! Se você não pensar numa estratégia de formação de professores. Não pensar numa estratégia de garantir com que o jovem [...] consiga se manter [...] nestas Com-vidas. Que ele não tenha que largar o trabalho dele para ir lá. É muita dedicação! Não é o MEC mandar um manual falando como montar Com-vida. Não dá! [...] Para enraizar você tem que pensar numa estrutura, semelhante aos enraizadores de Educação Ambiental no MEC, que eu achei muito importante. Porque não pensar então em enraizadores do movimento de juventude, dos Coletivos Jovens. (Jovem do CJ-SP).

No IV ENAJUMA, observou-se ainda o empenho dos jovens na promoção da utilização do novo portal: <http://www.juventudepelomeioambiente.org.br/>, que foi lançado com apoio da REJUMA, dos CJs e do MEC, como um instrumento dentro do “Mês da Mobilização Nacional”²²⁴, que tem como objetivo o envolvimento de jovens na discussão do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente.

Logo na seqüência, aconteceu o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, o que facilitou a participação de vários jovens que vieram para o ENAJUMA, pois puderam

²²⁴ O “mês” foi realizado de junho a agosto de 2009. O portal se mantém em funcionamento e continua sendo alimentado por jovens de todo país. Trata-se de uma ferramenta que permite a continuidade das discussões do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente e diferentes processos de interação a distância, além da construção de páginas pessoais dos membros do movimento e do compartilhamento de arquivos de interesse coletivo. O CJ-SP teve grande participação no seu desenvolvimento, com dedicação especial de Diego.

aproveitar a passagem e estender um pouco mais a estadia no Rio de Janeiro. Os jovens aproveitaram vários momentos no Fórum para se reunir e pensar em ações estratégicas da REJUMA. Contaram com um grande estande para a REJUMA e outros para os CJs (alguns compartilhados com as redes locais nas quais se integram). A estrutura que organizaram permitiu grande divulgação de suas ações para outros jovens e adultos. No plano individual, muitos tiveram que se desdobrar entre as ações com os CJs, as atividades gerais do Fórum e a atenção com outras redes ou instituições que estavam representando²²⁵, um “ônus” do “multipertencimento”.

Além dos estandes, que se multiplicaram, os jovens tiveram vários painéis aprovados sobre as ações locais desenvolvidas pelos CJs em diferentes regiões do país, o que demonstrou o empenho no registro e na divulgação científica dos trabalhos por eles conduzidos. O Fórum contou também, dentro de sua programação principal, com a Mesa Redonda “Juventude e Educação Ambiental”²²⁶, exclusivamente composta por debatedores integrantes de movimentos juvenis. Este conjunto de aspectos indica o crescimento e qualificação do movimento organizado da juventude ambientalista desde as ações da I CNIJMA. De meados de 2003 a meados de 2009, seis anos de história, o CJ, de Conselho passa a Coletivo e consolida processos para se transformar em movimento.

No VI Fórum, a força da juventude se expressou no momento da fala do Ministro de Meio Ambiente, Carlos Minc. Com fantasias feitas de jornal e pinturas faciais, os jovens tomaram o espaço à frente da plenária, munidos de cartazes com diversas reivindicações, cobrando ações nas mais diferentes áreas ligadas à preservação ambiental e a manutenção do apoio às políticas de educação ambiental existentes. Os jovens chegaram com palavras de ordem e performances bem humoradas e atraíram o apoio de grande parte dos presentes. Conseguiram a permissão do Ministro Carlos Minc para que dois de seus representantes lessem ao microfone o manifesto por eles escrito, deixando, assim, a assinatura de que a juventude ambientalista organizada estava lá, presente e atuante. Foi o ponto mais emocionante do evento. O Ministro interagiu com as manifestações de forma respeitosa, havendo também a atenção por parte dos jovens às respostas oferecidas por ele.

Dentro do cenário político, mais uma ação permeou o IV ENAJUMA e o VI Fórum, a adesão de grande parte dos jovens ao movimento Marina Silva Presidente, vestindo e

²²⁵ Além de promover o CJ-SP e a REJUMA, jovens paulistas também divulgaram as instituições às quais se integram, como a ECOSURFI e o Instituto 5 Elementos.

²²⁶ Mediada por Rangel Mohedano.

comercializando camisetas de apoio a sua candidatura. O apoio ao movimento tem também forte contribuição da Internet com a criação do portal na plataforma Ning: <http://www.movimentomarinasilva.org.br>.

Com a análise da trajetória do CJ-SP até este momento²²⁷, pode-se verificar que a política pública desenvolvida pelo Governo Federal, dentro das ações do Programa de Juventude e Meio Ambiente e das Conferências Infanto-Juvenis, conseguiu apoiar processos estruturantes para a consolidação deste movimento ambientalista juvenil no Estado de São Paulo. A proposição de demandas de trabalho cooperativo e o estímulo à formação de redes permitiram a criação de uma nova comunidade de prática, ou constelação de comunidades de práticas, quando se verifica que o CJ-SP reúne jovens que agregam a aprendizagem das várias comunidades de prática a que pertencem ou que já pertenceram.

A análise desta condição específica, que integra a vivência de relações horizontais e a ação articuladora desenvolvida por jovens a partir de sua situação de multipertencimento e do desenvolvimento de habilidades próprias de estabelecer vínculos entre os diferentes espaços e saberes que acessam, é explorada no próximo capítulo. Mas, dentro da trajetória do CJ, cabe ainda levantar algumas considerações sobre os cenários que se apresentam para o futuro, o que se faz a seguir.

6.6 Os cenários futuros

As narrativas dos jovens e suas produções também indicam expectativas e projeções para o futuro do movimento do CJ-SP. O que é natural, já que o engajamento é embasado em uma perspectiva de futuro, alimentado pela esperança, pelo sonho. A capacidade de imaginar e acreditar no desenho de uma cultura inspira a ação criativa na construção de estratégias que cooperem para este ideal (FREIRE, 1981, 1982, 1992, 2001).

No olhar para o futuro existe a consideração sobre o contexto do presente, que inclui também a conjuntura dada, aproveitar a oportunidade do momento, dentro de uma perspectiva de responsabilidade. É o caso, por exemplo, de Rangel, que trabalha para dar a maior

²²⁷ As atividades de observação participante se enceraram no VI Fórum Nacional de EA. Em seguida, o pesquisador se dedicou a elaboração final da Tese. A história do CJ-SP é, portanto, descrita e analisada até este momento de sua trajetória.

estruturação possível ao Programa de Juventude e Meio Ambiente, durante o horizonte de dois anos (2009 e 2010) em que estará a serviço do MEC:

Agora [dezembro de 2008], eu tenho dois anos para fazer um belo trabalho e deixar tudo estruturado. Porque daqui a dois anos a gente não sabe o que é que vai acontecer. [...] 8 anos nesse governo. São oito anos onde a gente vai estruturar a sociedade. [...] Depois de 2010, [...] a gente, o Movimento de Juventude e Meio Ambiente vai estar organizado, vai estar estruturado, [...] vai estar nos conselhos, vai estar ajudando a construir os próximos programas.

Neste sentido, destaca que o Brasil está fazendo um trabalho muito forte no diálogo com o movimento de juventude e meio ambiente, algo que considera um trabalho de vanguarda em termos mundiais. Considera que é preciso aproveitar a oportunidade dada atualmente para alavancar as mudanças que são necessárias:

[...] os nossos pais contaram uma história para gente até agora e a gente está com a oportunidade de escolher qual é a história que a gente vai contar para os nossos filhos. É um pouco esta crítica que a gente está fazendo. E a gente está com a faca, o queijo, a manteiga, tudo na mão.

A necessidade de compromisso de longo prazo dentro dos processos de transformação e o avanço no diálogo com os movimentos sociais, inclusive com a perspectiva de ampliar o debate das questões ambientais dentro deles, bem como a articulação com a juventude dos demais países da América Latina, são outros pontos destacados nas narrativas.

A gente tem uma contribuição muito bacana para trazer esta discussão da sustentabilidade, com enfoque na juventude em outros movimentos sociais, o meu grande desafio é de expandir fronteira mesmo. Não ser só uma discussão no Brasil. [...] é pensar em uma coisa da América Latina. (Camila)

Em relação aos movimentos sociais, é destacada a aproximação com o MST, com os movimentos da juventude negra e da juventude de partidos políticos. Dentro do campo das juventudes, destaca-se ainda a ênfase no incremento da atuação no CONJUVE²²⁸ por intermédio da REJUMA, a qual internamente, também procura se reaproximar de grupos que se afastaram do CJ após a I CNIJMA. As oportunidades de diálogo têm aumentado com os novos espaços de participação ocupados pelos CJs e REJUMA nos fóruns de participação cidadã (Conselhos, Redes, Comitês de Bacias, Conferências, etc.) e nas ações de ciberativismo.

Depois do primeiro encontro [ENAJUMA] [...] o perfil da rede deu uma expulsada na galera. Tanto é que no CJ São Paulo, a Pastoral da Juventude e a UNE que tinham outra forma de trabalhar não conseguiram ficar. [...] Demoraram dois anos para a

²²⁸ No encerramento desta Tese, em janeiro de 2010, a REJUMA conduzia discussão para indicar seu representante para a nova formação do CONJUVE (terceira participação da REJUMA) e a forma de articulação com a União dos Escoteiros do Brasil, com quem dividirá a vaga nos próximos dois anos (revezamento da titularidade e suplência). Ainda no âmbito do CONJUVE, também se integra ao FBOMS, Fórum Brasileiro das ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, o que amplia sua participação.

gente conseguir reincorporar, nacionalmente, as pastorais e tudo mais: “A *gente precisa desse seu jeito de trabalhar também.*” Mas no começo tinha uma identidade forte dos jovens ambientalistas que elas não topavam algumas coisas. “*Fazer desse jeito não dialoga com o nosso trabalho!*” Então teve esse primeiro momento de uma identidade de jovens militantes. Que era assim: ecologia, preservação ambiental, educação ambiental. (Rangel).

A REJUMA é um espaço de participação, os CJs são espaços de participação. Através deles a gente tem Conselhos, a gente tem pauta, programa de governo [...] Então começam a voltar várias outras visões. Reincorporar partidos, reincorporar um monte de coisa. E aí vai um tempo para afinar os diálogos. (Rangel).

Para firmar uma maior abrangência da juventude ambientalista em São Paulo, para além das Conferências, se aposta no fortalecimento da REJUMA no Estado:

A Conferência é uma participação nossa numa política pública que a gente acredita desde 2003. Claro! Só que a gente tem outras ações que vão além [...]. Hoje eu vislumbro muito mais a questão que a REJUMA traz para o Estado de São Paulo. Se a gente quiser começar a fortalecer a REJUMA no Estado. Que seria uma rede que eu vejo mais possibilidade de intervenção. (Camila)

A criação da REJUMA a partir do contexto das Conferências e da formação dos CJs colabora para que a maior parte de seus membros esteja vinculada a estas ações, embora a mesma esteja aberta a participação de outros movimentos da juventude ambientalista. No Estado de São Paulo, também não é diferente, a maior parte dos membros da REJUMA são também membros de algum CJ. Para alguns, o CJ-SP parece representar a própria REJUMA em São Paulo. Mas, se reconhece que existem outros grupos ambientalistas juvenis dentro de São Paulo, que ainda não estão inseridos no CJ-SP e na REJUMA. A construção do II EPAJUMA traz em si o desejo de estabelecer articulação com estes outros grupos/movimentos juvenis. A idéia, então, não é transformar a todos em CJs, mas sim, articular a rede de jovens ambientalistas do Estado.

Ao pensar no futuro do CJ, os jovens também se preocupam em abrir espaços para os mais novos, dentro da consciência que com o passar do tempo eles não serão mais jovens e estarão em outras frentes de ação. Com alguns, este processo acontece mais cedo, bem antes do limite dos 29 anos, enquanto outros se mantém vinculados além deste limite. A inclusão dos delegados das Conferências é uma das práticas que tem sido alimentada, assim como a introdução de novos jovens que se aproximam do movimento no diálogo com seus membros atuais, nas ações presenciais e nas articulações via Internet.

Em relação à ampliação dos relacionamentos para fora dos limites do Brasil, além das interações em grupos internacionais (ex.: GYAN e *Taking it Global*) e encontros/fóruns (ex.: Fóruns Sociais Mundiais e Congressos Ibero-Americanos de Educação Ambiental) a realização no Brasil da I Conferência Internacional Infante-Juvenil – Vamos Cuidar do

Planeta, prevista para acontecer de 5 a 10 de junho de 2010, é tida como uma grande oportunidade para estimular a formação de uma rede mundial de jovens ambientalistas. Além dos adolescentes, de 12 a 15 anos, as delegações de cada país poderão trazer um jovem para participar como facilitador, que deve comparecer a Brasília uma semana antes para formação específica²²⁹:

Quando tiver a Conferência Internacional Infanto-Juvenil, se a gente trouxer os jovens facilitadores desses países, e vir o Encontro de Juventude aqui, a gente tem um movimento global de juventude e meio ambiente. É mais forte. [...] Vai passar a Conferência e não vai passar a rede. (Rangel).

A REJUMA deve também ganhar novo impulso com a realização do seu primeiro Encontro Nacional, EnREJUMA, que deve acontecer em 2010. Segundo a programação que está em construção, os jovens devem trabalhar no PEFO (Planejamento Estratégico e Fortalecimento Organizacional), a partir de oito eixos: Arte e Cultura; Educação Ambiental; Agroecologia/Permacultura e Tecnologias Sociais/Alternativas; Mudanças Climáticas; Políticas Públicas de Juventude/ Governos/ Espaços de Participação; Gestão das Águas; Formação Política; Educomunicação.²³⁰

Finalmente, em relação aos cenários futuros, cabe destacar que o ano de 2010 será marcado pelo processo de eleição para o Governo Federal e os Governos Estaduais. Será, então, um novo momento para a militância ambientalista (na qual o CJ-SP se inclui), no sentido de pautar, cada vez mais, o debate qualificado sobre o enfrentamento das problemáticas socioambientais locais e globais. Situação que será especialmente incentivada se for confirmada a candidatura de Marina Silva à Presidência da República.

²²⁹ Vide: http://confint2010.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=60#14. Acesso em 8 nov. 2009.

²³⁰ Informações recolhidas na ferramenta de construção coletiva da REJUMA, WIKI-REJUMA, em: http://www.rejuma.org.br/wiki/index.php5?title=Encontro_Rejuma. Acesso em 8 nov. 2009.

7 A participação nos grupos ambientalistas juvenis: dinâmicas de relacionamento e “identização ecológica”

O início da participação nos grupos juvenis de meio ambiente é, em geral, fruto de um processo de amadurecimento e busca pelo engajamento nas questões ambientais. Vem acompanhado pela satisfação pessoal na inserção em um espaço de relacionamento social acolhedor. Ao chegar ao grupo, os jovens trazem suas aprendizagens nas experiências vividas nas escolas, nos programas de educação não formal, no contato com mídia, com os livros, com as experiências de lazer e até com outros grupos juvenis dos quais já participaram. A bagagem que cada um traz de suas experiências é bastante variável, mas, por mais vivências que tenham tido, a entrada nos grupos representa o potencial de expansão de sua aprendizagem, de sua sociabilidade e de sua capacidade de intervenção na realidade.

O ingresso nos grupos ambientalistas juvenis, ao invés de ponto de chegada, é melhor traduzido como o início de um novo ritmo e contexto de formação da militância ambiental. O engajamento nos grupos ambientalistas juvenis é resultado de um processo, mas é também o início de outro. Dentro da trajetória do jovem, como também na sua vida adulta, tornar-se sujeito ecológico é um contínuo e sempre inacabado processo, que acompanha a formação da identidade do indivíduo. Formação da identidade que também é sempre inacabada. Está em constante construção, trata-se de um processo de “*identização*” (MELUCCI, 2004, p. 48). Nesse sentido, pode-se falar em um processo de “*identização ecológica*” ou “*identização do sujeito ecológico*”.

Ao entrar em grupo juvenil já formado ou participar da criação de um, acontece um ponto de inflexão em que a história do indivíduo se cruza com a de outros de sua geração. Outros jovens, que têm, nos questionamentos das relações do homem com o meio ambiente, algo que os une. Quando a narrativa entra na história dos grupos, se percebe que o “eu” se transforma em “nós”, a trajetória do indivíduo se enquadra e se contextualiza na trajetória do coletivo. Os grupos, assim como seus membros, têm também as suas trajetórias e ações singulares. Trajetórias individuais e coletivas que se influenciam mutuamente no entrelaçamento da aprendizagem, da sociabilidade e da ação/intervenção em processos de transformação cultural.

[A *Sierra Youth Coalition*] é uma organização, mas é também uma cultura. Muitas pessoas que vem para a organização se tornam individualmente empoderadas por

essa cultura. Eles começam a ver várias pessoas que vivem de uma forma que vai de acordo com a filosofia deles. (Jovem canadense).

Os grupos, enquanto sujeitos coletivos, também se inserem em múltiplas relações dentro dos contextos socioculturais em que se apresentam. Da mesma forma que o movimento ambiental promovido por adultos tem sua ação entrelaçada com instituições governamentais e não governamentais e com a história dos novos movimentos sociais, muitos de base popular (Movimento dos Sem Terra, Liga Campesina, Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros) (BRANDÃO, 2005; MARTÍNEZ ALIER, 2007), os movimentos de juventude e meio ambiente também o fazem, não estão ilhados. Além dos relacionamentos internos (entre os membros juvenis), estes sujeitos coletivos estão em constante interlocução com outros sujeitos (indivíduos, grupos, instituições, governos, redes, etc.), com os quais compartilham os espaços de convívio social (virtual ou presencialmente).

No contato específico com outros movimentos sociais e expressões culturais, suas ações ambientalistas são enriquecidas com a defesa da paz, do feminismo, do comércio justo, dos direitos humanos, da educação popular e da valorização das culturas tradicionais. O movimento ambientalista juvenil é influenciado por estas bandeiras e também busca deixar a sua marca nestes campos políticos. Como diz a letra da música “*Juventude Agroecológica*” de autoria do jovem Lucas Ciola, membro do grupo ambientalista EPARREH e da banda Zafenate²³¹: “*Nossa bandeira é todas as bandeiras costuradas, amarradas com o laço do amor. E a juventude agroecológica, que vai pintar o mundo novo de outra cor*”.

[...] a velha abordagem do ambientalismo era a ecologia. Salve a floresta, salve este rio! Descubra alguma parte da ecologia que precisa ser salva e faça disso uma questão. Eu penso que o novo sopro/ar do ambientalismo agora... Eu o chamaria de ambientalismo da justiça social. [...] dizem: “*Olhe, o que nós estamos fazendo para a Terra não está apenas ameaçando a Terra, está também ameaçando as relações humanas*”. A super exploração de recursos por alguns está fazendo com que outros fiquem desamparados. [...] Eu acho que esta sentença que eu ouvi é ótima: “A mesma pessoa que explora recursos também explora recursos humanos. [...] eu associo o movimento ambientalista do passado [...] as pessoas das classes mais altas. E agora nós estamos democratizando ele, nós estamos espalhando ele para muitas outras pessoas e nós estamos tentando integrar uma perspectiva mais ampla dos problemas. (Jovem canadense).

O movimento ambientalista juvenil absorve a experiência de um legado de práticas, de teorias científicas e de ideologias, que se constitui no desenho de trilhas que lhe orientam, sem se esquivar da construção de sua própria produção reflexiva. Está imerso na historicidade, que

²³¹ Para conhecer a banda e ouvir as músicas acesse: <http://www.myspace.com/zafenate>.

Ihe traz a consciência de atuar em um processo de luta pelos direitos sociais e culturais (TOURAINÉ, 2009; CARVALHO, 2005).

Dentro dos seus grupos, estes jovens sujeitos ecológicos encontram seus pares, aprendem e se estruturam para a defesa de seus interesses, dentre os quais, o de marcar um território juvenil no movimento ambiental, que não só apóiam como querem transformar. A horizontalidade, a união para a ação/transformação, o ciberativismo, a construção de relações de confiança e a criação de novos espaços e instrumentos de expressão, inclusive de educação ambiental, são algumas das marcas que se fazem presentes nos discursos e nos modos de agir.

7.1 Os laços entre aprendizagem, socialização e ação

No estudo do Núcleo de Educação Ecoprofissional de Santos²³², objeto de mestrado e base de estruturação da atual pesquisa, verificou-se que os grupos juvenis ali formados, orientados em torno das causas ambientais em uma perspectiva de formação integral do sujeito, articulavam o fortalecimento da auto-estima, do raciocínio crítico, da capacidade de expressão e de intervenção na realidade. Os jovens, entre 14 e 18 anos, começaram a se envolver de forma mais reflexiva com as questões ambientais após o convívio em ações colaborativas com os demais companheiros do grupo e com a equipe de educadores. A integração de atividades, práticas e teóricas, individuais e coletivas, de planejamento e execução, fomentou a troca de idéias, a combinação da ação com a reflexão e a verificação de resultados de seus próprios empreendimentos sociais, o que alimentou a confiança na capacidade individual e coletiva (GONÇALVES, 2004).

No estudo atual, observou-se que os grupos ambientalistas juvenis, tal como os grupos dos Núcleos de Educação Ecoprofissional, articulam processos de aprendizagem, sociabilidade e de ação política, que se apóiam mutuamente. Estes processos são alimentados pela característica dialógica e participativa da práxis operada por estes grupos.

No caso dos Núcleos Ecoprofissionalizantes, esta integração é incentivada pela ação pedagógica dos educadores, que estimulam a sociabilidade e a participação ativa dos jovens nas discussões, decisões e ações, tornando-os co-autores do processo educativo.

²³² Ligado ao Programa de Jovens da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo.

Já nos grupos ambientalistas juvenis, o contexto da integração desses processos ocorre de forma mais autônoma, não se trata de um curso estruturado e mediado por educadores adultos. Os processos são mais centrados na organização desenvolvida pelos jovens, que estabelecem, então, um espaço próprio de relacionamento social, de aprendizagem colaborativa e de construção de práticas de intervenção cultural. As formações incluem regras, tempos e objetivos estabelecidos e pactuados entre eles, com freqüente uso de estratégias de autogestão. O grupo pode aceitar a participação e até convidar educadores adultos para a condução de oficinas e palestras, mas dentro da lógica e dos limites negociados com os jovens. Nestas relações, os jovens defendem seus direitos de expressar seus pontos de vista sem serem colocados em posição de inferioridade em relação ao adulto²³³.

Neste caso, a prática e o convívio social assumem a centralidade da agregação do grupo, que se configura, então, como comunidade de prática e, de acordo com a complexidade e organização de suas ações, como uma constelação (várias comunidades de prática em interação) (WENGER, 1998).

O desenvolvimento das práticas (de militância, de utilização de tecnologias alternativas, de condução de processos educativos, entre outras) é o que estabelece o elo do grupo. Este elo é fortalecido pela satisfação obtida no convívio social e pela percepção do potencial de intervenção na realidade, que se amplia com a união do grupo. As práticas e o convívio social conduzem por sua vez a diferentes oportunidades de aprendizagem.

Dentro deste contexto, Wenger destaca que o uso do termo “prática” em “comunidades de prática” não deve implicar “*uma dicotomia entre o prático e o teórico, o idealizado e a realidade, o falar e o fazer*”. De acordo com este autor: “*Nós todos temos nossas teorias e modos de compreender o mundo, e nossas comunidades de prática são espaços onde nós as desenvolvemos, negociamos e compartilhamos*” (1998, p. 48). A experiência educativa é, portanto, entremeada pelo próprio engajamento ambiental dos grupos. Ela delimita e é delimitada pelo relacionamento com as questões ambientais, pelas escolhas e pelos percursos individuais e coletivos.

²³³ Isso não quer dizer que estas relações de horizontalidade se façam presentes todo o tempo, mas sim que existe um empenho específico para este fim. Mais do que uma realidade de fato, é algo em permanente construção. Além disso, é preciso considerar que o estabelecimento de prazos está ligado também ao tipo de tarefa na qual os grupos se engajam. Como se abordou no capítulo 6, o CJ-SP, quando dedicado às ações dentro de programas governamentais, como as Conferências Infante-Juvenis, tem de lidar com prazos determinados por estes.

Os percursos dos grupos fazem parte dos percursos de cada indivíduo de forma singular, de acordo com o diálogo que este estabelece com suas representações, memórias, aprendizados socioculturais e experiências emocionais. Da mesma forma, os percursos coletivos são criados com a contribuição da história de seus membros. Como já mencionado, cada indivíduo traz a influência de sua bagagem de vida para a formação do contexto onde se darão os processos de aprendizagem, sociabilidade e ação política do grupo. A forma como o jovem disponibiliza esta bagagem no grupo depende das oportunidades que irá encontrar de diálogo e de participação, que estão ligadas a diferentes fatores, como: a maior ou menor horizontalidade na relação com os pares; as estratégias de comunicação compartilhadas; o tempo disponível para a interação; e sua própria competência.

No caso do CJ, existem ações especialmente planejadas para processos de aprendizagem, nas quais os próprios jovens organizam oficinas presenciais ou tutoriais na Internet para a orientação de seus membros²³⁴. As aprendizagens acontecem também de maneira mais espontânea, pela própria convivência em grupo, quando a partilha dos conhecimentos se dá no desenvolvimento das suas ações de militância e, inclusive, nos momentos de descontração e lazer.

Ao lado dos conceitos, teorias e técnicas, se desenvolve o aprendizado emocional. Os grupos ambientalistas juvenis fortalecem o desenvolvimento de emoções matrísticas (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) que se dá, por exemplo: no acolhimento; na construção de laços de confiança com os outros e consigo mesmo; na valorização do grupo enquanto espaço de pertencimento; e na vivência da solidariedade, da alteridade, da união, do diálogo, do respeito, da cooperação, da horizontalidade e da ação em rede.

Eu segui o caminho que foi construído. E que está na construção. Eu acho que aí está o mote do meio ambiente. É uma galera que tem um aspecto espiritual muito forte, o que é muito bom. É acolhedor, no bom sentido. Eu acho que é extremamente atrativo. Sabe? A pessoa nova que chega, ela é bem recepcionada, as pessoas acolhem ela. É muito diferente, por exemplo, de uma rodinha que vai para o baile, de uma tribo urbana. [...] Você vai encontrar de tudo no movimento ambiental, você vai encontrar dos caras [...] que estudam tudo, que vão trabalhar a questão dos conceitos mesmo [...] e vai encontrar o cara que está reciclando o papel na escola. E esse cara que recicla o papel na escola, se ele for para o encontro em Paranapiacaba [Encontro do CJ-SP] ele vai se sentir tão bem quanto o outro. [...] Acho que o movimento ambiental em geral, principalmente, o relacionado à juventude, ele tem esse aspecto. (Rogério).

²³⁴ Além disso, como se ilustrou no capítulo anterior, o CJ tem sua história apoiada por diversas ações de formação no contexto das Conferências ou dos Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente.

Dois princípios básicos do CJ (BRASIL, 2006a) estão presentes nos diferentes grupos observados: “jovem educa jovem” e “jovem escolhe jovem”. Estes princípios são verificados tanto nas práticas educativas como nas de gestão. O próprio processo de gestão é, em si, um ato educativo, assim como o ato educativo se dá em decorrência de ações de gestão. A organização e a aprendizagem ocorrem dentro do contexto das práticas agendadas pelos grupos e da construção de espaços não hierárquicos, onde se sentindo entre “iguais”, podem expressar suas idéias e interagir com mais liberdade.

Outros elementos articuladores da aprendizagem, da sociabilidade e da gestão são a otimização das oportunidades de encontro presencial e a criação e utilização de um conjunto de estratégias, ferramentas e códigos de comunicação pessoal e à distância. Por intermédio destes, desenvolvem a formação específica em determinados temas ou ferramentas; a socialização de informações de eventos realizados e futuros e o resgate histórico da trajetória do grupo (importante para inclusão dos novos e para apoiar o planejamento das ações); a definição dos próximos passos nas construções coletivas com a mobilização de grupos de trabalho (planejamento, distribuição de tarefas); as avaliações de percurso, revendo as pautas e os objetivos alcançados, com a devida reestruturação dos tempos e ações dentro do próprio encontro; a construção de registros (fotografias, vídeos, cartazes, memória escrita...); e a promoção de espaços de confraternização e convivência social (que podem incluir sessões de alongamento ou massagem, danças, refeições, passeios, trilhas, saraus, festas, bate-papos, etc.). Nos encontros mais longos e que demandam o deslocamento de pessoas de diferentes regiões (do estado/província e até do país), todas estas atividades são fomentadas.

O pessoal, nesse meio virtual, troca muita informação nas listas de discussão [...]. Quando a gente vai discutir sobre a organização de um encontro (O quê que a gente quer com esse encontro? Qual a metodologia que a gente vai usar? O que vai ser discutido? [...]), não dá para reunir as pessoas presencialmente sempre. Mas a gente discute lá e constrói junto. Quando tem algum assunto em pauta, que a gente precisa definir, demandar, deliberar, também vai por esta lista. [...] Também como forma de troca de informação o tempo inteiro: postando artigo, publicação, experiência... Então, se alguém tem alguma dúvida em alguma coisa ou quer alguma referência, posta lá, que no outro dia tem 10 respostas. [...] E uma outra ferramenta bacana que está sendo usada são os portais. Que são tipos de sites colaborativos, que a gente pode postar coisas o tempo inteiro. (Fernando).

7.1.1 Dedicção ao grupo

A realização dos encontros presenciais regionais e nacionais demanda dedicação de recursos e tempo. A dificuldade financeira de muitos é um obstáculo quando os custos de viagem tornam-se elevados, obrigando-os a limitar o número de vezes em que participam desses eventos.

Os grupos buscam diferentes estratégias para driblar estas dificuldades. Nesses casos, as articulações de parcerias²³⁵ com ONGs, com o poder público e empresas privadas são fundamentais, mas existe sempre um grande empenho voluntário dos próprios jovens²³⁶. A autonomia dos grupos ambientalistas juvenis não significa, portanto, o seu isolamento ou alienação. Assim como recebem o apoio de instituições governamentais e não governamentais, oferecem a elas sua colaboração. A autonomia também não apaga a herança cultural que absorvem das gerações anteriores do movimento ambiental, tanto no que diz respeito ao conhecimento técnico como ao acesso às estruturas organizacionais já instaladas.

Quando se proporciona 500 dólares para um grupo de jovens desenvolver um trabalho, ele estará investindo pelo menos o dobro disso em tempo de dedicação voluntária. Sempre estarão colocando horas extras diariamente de graça para fazer o serviço. É um ótimo investimento. Nós falamos para os patrocinadores: se você entra com 1000 dólares, o grupo entra com pelo menos 2000: o espaço do escritório, o trabalho voluntário, pelas doações internas de financiadores ou parceiros. Então é um grande serviço comunitário. O dinheiro se triplica a serviço da comunidade. (Jovem canadense).

Em relação à disponibilidade de tempo, a sobrecarga de compromissos também é uma limitação, pois muitos jovens dedicam-se aos grupos voluntariamente, no tempo que sobra após o trabalho, faculdade e, até mesmo, outras ações voluntárias. Para driblar as distâncias e a incompatibilidade das agendas, os relacionamentos virtuais prestam grande auxílio: na troca de e-mails, nos chats, nos fóruns de discussão, nos blogs, na divulgação de fotos e vídeos na Internet e pelos contatos telefônicos. Além disso, férias, feriados e fins de semana são aproveitados para a realização de encontros e ações coletivas, pela facilidade de reunir um maior número de pessoas e ampliar o tempo de contato. Este sacrifício dos dias de descanso é

²³⁵ No capítulo 6 foram apresentados exemplos, dentro da história do CJ-SP, de ações desenvolvidas em parceria com instituições como: o Governo Federal, a Rede Paulista de Educação Ambiental, ONGs e empresas.

²³⁶ O apoio recebido de outras instituições é geralmente menor do que a contribuição que recebem dos próprios membros, por intermédio do trabalho voluntário, da rede de colaboração que mobilizam (caronas e hospedagem solidária) e do uso de seus equipamentos particulares (ex.: máquinas fotográficas, filmadoras, computadores, telefones).

recompensado pela vivência social, o encontro com os amigos, a oportunidade de festejar e se divertir antes, durante e depois da execução dos trabalhos.

Diversão e trabalho se misturam. O envolvimento com a causa ambiental desloca para os espaços de lazer e descontração (como as conversas em bares) os debates ideológicos, levantamento de idéias para novos trabalhos e a troca de experiências profissionais e de ativismo voluntário. Da mesma forma, o divertimento e as práticas de confraternização (como as danças circulares) invadem as reuniões de trabalho. Os espaços de confraternização no fim do dia e nos intervalos das refeições, bem como a companhia nos trajetos para os locais dos encontros são aproveitados para cimentar mobilizações de ações específicas de caráter mais local (exemplo: promoção de atividade em certo município ou bacia hidrográfica) ou dentro de uma área de trabalho (produção de material de comunicação, sistematização de registros históricos, construção de projeto de captação de recursos, articulação de viagem para participação em outros eventos, organização de festas e confraternizações).

[Referindo-se a CJ] Todo momento é um momento para celebrar, seja uma roda, o momento que está comendo [...] vejo a cada segundo as pessoas celebrando de diferentes maneiras. [...] Os objetivos são importantes. Mas onde a produção não é tão a prioridade. Ela é a prioridade, mas eu posso abrir mão de um pouco da produção para que role um acolhimento maior. Eu acho que talvez grandes ONGs, grandes movimentos, eles ainda estão neste aspecto da produção. [...] Não que não seja importante [...], mas é muito legal isso de, a cada momento, celebrar. [...] Que ali é um momento bacana, estão preocupados com o outro. E nem por isso a gente deixa de produzir. [...] Essa coisa da disposição: vamos fazer uma dança. (Rogério).

As conferências juvenis pensam um pouco mais em como ser ativo, como ser engajado [...], jovens querem se engajar e também se divertir. (Jovem canadense.)

As ações militantes podem estar ligadas a territórios mais circunscritos aos arredores de uma escola, a um bairro, município ou região ou ser de caráter mais abrangente (na esfera estadual, nacional e até planetária). Os campos de atuação são múltiplos, indo desde a preservação da limpeza das praias até a discussão das mudanças climáticas globais. Envolve, por exemplo, a discussão dos modos de produção agrícola, das práticas de consumo, das formas de transporte, das estruturas de participação social, da justiça social, do respeito à diversidade cultural e da integração dos movimentos sociais.

As ações práticas para a defesa desses ideais políticos também são bastante diversificadas: criação de associações estudantis para sustentabilidade da escola/campus universitário; horticultura orgânica, cicloturismo, arte-educação ambiental, oficinas para agenda 21 local e escolar, vegetarianismo, permacultura, guerrilha verde, ecoturismo, shows musicais, produção de vídeos, manifestações públicas de protesto (passeatas, abaixo-

assinados, ocupação de prédios públicos, etc.), seminários, palestras, mutirões de limpeza, edição de livros, boletins, revistas e fanzines, ciberativismo, feiras de trocas, oficinas de educação ambiental, teatro, etc.

7.1.2 A comunicação: códigos identitários e estratégias

O fato de compartilharem idéias anima os diálogos e relacionamentos internos (dentro do grupo). O compromisso com a transformação cultural incentiva a comunicação externa (divulgação das ações e articulações com outros grupos e instituições).

Na medida em que encontram interlocutores dentro de seus grupos, a produção de textos individuais e coletivos passa a ser mais freqüente. Multiplicam-se as trocas de e-mails nas listas de discussão virtual. Os sites passam a ser alimentados por diferentes colaboradores, com notícias, fotos, vídeos, desenhos, artigos e fóruns de discussão.

Nos diálogos presenciais e nas listas internas dos grupos, observa-se a criação de códigos de comunicação que dão o caráter de identidade a estes coletivos: siglas, gírias e expressões. A criação desses códigos acaba por estabelecer uma dificuldade inicial de comunicação entre os mais novos e os mais antigos, mas a constante explicação dos mesmos é um exercício de reforçar a trajetória e os princípios dos grupos. Os códigos podem ser verbais ou gestuais. Incorporam-se ao grupo assim como algumas práticas rituais (como o abraço coletivo e as danças circulares), que também assumem o seu papel na comunicação dos princípios do grupo. A criação desses códigos vem da participação em outros grupos, de influências teóricas e da própria dinâmica dos relacionamentos internos.

A autodenominação “Anticorpos de Gaia”, utilizada pelo CJ-SP é um desses códigos. Tem raiz na Teoria de Gaia de Lovelock (2001) e se refere ao entendimento do papel que cada um dos membros do grupo assume de proteção à vida do planeta, no combate das fontes de degradação ambiental e social.

O som “rou”, introduzido durante um dos encontros do CJ-SP, surgiu como forma de manifestar concordância com a fala do outro, algo como: assino em baixo ou digo o mesmo, que evita também a constante repetição de argumentos dentro da roda de conversa. Veio como sugestão de uma jovem a partir de suas práticas em contato com outros grupos. O “rou” foi

prontamente aceito e incorporado ao repertório de códigos, sendo usado naturalmente nos encontros do CJ e em outros nos quais se envolveu. Chegou, inclusive, aos e-mails e chats na Internet (grafado como “how”). Destaque-se que o exercício de reforçar o ato de concordar, em detrimento do ato de discordar, representa uma carga positiva enviada à pessoa que está se manifestando. A declaração de concordância estimula o pertencimento, a coesão do grupo, a aproximação e o acolhimento. O fato de um código de oposição não ter sido difundido pelo grupo indica uma cultura de se ressaltar mais o que se tem em comum do que os pontos de divergência. Este posicionamento favorece o diálogo, na medida em que se faz acolhedor.

As siglas GIN (Grupo de Integração Noturna) ou GIM (Grupo de Integração da Madrugada) nasceram dentro do CJ-SP. São utilizadas para “institucionalizar” o valor da descontração, do divertimento, do estar junto pela noite adentro, aproveitando a oportunidade de se encontrarem. Compartilhar uma conversa de bar, uma noitada, um sarau ou uma viagem é considerado fundamental para o relacionamento interno do grupo, para a criação dos laços afetivos, para o relaxamento das tensões e, inclusive, para o estímulo à criatividade e à formulação de novas propostas de ação. A palavra surge como uma nova gíria. Sua pronúncia vem acompanhada geralmente de expressões de alegria, o sorriso se instaura no rosto. Demonstra o sentido fundamental de estar ali não só pela causa, mas também para curtir a companhia dos demais. Aparece como uma marca do grupo e uma característica juvenil.

O desenvolvimento interno dos grupos, fruto da história de suas realizações coletivas, produz o amadurecimento de um conjunto de princípios, práticas e diretrizes de ações, bem como o desejo de ampliar as possibilidades de interação e também de organizar o conhecimento. A ampliação do potencial de transformação de suas ações passa a exigir a articulação de parcerias e a mobilização de outros jovens. Para tanto, a sistematização dos registros das trajetórias e idéias do grupo demanda o investimento em ações de comunicação externa, com a produção de materiais de divulgação e instrumentais de comunicação. A Internet aparece como ambiente primordial desse processo.

Em termos de como nós trabalhamos com outras organizações jovens, nós fazemos muitas coalizões. Se nós organizamos um evento no Parliament Hill²³⁷, por exemplo, para um protesto. [...] a internet tem sido realmente ótima para organizar eventos como este. Nós enviamos convite para um pacote inteiro de organizações, então nos encontramos e damos suporte ao evento. Isso também é bom quando você tem que escrever um release para a imprensa. Nós tentamos inserir não apenas a *Sierra Youth Coalition*, mas nós podemos ter muitos releases em parceria com outras

²³⁷ Área onde se localiza o parlamento canadense, em Ottawa. Ver http://en.wikipedia.org/wiki/Parliament_Hill. Acesso em 22 jan. 2010.

organizações. Nós queremos gerar consenso. Onde quer que coloquemos uma opinião pública sobre algo, nós queremos ter certeza que nós não apenas vamos dizer: “a Sierra Youth Coalition que pensa aquilo”. Não. “Nós, estas 5, 6 organizações estamos convencidos de que realmente trabalhamos juntos.” Demonstramos que existe um consenso nessa questão. E se os políticos ou empresários estão indo em direção diferente eles estão indo contra um consenso que existe numa população mais ampla. (Jovem canadense).

A comunicação é, portanto, peça fundamental nas dinâmicas dos grupos. Funciona como ampliadora da sociabilidade ao contribuir para a organização de encontros presenciais e interações virtuais. Contribui para a articulação política, como decorrência da sociabilidade e como promotora de processos de reflexão, mobilização e articulação de atores.

E cumpre, também, a sua função educadora, uma vez que possibilita a criação de círculos de cultura (BRANDÃO, 2005; FREIRE, 1992), que são alimentados tanto pela estrutura criada (Internet, listas, sites e telefones), como pela disposição de seus membros de partilhar o conhecimento. Essa partilha é feita a todo tempo: na condução das ações coletivas, quando o conhecimento de um ou de alguns é colocado a serviço do grupo (por intermédio de oficinas, pela produção de material educativo, pelo exemplo prático...); quando o debate mobiliza a troca de diferentes perspectivas (provenientes da singularidade de cada indivíduo, de acordo com sua área de formação acadêmica, suas experiências de vida e seu contexto emocional); e, ainda, quando se estabelecem as condições para vivenciar o exercício de princípios e valores que orientam processos de mudança cultural.

Dentro dessas rodas de conversa e trabalhos cooperativos se dão os entrelaçamentos de experiências de vida que constroem a identidade do grupo e transformam as representações individuais. Esse contexto forma o círculo de aprendizagem, que tem como lastro a criação dos laços afetivos e os espaços de integração social.

7.2 O espaço de pertencimento

A formação do ambiente de aprendizagem é permeada pelo amadurecimento das relações afetivas, que se dão nos momentos de integração social (presencial e à distância), nos quais o grupo é valorizado como espaço de pertencimento, tanto pelas práticas e idéias que compartilham, como pelo seu potencial de oferecer oportunidade de divertimento e de cultivar amizades. Onde o jovem não se sente estigmatizado por seu comportamento e discurso. O indivíduo se sente amparado pelos demais. Um amparo que nem sempre é conseguido na

família, no trabalho ou na escola. Existe, também, a relação entre pessoas com idades próximas, onde a pressão de uma hierarquia geracional é diluída. Um pertencimento geracional, de jovem para jovem, que instaura maior equilíbrio de forças nos debates. Existe a sensação de aprender junto, de estar entre seus pares, algo que não se consegue em ambientes de base patriarcal.

Eu acho que formou um grupo bom ali. E eu acho que isso deu gás. Eu encontrei iguais, que talvez eu não encontrasse na escola. (Jovem do CJ-SP)

Os jovens são apaixonados por seus assuntos, querem trabalhar com pessoas que concordam com suas opiniões. Nos projetos eles desenvolvem suas habilidades e as transferem para os próximos trabalhos, estudos ou o que quer que façam. As organizações juvenis são verdadeiros espaços para o desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas em empreendimentos mais avançados (Jovem canadense).

Você também pode fazer isso, sendo um estudante universitário em estágio em uma empresa, mas não é a mesma coisa. Em uma organização juvenil, mesmo como voluntário, você se sentirá mais como parte de um movimento, sentindo que você está trabalhando com seus pares. (Jovem canadense).

Embora exista uma diversidade de concepções sobre as questões ambientais, fonte de bases diferentes de influências culturais (religião, filosofia, ciências naturais...), e estejam presentes também as disputas por poder, a disposição compartilhada de agir para a construção de um mundo mais sustentável, a partir de determinadas estratégias e princípios, cria um espaço de pertencimento ideológico.

Em alguns casos, a chegada a um grupo ambiental juvenil se revela como um verdadeiro sopro de vida social. Dentro dos grupos surgem amizades, namoros, oportunidades de trabalho, companhia para estudos e parcerias para a construção de projetos. Alguns relatam a angústia e isolamento que sentiam antes de participar desses grupos. A ausência de pessoas com quem pudessem construir algo coletivo e ter a oportunidade de exercitar, compartilhar e reeditar seus princípios e valores.

Esse sentimento pode estar ligado à oposição que recebe por suas idéias e práticas socioambientalistas, quando o jovem vive em uma comunidade em que predomina o consumo irresponsável, o descuido com a qualidade ambiental, a injustiça social, o preconceito racial e religioso e o culto à competição. Percebe-se como um alienígena. Alguém que vê as coisas de forma diferente e que tem dificuldade de se relacionar socialmente por conta de suas crenças.

O grupo é percebido, portanto, como um ambiente democrático onde podem se expressar com liberdade e confiança, bem como um espaço onde se sentem bem, onde gostam

de estar, onde são aceitos e conhecem pessoas pelas quais têm admiração e perante as quais se sentem admirados. É um local onde se sentem estimulados a agir, a dar sua contribuição.

No grupo, o jovem não tem apenas a possibilidade de realizar algo que acredita. Ele pode fazer isso ao lado de pessoas com as quais têm afinidade e, muitas vezes, uma relação de amizade. Não é apenas fazer. É fazer com. A reciprocidade, trazida pelo prazer de estar junto, alimenta a liberdade de expressão, que irá facilitar o desenvolvimento pessoal e coletivo, com a aprendizagem e exercício da comunicação, da reflexão e da ação.

A galera [da ECOSURFI] não para de falar e conversar e questionar e debater e discutir. Quando está junto, a coisa fica fervendo. Então, é um espaço que propicia você crescer também. Porque você discute muito, debate, conversa, faz, articula, conversa [...]. É um local onde eu pude aprender na prática, com uma galera que também estava aprendendo. E, assim, foi um crescimento coletivo e individual. Foi legal! Todos nós crescemos e a organização também está crescendo. Você vê que o individual e o coletivo estão conseguindo avançar de forma sincronizada. (Bruno)

A autorepresentação do jovem, enquanto sujeito que valoriza a ação e o compromisso com a mudança, é apoiada pela potência que o grupo lhe oferece de pôr em prática suas idéias, princípios e valores e produzir intervenções no meio. A ação deve predominar ao discurso, que é por ela justificado. A ação dá vida ao discurso. Sem ela, ele se esvazia.

No estudo de campo realizado ao longo do mestrado, o pesquisador pôde verificar que a satisfação de realizar uma ação transformadora no campo ambiental (pensar, propor, executar, observar e comemorar os resultados alcançados) apóia a construção da auto-estima. O jovem sente-se sujeito capaz de intervir na realidade (GONÇALVES, 2004). Na pesquisa em andamento, observa-se que, por intermédio de seus grupos, os jovens ampliam a percepção do potencial político e transformador de suas práticas. O coletivo potencializa o indivíduo, que verifica a força presente na união e na cooperação para desenvolver ações de maior envergadura. Consolidam-se, assim, os laços de pertencimento.

Para mim foi importante participar do Projeto Pisca porque a gente pôde fazer a cara dele. Não era uma coisa que estava super pronta e que a gente entrou. E eu acho que esse é um ponto importante dessa entrevista. Eu acho que poder construir uma coisa faz com que a gente se envolva. E foi bem isso que aconteceu com o Projeto Pisca. Eu e as pessoas que se envolveram lá no começo, a gente pôde fazer a cara do projeto e talvez seja por isso que eu estou até hoje neste projeto. E me envolvi com a causa. É um pouco uma vontade de ver acontecer, porque fiz, fizemos, parte deste começo, desta idéia. Poder fazer parte da construção de uma coisa é importante para que se tenha um envolvimento verdadeiro (Karine).

Os momentos de festa e descontração são reconhecidos como alicerces da participação e do prazer de fazer junto. São amálgamas da sociabilidade. O GIN(M), comentado no item anterior, é uma ação típica do CJ. Após os encontros com outras instituições e gerações, surge

o momento de estar com o seu próprio grupo. Geralmente, em um bar próximo ao evento, no alojamento, ou na casa de um dos presentes, a conversa continua, quando possível, acompanhada de bebidas, música, causos e, inclusive, comentários sobre o que foi discutido anteriormente e assuntos ligados às ações do próprio grupo. E são também oportunidades para conhecer melhor o outro, para o divertimento e para a paquera.

[...] chega de madrugada a gente tem que partir para o lado B dos eventos, que é a interação, que é a música, que é você conhecer a pessoa que está do seu lado. Então, você passou o dia inteiro num Congresso, trabalhando com uma pessoa [...] E as pessoas falam aquilo que elas querem falar e elas mostram aquilo que elas querem mostrar. No grupo de interação da madrugada [...] aí você sabe quem é aquela pessoa que está ali do seu lado. [...] Que aí você sabe o que é que aquela pessoa pensa, quais são os conceitos dela. A história da vida dela. [...] De você entender o porquê de ela estar ali. [...] E durante o dia, durante os trabalhos, você não abre esta oportunidade [...] No GIM, esse é o lance do movimento de juventude, que é o lance do quente [...]. Que é você conviver e conhecer as pessoas e respeitar as diferenças.
(Marina)

Os grupos se caracterizam, também, pela organização de suas ações dentro do espaço geográfico. Constrói-se, então, a visão do território, no contexto do pertencimento. Embora os relacionamentos virtuais e as conexões em rede tornem difícil estabelecer o alcance de suas ações, os grupos ambientalistas juvenis observados têm, com frequência uma certa delimitação de sua base geográfica.

O *Sierra Youth Coalition*, por exemplo, se organiza no Canadá se subdividindo em coordenações em cada uma das Províncias. Em uma escala menor, o foco recai sobre o espaço de cada universidade onde o programa “Sustainable Campuses” se instala. O *Youth Environmental Network* também tem uma organização nacional e representações regionais. Os limites são dados, em geral, pelas divisas administrativas das Províncias. Nestes dois exemplos, a sede principal fica em Ottawa, capital canadense, onde se localiza, também, a sede do *Canadian Youth Climate Coalition* (instalada no mesmo escritório do SYC). Existem também as organizações de abrangência provincial. No caso de Quebec, esta característica é reforçada pelo idioma (francês) que se diferencia do restante do país (inglês). É o caso, por exemplo, dos grupos de jovens agricultores orgânicos da Província de Quebec.

No caso do Brasil, como exposto no capítulo anterior, o Programa Juventude e Meio Ambiente incentivou a criação de organizações de abrangência estadual (os CJs) articulados nacionalmente pela REJUMA, sendo que esta e as ações de educação ambiental do governo federal acabam por facilitar um maior relacionamento entre os Estados. No Estado de São Paulo, o desenvolvimento das ações do CJ e suas interações com a Rede Paulista de Educação Ambiental inspiraram a descentralização por bacias hidrográficas e por agrupamentos de

municípios ou áreas de interesse específico. Surgiram assim: o Coletivo Jovem Caiçara, no litoral paulista; o Coletivo Jovem Caipira, espalhado no interior (com maior concentração nas regiões de Sorocaba e Piracicaba); o agrupamento dos Coletivos Jovens do Entorno das Unidades de Conservação, que agrega os territórios próximos aos Parques Estaduais da região do Vale do Ribeira; e o Coletivo Jovem do ABC, território de concentração industrial dentro da Região Metropolitana de São Paulo. Em alguns casos, estes ainda se subdividem com a identificação da cidade: CJ de Itu, CJ de Limeira, CJ Sampa (ou da Capital ou da Garoa). E até mesmo de bairro, como o CJ do Ipiranga.

A discussão do pertencimento ao grupo juvenil também inclui a definição do que é considerado jovem. Conforme apontado no capítulo 3, é comum a delimitação de faixas etárias. O Manual Orientador dos CJs sugere a faixa que vai dos 15 aos 29 anos. Muitas vezes, o recorte é dado pelo próprio ambiente no qual o grupo se agrega, como no caso do *Sierra Youth Coalition*, no Canadá, e do EPARREH, em São Paulo, que têm nos cursos de graduação universitária a base de seus membros (em geral na faixa dos vinte anos de idade).

No entanto, este filtro se torna mais elástico, quando o jovem identifica nas pessoas mais velhas a manutenção de uma “atitude jovem”. Estar aberto às discussões, demonstrar entusiasmo e disposição na condução de atividades práticas (especialmente de criação do novo), compartilhar, ao menos em parte, os ideais cultivados pelo grupo, estabelecer relações de amizade e confiança com seus membros, são fatores que assumem um valor maior do que os limites de faixa etária. Condições que os levam a expandir estas faixas ou, principalmente, não a utilizarem como o principal critério. O jovem, independente da idade, é aquele que se identifica com um comportamento juvenil.

[...] em Piracicaba a gente definiu que jovem não é quem tem tal idade. Isso é uma diferença do Roda Viva Jovem, talvez, para os outros Coletivos. [...] é quem quiser participar da transformação, quem estiver disposto a transformar é jovem, a gente estabeleceu isso. (Karine).

Eu acho que a definição deve abranger qualquer um que procura desenvolver suas habilidades e que traz energia para uma organização. Então, desde que você mantenha esta atitude você é considerado jovem para mim. (Jovem canadense)

Embora o crivo do grupo seja flexível em relação à idade de seus membros, algumas linhas de financiamento ou programas de formação não o são, o que limita a participação daqueles que não se encontram na idade estipulada pelas regras, que institucionalizam a cronologia (DEBERT, 1999).

Além disso, a cultura cronológica e o cumprimento de ritos de passagem para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao matrimônio, a paternidade e a estabilidade do emprego em uma instituição diferente das organizações juvenis, colaboram para pressionar muitos deles a se afastarem dos seus grupos. Algumas vezes, pela diminuição do tempo livre, outras, por considerarem que o agrupamento juvenil não corresponde mais aos seus interesses. Neste caso, a saída não significa a negação do valor do grupo, mas, simplesmente, que passam a encontrar mais atrativos em outros espaços/ocupações.

Em relação aos afastamentos, eles acontecem, em geral, de forma gradual, não havendo rompimentos definitivos. Aqueles que param de frequentar os encontros presenciais, muitas vezes continuam a fazer parte das listas de e-mails e também são acionados pessoalmente ou acionam os demais quando a demanda existe, dado que a passagem pelos grupos os inseriu em uma rede social que irá reverberar em suas vidas pelo cultivo de relações profissionais e de amizade. Ao se manterem vinculados à área ambiental, os encontros de suas histórias se darão com frequência.

No estudo das comunidades de prática, Wenger (1998) denomina os processos de desligamento como “*outbound trajectories*” (156), que, conforme sua análise, se tratam também da construção de novos caminhos pessoais que podem despertar outras formas de ver a realidade e de se posicionar em relação à comunidade anterior. A entrada em novas comunidades pode ser também fruto da participação e aprendizagem desenvolvida na comunidade anterior. As narrativas abaixo ilustram estas situações:

Eu já me senti fora dessa pegada do movimento ambientalista juvenil [...] desses encontros, desses eventos, e tal. [...] Hoje em dia [...] eu quero viajar, eu quero participar, mas eu quero participar de um congresso específico sobre algum assunto, que não necessariamente vai ser de juventude. [...] Então, eu estou cada vez caminhando mais para a minha área que é de jornalismo ambiental. [...] Eu fundei com outros jornalistas o Núcleo de Jornalismo Ambiental de Santos e Região. (Marina)

Eu cansei bastante dessa coisa de juventude. Assim, eu não sou o fã da juventude. Meu foco não é a juventude [...] O foco é o coletivo, se vai ser com jovem ou não é outros quinhentos. (Jovem do CJ-SP)

7.3 Ações em rede

No que diz respeito às redes sociais que mobilizam a partir dos grupos ambientais juvenis, observa-se a formação de redes individuais e redes de grupos. Alguns indivíduos

participam de mais de um grupo ambientalista²³⁸ ao mesmo tempo. Os contatos das redes individuais entre jovens de grupos diferentes e a participação de um mesmo jovem em mais de um grupo estimulam as parcerias entre os grupos.

Nesse cenário, surgem grupos que cumprem a função de serem agregadores de outros, como o caso das coalizões no Canadá: *Canadian Youth Climate Coalition*, que reúne grupos ambientalistas juvenis para o debate e a construção de ações de enfrentamento das mudanças climáticas globais e o *Sierra Youth Coalition*, que propicia a ação em rede de grupos ambientalistas universitários que trabalham com a proposta de sustentabilidade do campus.

Na *Sierra Youth Coalition* existe uma rede, porque o projeto é de BC (British Columbia) até Newfoundland. Então, existe uma rede neste movimento de Campi Sustentáveis, nós temos conferências nacionais todos os anos, um serviço de lista e um *website*, para compartilhar nossas práticas, modelos de documentos ou recursos de todo tipo. Ainda neste projeto, Campi Sustentáveis, cada região tem a sua própria rede também, como por exemplo: as pessoas de Quebec se encontram seis vezes por ano em conferências telefônicas para compartilhar o que está acontecendo em seus campi [...] compartilhar saberes e melhores práticas. E nós temos uma conferência regional todo ano também. Então, eu acho que a rede de campi sustentáveis é uma rede muito boa, ela pode ainda ser melhorada, mas ela está realmente funcionando. Em termos de organizações, existe a *Canadian Youth Climate Coalition*, aquela que Bárbara está dirigindo. Eu acho que está perto de 50 organizações trabalhando com assuntos de mudanças climáticas [...] existe um serviço de lista, *website* e conferências telefônicas. [...] Existe também a *Youth Environmental Network* [...] (Jovem canadense).

No Brasil, a REJUMA, Rede de Juventude pelo Meio Ambiente, que surgiu como articuladora dos representantes dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, movimenta uma rede juvenil mais ampla e recebe dos indivíduos e da variedade de grupos a que pertencem, a sua contribuição. O CJ-SP também pode ser compreendido como uma constelação de vários grupos de jovens ambientalistas locais e de instituições às quais muitos de seus membros estão vinculados. O CJ-SP cria pontes entre a ONG ECOSURFI (em Itanhaém), o ISPIS, o EPARREH e o Cala a Boca já Morreu (em São Paulo), a ONG Taipal (em Piedade), o Roda Viva Jovem (em Piracicaba), a ONG Caminho das Águas (em Itu), o Camará (em São Vicente), o FORJA 21 (em Santos), o Ponto de Cultura “Caiçaras” (em Cananéia), a juventude do PT, jovens indígenas e outros tantos grupos/instituições no Estado, além de suas relações com as diferentes redes (juvenis ou não) em âmbito regional, estadual, nacional e mesmo internacional (cada uma delas com suas listas próprias de discussão por e-mails).

²³⁸ Alguns desses grupos não se consideram necessariamente ambientalistas, mas têm a pauta ambiental dentro de suas ações. Outros podem não se declarar juvenis, mas demonstram este caráter pelo perfil dos seus membros.

No caso dos grupos que se organizam em níveis crescentes de abrangência territorial, mencionados no item anterior, o jovem tem a possibilidade de construir a sua interação nas diferentes esferas. Dentro da estrutura do CJ-SP, o jovem pode, por exemplo, ter uma ação no âmbito de determinada escola onde auxilia a implantação de uma Com-vida, fazer parte do CJ de sua cidade, do CJ regional, do CJ-SP e da REJUMA, tendo diferentes tipos de dedicação em cada um desses espaços.

O desejo de expandir os territórios de ação, ou mesmo de conhecer outras paisagens, também é um estímulo para a dedicação ao grupo e a participação em territórios mais abrangentes. Ao ter sua dedicação reconhecida pelo grupo, tem-se a devolutiva do apoio para assumir o papel de representante em oportunidades de viagem e para relacionamentos com outras instituições, quando a limitação do número de participantes exige que se faça uma escolha. É o caso, por exemplo, da Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, que abre para alguns jovens de cada Estado a possibilidade de ir à Brasília atuar como facilitador ou acompanhante. Para se evitar um clima de maior competição, uma estratégia utilizada pelo Coletivo Jovem de São Paulo é a de fazer rodízio das pessoas nestas funções.

Em cada agrupamento é possível reconhecer a articulação que vem como contribuição das histórias de cada um de seus membros e da ação do grupo. A título de exemplo, o EPARREH, se articula com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente de São Paulo, com grupos de agroecologia do interior de São Paulo e com movimentos sociais como o MST, dentre outros. Lucas, um de seus membros, participou como educador no Núcleo de Educação Ecoprofissional de Embu e criou, assim, o potencial para um novo canal de comunicação: EPARREH e Rede de Núcleos Ecoprofissionalizantes da RBCV.

A rede de indivíduos e de grupos é também estimulada por sites como o *Taking It Global*, da organização de mesmo nome, situada em Toronto, Canadá; por ações governamentais, como o Programa Juventude e Meio Ambiente, do Governo Federal Brasileiro; por iniciativas empresariais, como o Coletivo Jovem do Programa Aprendiz Comgás, em São Paulo; pelos encontros promovidos por redes, fóruns e ONGs que atuam na Educação Ambiental, como os Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; e pelos movimentos de protesto, organizados pelos próprios grupos juvenis, como a defesa do Rio Ribeira de Iguape.

Ações governamentais como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e os Centros de Juventude, que ocorrem em cidades como Santo André e Santos, no Estado de São

Paulo, incentivam a articulação de grupos juvenis ambientalistas, com grupos de outras bandeiras, como os ligados à Igreja, aos partidos políticos e ao movimento estudantil. Promove-se com isso um canal de diálogo que permite, entre outras coisas, que o movimento ambientalista juvenil: leve a sua mensagem aos demais; e que traga influências culturais que vão alimentar suas discussões e ações internas.

As malhas de redes dos indivíduos e grupos também facilitam a interação entre: gerações; ONGs, empresas e governo; regiões/países; escolas/universidades; classes sociais; religiões; e culturas.

Desse emaranhado de relacionamentos sociais emergem as novas oportunidades de experiências, que ampliam o universo de escolhas individuais e coletivas e contribuem para a criação de outros relacionamentos. A sociabilidade gerada pela rede e, ao mesmo tempo, geradora da rede atua, então, como estimuladora de mais sociabilidade, de múltiplos círculos de aprendizagem e de estruturas de comunicação que contribuem para a mobilização social. O crescimento do capital social torna mais fértil o campo da ação política que permite o desenrolar de movimentos de transformação cultural, dentre os quais se inserem as ações dos grupos ambientais juvenis.

Eu acho que a principal questão da rede é sobre a comunicação, compartilhar experiências. Numa rede de jovens ambientalistas, o que nós queremos é que as pessoas que estão trabalhando em projetos semelhantes sejam capazes de contar para você sobre eles, mostrar seus sucessos e alguns de seus desafios. Dessa forma, você não precisa sair do caminho de seus desafios e pode chegar mais rápido ao sucesso, já que outros já percorreram aquele caminho. [...] às vezes, as pessoas não alimentam a rede de forma suficiente. [...] As redes são como animais de inércia, às vezes as coisas não vão bem e é difícil de mobilizar, mas, às vezes, vão bem e se desenvolvem por elas mesmas. (Jovem canadense).

Ações coletivas propõem o debate. Instauram o exercício da escuta, da fala, do raciocínio, da emoção, do autoconhecimento e da alteridade. Nesse processo, para os grupos ambientais juvenis, o fazer junto surge como espaço para a expressão individual orientada para produção coletiva. Na esfera da participação democrática, a coletivização das decisões é campo de aprendizagem e convivência social. As narrativas enfatizam a busca do consenso e a horizontalidade das relações. Estes aspectos podem ser observados em texto publicado por Rangel na forma de relato da experiência, do qual se extraiu o trecho abaixo:

Como tod@s integrantes da REJUMA, eu tenho milhares de braços e pernas, estou em muitos lugares e aprendo a cada segundo com a experiência de tod@s. São habilidades que o “estar em rede” nos atribui, para realizar um trabalho intenso, constante e necessário na construção de sociedades sustentáveis.

A REJUMA é uma rede de jovens, indivíduos, organizações, grupos e coletivos, que está presente em todos os Estados. Opera em uma dinâmica de gestão horizontal e Metacentralizada (o centro em todo lugar). Sem uma secretaria executiva, mas com estruturas espontâneas para cada demanda a partir de uma coerência regional, temática ou situacional.

De 2003 até hoje a REJUMA, se expandiu e enraizou Brasil a dentro, se tornou um importante agente de Controle Social junto às Políticas Públicas de Juventude e Meio Ambiente, bem como de formação e intervenção socioambiental local, fortalecendo os Coletivos Jovens de Meio Ambiente e diversos outros grupos, organizações e iniciativas que integram a rede.

Está presente hoje em espaços como o Conselho Nacional de Juventude, o Comitê Assessor da Política Nacional de Educação Ambiental, a Comissão Organizadora da II Jornada Internacional do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global, da Carta das Responsabilidades Humanas no Brasil, Rede Brasileira de Educação Ambiental, Processos de Agenda 21, e em diálogo com redes de juventude de diversas partes do mundo (MOHEDANO, 2009, p. 41).

O estímulo a uma cultura de horizontalidade nas relações não elimina completamente a estruturação de certas hierarquias, que podem acontecer de forma explícita ou implícita. Os grupos observados no Canadá têm estruturas de cargos, como o de diretor ou coordenador geral (nacional) e diretores regionais (nas Províncias), que coordenam suas equipes internas (contratados) e corpo de voluntários. A existência desses cargos é vista como apoio de organização/coordenação e não como um regime hierárquico de obediência. As decisões são tomadas em espaços mais abertos, de modo a horizontalizar os processos. Entretanto, a própria existência dos cargos e funções já delimita um jogo de papéis e legitima o poder de representação de alguns em relação aos demais. A possibilidade de receber pagamento e contar com estrutura física de trabalho também confere aos ocupantes dos cargos um poder maior de influenciar as ações do grupo. Ocorre certamente um diferencial de participação entre o voluntário e o coordenador geral.

A Sierra Youth Coalition tem um modelo de coalisão que tenta ser bastante democrático. Trabalha com decisões baseadas na produção de consenso sempre que possível, e é uma estrutura bem sem hierarquia. Eu quero dizer, eu sou o Diretor Nacional e não estou encabeçando a organização [...]. Eu estou gerenciando, estou ajudando a organização a crescer, mas não diria que eu estou no comando da organização, não sou o presidente, sou um facilitador. E eu sei que sem mim a organização ainda seria extremamente efetiva. O emprego de Diretor Nacional não é o que dá corpo à organização. A organização é forte por si só. Ela tem todas as suas sedes nas Universidades, eles sabem o que estão fazendo, eles têm a história da organização, as estruturas, ela funciona por si só. [...] não é uma pirâmide. Na verdade, é uma pirâmide de cabeça para baixo, onde o verdadeiro trabalho está acontecendo aqui no topo, com mil voluntários e em baixo as pessoas que estão trabalhando para fazer aquela coisa acontecer. Então é realmente uma abordagem diferente. (Jovem canadense).

No Brasil, dentro dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, observou-se o caso particular do Estado de São Paulo, que, diferente de alguns Estados que optaram por estrutura

de cargos e funções, tem suas atividades organizadas de acordo com a participação na lista de e-mails, nos chats e nos encontros presenciais.

Eu acho que a grande diferença do movimento de juventude e meio ambiente, desse fortalecimento dos Coletivos Jovens e da REJUMA, é que ele não nasce com um formato, ele surge num contexto que eles estão se criando [...]. Então, ele já nasce com um perfil de rede. De não ser hierárquico. (Fernando).

A “hierarquia” acontece, no entanto, pela legitimação do grupo em reconhecimento à maior participação e disponibilidade de determinados membros. Em geral, antes de alguma escolha, levantam-se os interessados em assumir a função ou tarefa. Muitas vezes, a escolha fica simples pelo fato de apenas uma pessoa se candidatar ou, quando mais de uma se candidata, da tarefa poder ser feita por todos que se dispuseram.

Há que se considerar, no entanto, que aqueles que têm maior disponibilidade de tempo e que acumulam experiências no grupo ocupam com maior frequência o papel de representantes e o de facilitadores das discussões nas reuniões presenciais. Como resultado desta dedicação suas redes sociais se ampliam. Passam a ter acesso a viagens, a reuniões e encontros que lhes permitem vivenciar diferentes experiências de relacionamento pessoal e institucional. Recebem informações em primeira mão e podem imprimir sua perspectiva ao grupo (que ocorre mesmo que não seja feito intencionalmente). São eles que servirão duplamente de intérpretes. Primeiro, quando representam o Coletivo Jovem nos eventos. Segundo, quando relatam (virtual ou presencialmente) os fatos do evento para o próprio Coletivo.

A concentração de muitas ações na capital do Estado²³⁹ favorece a participação daqueles que vivem na cidade ou nas suas redondezas, assim como o histórico de maior experiência de alguns na trajetória do Coletivo os legitima como representantes ou facilitadores. A discussão de assuntos pela Internet, a descentralização por bacias e o incentivo ao incremento da participação dos mais novos, com o rodízio das indicações para a participação em eventos, são algumas das estratégias utilizadas para reduzir estes movimentos “naturais” de hierarquização.

A não indicação de cargos faz com que as tarefas e responsabilidades sejam distribuídas de acordo com a disponibilidade e interesse dos membros do grupo. A partir dos compromissos assumidos, as demandas circulam na lista e as pessoas se dispõem a assumir as

²³⁹ Como no caso das reuniões da Comissão Organizadora Estadual das Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.

tarefas, individualmente ou em grupos de trabalho. A própria gestão é realizada por aqueles que se manifestam nas mensagens, lembrando combinados, prazos e tarefas que devem ser conduzidas. Muitas vezes, propostas desenvolvidas por alguns são partilhadas na Internet para a contribuição dos demais, ampliando o potencial de participação. Esse regime permite uma maior liberdade de ir e vir, mas provoca, certas vezes, a sobrecarga de trabalho nas mãos de poucos, ou o simples abandono de trabalhos. Os percalços são, por conta disso, assumidos por todos, bem como os sucessos obtidos. Quem fez, fez o que pôde, com o suporte que o coletivo lhe ofereceu. Para tanto, compartilhar as informações e as demandas é questão de primeira ordem. Quem está com dificuldade deve pedir ajuda. Propostas devem circular pela lista com tempo hábil para que os demais possam se manifestar. Existe, também, o fortalecimento da idéia de que cada um tem a sua competência para representar o coletivo nos seus espaços de participação. Fomenta-se, assim, a cultura da confiança no outro e em si mesmo.

O prazer de fazer junto também está conectado com uma visão otimista e não conformista, que se apóia na crença da possibilidade de transformação cultural das ações coletivas. Esta idéia é expressa em um dos lemas utilizados pelo Coletivo Jovem de Meio Ambiente: “Todos juntos somos fortes”. A este respeito, Freire (1992) aponta a força do otimismo quando em comunhão com uma visão crítica da realidade e de uma ação política. A postura otimista é o alicerce para o processo de transformação. A falta de otimismo, de uma visão crítica da realidade e de uma ação política transformadora estão presentes em posturas que se apóiam em visões deterministas, que retiram o valor da educação e do próprio educador, desprezando o potencial histórico dos sujeitos. Favorece a alienação e o conformismo (REGO, 2003).

Fazer junto é o que mobiliza a rede e a fortalece. Além das propostas e projetos construídos pelo grupo, a rede apóia também a mútua cooperação em relação aos interesses particulares de seus membros. As demandas vão desde questões de ordem técnica e de divulgação, relacionadas ao trabalho, até estruturas de transporte e hospedagem solidária, tanto para a participação em eventos como para o lazer. Exerce-se, dessa forma, uma cultura de amizade e solidariedade.

7.4 As produções coletivas e individuais

Em suas trajetórias individuais e coletivas, no exercício de suas ações, os jovens e seus grupos ambientalistas, como exposto acima, tornam vivas as suas idéias, valores, códigos e memórias por intermédio de suas produções. Compõem letras e músicas e tocam em suas bandas; escrevem textos e os divulgam nas mais diversas mídias; tiram fotos e organizam álbuns e apresentações; filmam e produzem seus vídeos; desenvolvem programas de comunicação pela Internet; preparam e distribuem fanzines (impressos e eletrônicos); confeccionam bandeiras, cartazes, faixas e camisetas; criam artesanato e moda; conduzem a implantação de hortas e o plantio de mudas; organizam eventos próprios e a sua participação em outros; fazem construções permaculturais; redigem, produzem e atuam em peças teatrais; facilitam oficinas educativas; promovem articulações de parcerias e uma série de outras realizações.

Até mesmo o nome que atribuem aos seus grupos pode ser um exemplo da “reificação” de suas idéias, como se vê na descrição de Lucas:

O Ralf falava: “Precisa ser reencantada a natureza. Então, vamos tentar criar boas sensações dentro de uma serenidade, dentro de uma paz, dentro de uma harmonia com a natureza”. E aí, um pouco depois de começar as atividades de educação ambiental, chegou a Laurinha com esse nome EPARREH, Estudos e Práticas Agrícolas e o Reencantamento Humano. Hoje, oficialmente a gente fala: Estudos e Práticas em Agroecologia e o Reencantamento Humano.

As produções estão ligadas, no plano individual, à disponibilidade (tempo e motivação) e à própria competência do jovem. A administração de sites²⁴⁰, por exemplo, é uma ação que se concentra, geralmente, nas mãos de poucos, que cumprem, inclusive, o papel de inserir o conteúdo enviado por outros, mesmo quando este mecanismo é aberto. Essa relação mostra que, mesmo entre os jovens, o uso do potencial da Internet ainda pode ser muito expandido. A idéia de que o jovem, mesmo o universitário, tem facilidade de lidar com os recursos de informática parece, portanto, fruto do desempenho de alguns, e da comparação com gerações anteriores, mas a sua generalização é um erro. Mesmo entre os universitários de classe média ou alta, existem aqueles que manifestam dificuldades de comunicação virtual e de edição de textos, gráficos, tabelas e imagens na Internet.

²⁴⁰ Ver referências dos sites de alguns grupos observados nesta pesquisa no Quadro 4.1, no capítulo 4.

Aqueles que detêm o maior domínio acabam por assumir o papel de editores e diagramadores das informações²⁴¹. Surgem os talentos especiais para as produções de vídeo, a fotografia e a criação de páginas na Internet e portais de comunicação. Ações que valorizam no grupo as diferentes habilidades individuais.

Deve-se atentar também para a utilização de ferramentas disponíveis na Internet para a produção coletiva de textos, como o wiki-rejuma²⁴². Consegue-se dessa forma, dentro do campo de ação da organização/instituição e do círculo de seus membros, trabalhar com a mesma ferramenta que se tornou popular na construção da Wikipédia, enciclopédia livre da Internet. O wiki-rejuma tem sido trabalhado pelo CJ-SP, desde de 2008, como apoio ao planejamento da III Conferência Infanto-Juvenil, do II EPAJUMA e do Encontro da REJUMA, bem como no apoio à sistematização da história do coletivo. Trata-se, portanto, de um mecanismo de produção participativo que se presta para o registro da história, a organização das discussões em andamento e a criação de uma base de orientações e acervo de documentos e dados que apoiam os processos decisórios e a inclusão de novos jovens, bem como a organização de atores. A estrutura de tópicos e textos revela o que foi elaborado e pode ser revisto e o que está em aberto e demanda a contribuição dos demais. Quebram-se, dessa maneira, as fronteiras da autoria individual, da permanência do tempo e abre-se a oportunidade para que pessoas, situadas em diferentes cidades e países, produzam em conjunto, de acordo com suas disponibilidades e interesses. Um exercício de expressão de linguagem que articula aspectos comunicativos, reflexivos, colaborativos e propositivos.

Vídeos produzidos pelos grupos juvenis contribuem tanto para o registro de suas histórias, quanto para a divulgação de suas ações²⁴³ e para a mobilização de protestos²⁴⁴. Incluem, ainda, obras voltadas ao resgate do saber local, como o vídeo documentário *Saberes Caiçaras: a reinvenção da cultura caiçara no município de Cananéia-SP*²⁴⁵. Os sites institucionais e os blogs pessoais podem dar acesso a estes produtos, mas, certamente, a

²⁴¹ A presença de jornalistas e estudantes de jornalismo também estimula processos mais profissionais de edição e de intermediação com a imprensa. Existe um misto de amadorismo e profissionalismo dentro dos processos de comunicação. Ocorre, por exemplo, a união de trabalhos de desenhistas amadores com técnicos de design gráfico e de jornalistas com programadores autodidatas.

²⁴² Ver <http://www.rejuma.org.br/wiki/index.php5>. Ver comentário no item 6.4.

²⁴³ Vide por exemplo o vídeo criado a partir de fotos com o registro do EPAJUMA, produzido por jovem do CJ-SP, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xdC0iBgzk-M>. Acesso em 11 jan. 2010.

²⁴⁴ Caso do curta metragem produzido pelo CJ Caiçara, em parceria com outras instituições, como parte de suas manifestações contra a construção da Barragem do Rio Ribeira de Iguape: “Em defesa do Rio Ribeira de Iguape”. disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=P0xkpU2urSw>. Acesso em 11 jan. 2010.

²⁴⁵ Disponível em duas partes: parte 1 em <http://www.youtube.com/watch?v=QKIYEAthgy8> e parte 2 em <http://www.youtube.com/watch?v=jIKTh09dUqo>. Acesso em 11 jan. 2010.

popularização do site do YouTube²⁴⁶ é a grande responsável pela divulgação dos filmes de curta duração. A produção de audiovisual tem sido estimulada, também, por políticas públicas do Ministério da Cultura, como os Pontos de Cultura, e pela organização de festivais de cinema ambiental.

A exposição das imagens e das trajetórias pessoais demarca a intencionalidade dos jovens de se apresentarem como sujeitos em ação. De se mostrarem acessíveis, de divulgarem o indivíduo e sua atitude, o grupo e sua prática, a rede e o seu movimento. O trânsito pelas diferentes produções mostra também o foco nos territórios, a articulação do local e do comunitário com o global.

A linguagem utilizada nas produções escritas é orientada e moldada de acordo com o âmbito no qual o discurso se instala. Um tom mais coloquial e as gírias surgem nos e-mails²⁴⁷ de circulação mais restrita (interna) enquanto um discurso mais acadêmico e formal é igualmente disponibilizado nos textos de articulação com as instituições públicas, nas proposições de captação de recursos e nas bandeiras de defesa do meio ambiente e da justiça social em relação às instâncias de negociação que assim o exigem.

A mesma proposta é traduzida de formas diferentes de acordo com o público a que se destina. Somente o cruzamento entre as observações de campo e a leitura de e-mails, nas listas de discussão, permite um melhor entendimento de alguns códigos utilizados nestes textos. A linguagem se faz, como nos alerta Hall (2005), dentro da percepção de proximidade e pertencimento a um grupo e ao contexto de jogos de poder em que a mensagem circula. A leitura de diferentes partes de um mesmo site permite a constatação desta diversidade, basta passar do fórum de discussão à página de notícias para ver que os códigos mudam, mas, também, que, muitas vezes, se interconectam e se misturam, de forma mais explícita ou nas entrelinhas.

No que diz respeito à produção de livros, além do Otesha book (Otesha Project) e do Manual Orientador dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, já comentados anteriormente, vale destacar a elaboração da obra “Saberes Caiçaras²⁴⁸”, fruto do trabalho do Ponto de Cultura “Caiçaras”, administrado por jovens do CJ de Cananéia. O livro articula a valorização

²⁴⁶ www.youtube.com

²⁴⁷ O pesquisador participa da lista coletivojovemsp@yahoogrupos.com.br desde 24 de outubro de 2006. A lista começou a funcionar em novembro de 2005. Dentre as outras listas criadas pelo CJ-SP, estão: cjcaicara@yahoogrupos.com.br; cjcaipira@yahoogrupos.com.br; rodavivajovem@yahoogrupos.com.br; cjinteriorsp@yahoogrupos.com.br; coletivojovem_bacia11@yahoogrupos.com.br.

²⁴⁸ CHIQUINHO, Cleber Rocha (org.) (2007). *Saberes Caiçaras: a cultura caiçara na história de Cananéia*. São Paulo: Páginas & Letras.

da história e da cultura local e demonstra a capacidade de produção coletiva de 15 jovens, de 14 a 26 anos, que foram a campo para fotografar e entrevistar pessoas e conseguiram documentar aspectos importantes ligados à agricultura, pesca, artesanato, culinária e diferentes manifestações culturais (CHIQUINHO, 2007) e serviu de base para o vídeo documentário citado acima.

A publicação de revistas, como *Viração*, *GEO 21*, *Juventude* e *Agenda 21*, são também exemplos da produção cultural de jovens que dão oportunidade para a expressão dos grupos de juventude e meio ambiente no Brasil. Além disso, os próprios grupos produzem seus impressos, na forma de folders, brochuras e fanzines. A Figura 5.1 traz o exemplo da parte de um fanzine produzido pelo grupo EPARREH, que serve como apoio para os seus trabalhos pedagógicos na área de agricultura urbana e permacultura.

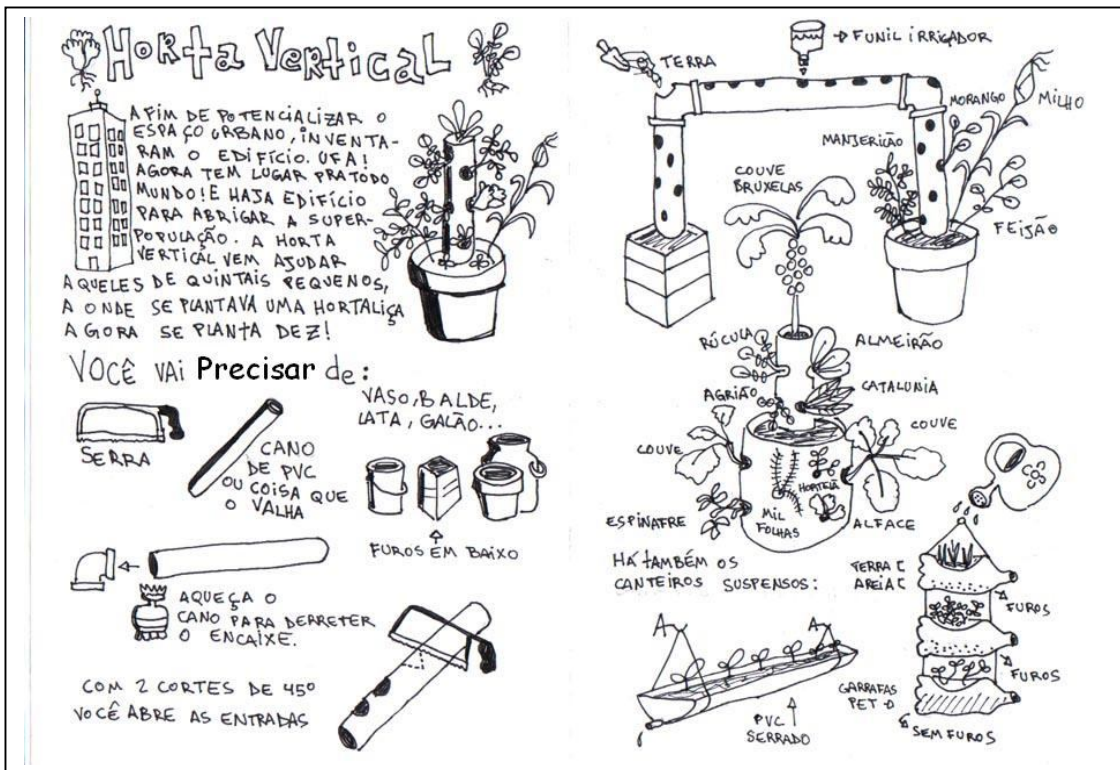


Figura 5.1- Reprodução parcial do fanzine sobre horta vertical, produzido pelo grupo EPARREH.²⁴⁹

O conjunto de espaços de pertencimento e a produção (individual e coletiva) dentro dos grupos ambientalistas juvenis, quando analisados na perspectiva das comunidades de

²⁴⁹ Disponível em http://www.flechadeluz.org/web-2/downloads/cat_view/101-e-manuais/109-tecnologias-alternativas. Acesso em 11 jan. 2010.

prática, refletem a expressão da participação juvenil e da reificação de suas idéias (WENGER, 1998). Os grupos são espaços de sociabilidade, de aprendizagem e de ação. Ao mesmo tempo em que produzem redes de relacionamento, propiciam o desenvolvimento pessoal de seus integrantes e são fonte de produção cultural/ intervenção social, nas suas relações internas e nas interações que promovem com a sociedade e com o meio.

O que eu acho mais legal, o que mais me satisfaz neste rolê todo, é perceber que há pessoas que eu posso dar a mão. Pessoas que eu olho no olho e que você sente que não está sozinho, assim, nesta revolta, nesta vontade de mudar. [...] E é isso, do local ao global mesmo: ECOSURFI, CJ Caiçara, CJ-SP, Movimento Estadual de Juventude e Meio Ambiente, Movimento Nacional de Juventude e Meio Ambiente, REJUMA, Redes de Agenda 21, Redes de Educação Ambiental, Fóruns de Economia Solidária, produtores agroecológicos, permacultores, educadores sociais, populares. Cara! Tem um mundão de gente. O que a gente precisa é articular. O papel dessa juventude, dessa minha geração é estabelecer e fiar mesmo este tecido, para que a próxima geração possa pensar em aperfeiçoar [...] Tem muita idéia, tem muita prática. E eu acho que a gente só vai conseguir fazer isso a hora que a gente transformar estes paradigmas comunicacionais [...] e aí a gente está falando de relação simbólica e material com o espaço. Porque eu escrevo, faço um texto, eu produzo um banner [mostra o banner da ECOSURFI] ou eu faço uma obra de arte, eu estou representando materialmente, mas também simbolicamente aquele espaço. E, assim, todos têm que criar. Ao invés de produzir só resíduo, tem que começar a produzir idéias. Idéias que sejam coerentes com o bem estar de todos. (Bruno).

Considerações Finais

No processo de formação dos sujeitos ecológicos juvenis, se reforça que o conjunto de experiências separadas aqui em categorias se entrelaça de forma singular na vida de cada jovem, na sua identificação (MELUCCI, 2004). Parte deste processo foi percebida pelo próprio jovem com o auxílio da estrutura da entrevista e ou roteiro para produção de relato autobiográfico. Como fruto do exercício de visitar sua história, tendo como mediadora a memória, a linguagem, a emoção e a construção de um discurso (que filtra o que se quer e o que não se quer expor ao entrevistador), cada um dos depoentes criou sua versão sobre o seu processo pessoal de engajamento nas questões ambientais.

Paisagens, pessoas, encontros, emoções, representações e contextos socioculturais figuraram nas narrativas das experiências de vida. São partes de processos de aprendizagem, dentro de interações com a sociedade, com o meio e consigo mesmo (auto, hétero e ecoformação) (GALVANI, 2002). As categorias apresentadas acima caracterizam principalmente as relações com os outros e com o meio. Porém, como se evidenciou nas discussões de cada uma delas, nas relações com o outro e como o meio se dão também as relações internas do indivíduo com suas próprias idéias e emoções. As diferentes categorias, separadas analiticamente como recurso científico, integram as relações complexas de cada indivíduo em seus processos de reflexão e autoconhecimento.

A percepção pessoal do próprio processo de formação/transformação do jovem em sujeito ecológico pode ser considerada como uma nova categoria de análise colhida das narrativas. Uma percepção da história que é visitada com o olhar do presente, que permite: estabelecer conexões entre os vários elementos que integram as experiências de vida, reestruturar os tempos, dar nova luz aos acontecimentos e produzir um novo texto de si mesmo. Trata-se de uma categoria que atravessa todas as demais, que delas surge e que a elas dá vida. As categorias foram construídas, em grande parte, pela percepção do próprio jovem sobre seus processos. A percepção foi gerada pela somatória das interações dessas categorias.

Em cada relação narrada o “eu” tem o seu lugar marcado. O “eu” do passado é percebido com a luz do presente. É assim produzida a auto-análise da gênese do “eu ecológico”. Estas categorias são fragmentos desta gênese, que deve ser compreendida de forma não fragmentada. A formação do sujeito ecológico é resultado da combinação do que se discutiu em cada uma delas. Estão separadas no texto, mas não no contexto.

Aparecem momentos relacionados como divisores de águas, aqueles que são vistos como promotores de transformações mais radicais nas formas de ver as coisas, na aquisição de valores e na incorporação de novas práticas. A descrição desses divisores de águas mostra processos de trânsito de um modo de vida considerado menos ecológico para um mais ecológico. Verdadeiros “*contatos originais*” (MANNHEIM, 1982). Da aquisição de novos hábitos que se incorporam ao cotidiano, da definição de novos parâmetros de escolha, que irão influenciar as ações de consumo e a administração dos tempos pessoais e projetos de vida (trabalho, estudo, lazer, acumulação de bens, tipo de moradia, forma de locomoção, alimentação pessoal, etc.).

A percepção do movimento para uma vida mais ecológica é marcada por emoções contraditórias que compõem a complexidade da época em que vivemos. Complexidade que inclui, conforme Maturana e Verden-Zöllner (2004), a presença da instauração de uma cultura matrística dentro dos espaços e tempos do cotidiano que se encontram dominados pela cultura patriarcal. Os sentimentos e comportamentos conflitantes são descritos pelos jovens dentro desse processo de identificação ecológica. Aparecem como sinalizadores de uma vivência auto-reflexiva, que alimenta o caminho para uma vida mais ecológica, que inclui a revisão de posturas e também certa tolerância consigo mesmo em relação às contradições entre o desejo de ser e o de ter. A superação das angústias geradas nos caminhos de identificação ecológica pode estar no diálogo com os pares, com aqueles que se encontram em processos similares, que estimula o engajamento ambiental. Este pode lhe oferecer o conforto de sentir-se ambientalmente responsável nas suas práticas individuais e coletivas. Sentir-se solidário consigo, com os outros e com o planeta. Sentir-se alguém que, embora carregado de contradições, assume seu papel na defesa de emoções matrísticas, como lastro da cultura da sustentabilidade ambiental e da justiça social, que envolvem o diálogo, a solidariedade e a busca constante da paz.

A análise dos grupos ambientalistas juvenis, na ótica das comunidades de prática, ilumina vários de seus aspectos: pertencimento e não pertencimento; produção de significados e repertórios próprios; processos de formação de identidade individual e coletiva; estratégias de comunicação, mobilização e acolhimento; relacionamento com outras comunidades, entre outros. A partir das idéias expostas em WENGER (1998), percebe-se que estes grupos estão em constante produção e negociação de significados dentro de suas dinâmicas de participação (fazer parte de um grupo e ter relações com os demais) e reificação (dar concretude às suas idéias, tanto no plano da criação de conceitos e códigos como de construir artefatos e

eventos). Os grupos são para os jovens ambientalistas espaços de troca e construção de novas idéias e práticas, assim como um espaço de convívio social e afetivo.

Vale realçar que os processos de interação e de produção de significados são apresentados por Wenger (1998) numa perspectiva ampla, sem um juízo de valor em relação a serem práticas sustentáveis ou não. Entretanto, considera-se aqui que reconhecer os grupos ambientalistas dentro da abordagem das comunidades de prática é reconhecer a centralidade das práticas dentro de suas organizações, bem como dos processos de formação de identidade e aprendizagem e da sua produção material, no plano individual e coletivo.

Os grupos ambientalistas juvenis, enquanto comunidades de prática, têm uma dinâmica interna que agrega as trocas entre os seus membros e articula o desenvolvimento de suas ações. Mas, possui também uma dinâmica de relacionamento externo, uma vez que se relaciona com o mundo, tanto pela participação de seus membros em outras comunidades e esferas da vida social, quanto pela interferência de sua produção material.

No plano individual, destaca-se a importância do aprendizado que cada um desenvolve nas múltiplas comunidades de prática e, especificamente, recria dentro dos grupos ambientalistas juvenis, onde pode experimentar um contínuo processo de reformulação dos significados. Um processo que amplia as possibilidades de construção de sua identidade ambientalista. No plano coletivo, destaca-se a formação de um espaço privilegiado de trocas, de desenvolvimento de códigos, linguagens e de produção de conhecimento e de legados materiais que dá origem também a uma identidade coletiva, aos CJs (por exemplo) enquanto sujeitos coletivos, que buscam ampliar seu potencial de participação nos espaços organizados da sociedade (Conselhos, Fóruns, Redes, Comitês, entre outros).

A educação popular de Paulo Freire, a visão das interações complexas de Fritjof Capra e Edgar Morin, o convívio com ambientalistas e suas ONGs, a relação com grupos de comunidades populares (camponeses, caiçaras, indígenas, populações urbanas de bairros populares...) se aglutinam com as mensagens pacifistas de Gandhi e os ideais revolucionários de Che Guevara em suas construções. Mas, não menos importantes são os exemplos que colhem dos próprios pares, pessoas com as quais convivem, que se tornam companheiros de jornada e que lhes inspiram a participar coletivamente e a estar em um constante processo de autoconstrução.

Entende-se assim, que nos grupos de jovens ambientalistas, o universo das interações e ações sociais e os movimentos de formação pessoal e coletiva são matriciais para o

entrelaçamento dos processos de aprendizagem, sociabilidade e ação política. Três processos que acompanham os movimentos de auto, hétero e ecoformação dos sujeitos. (GALVANI, 2002). As representações simbólicas são reestruturadas nos diálogos, nas experiências vividas e nos processos de reflexão pessoal. As redes sociais se ampliam e se fortalecem na medida em que são reconhecidas como fontes de conhecimento, como amplificadoras do poder de intervenção e como portadoras de emoções matrísticas. A ação política é incrementada pelo contínuo aprendizado e pela confiança obtida nos relacionamentos sociais, que é determinada pela afetividade e pela reciprocidade dos ideais (BLUMER, 1969; FREIRE, 1992, WENGER, 1998, MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Ao longo de toda a Tese se procurou evidenciar elementos que estimulem reflexões no campo das políticas públicas de educação ambiental para a ampliação das oportunidades de experiências de vida que atuem como promotoras do engajamento ambiental. As trajetórias individuais e coletivas que serviram de base para esta Tese mostram a relevância de olhar para estas significativas experiências de vida enquanto educadoras e como um campo fértil para a reflexão sobre ações/políticas de educação ambiental de/para/com jovens.. Muitas delas já estão em andamento, devendo apenas ter o seu potencial ampliado a ponto de se fazerem presentes na vida de um número cada vez maior de pessoas.

A presente pesquisa dialogou especialmente com as ações do CJ-SP, que se articulam com as ações do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Observou-se que, embora desenvolvam suas próprias pautas, estes coletivos são estruturantes de ações governamentais, como a organização das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, Com-vidas, e as Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente. Tal relacionamento indica uma nova era de políticas públicas que se dá no desenvolvimento de ações que não são mais apenas para jovens, mas sim, desenvolvidas com jovens e alimentadas pelas próprias práticas dos jovens (BRASIL, 2003, 2006 e 2008; DEBONI; MELLO, 2006).

Conforme lembra Deboni (BRASIL, 2006), políticas de incentivo à criação de grupos como os Coletivos Jovens (dentro do Programa Juventude e Meio Ambiente, do Órgão Gestor da Educação Ambiental do Brasil), são importantes tanto para fortalecer coletivamente e individualmente os jovens já engajados, como para apoiar o envolvimento de novos.

Nesse sentido, vale apontar a demanda de integração das diferentes políticas públicas desenvolvidas nesta área. Uma maior interação entre os Coletivos Jovens e o Programa de

Jovens da Reserva da Biosfera, por exemplo, é uma ação estratégica para o enriquecimento da juventude ambientalista paulista e, no plano nacional, para o planejamento de ações de fomento ao ecomercado de trabalho.

Os jovens e grupos ambientalistas juvenis, ao estabelecerem comunidades de prática, no diálogo com os novos movimentos sociais, potencializam a aprendizagem, a formação de redes sociais e processos de intervenção na realidade orientados pela responsabilidade socioambiental. O reconhecimento desta contribuição justifica que demandemos o aumento do incentivo às políticas públicas que colaborem para fortalecer estas comunidades de prática e o intercâmbio entre elas (no âmbito local e global). Políticas que favoreçam o exercício de suas práticas e a divulgação de suas produções, bem como o diálogo entre gerações, com a real expressão de que “uma geração aprende com a outra” e que a responsabilidade com o planeta deve ser compartilhada por todos.

Em meados da década de 90, Melucci concluía um de seus textos sobre juventude com a seguinte reflexão: “*Quando a democracia for capaz de garantir um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas [...] movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores na inovação política e social da sociedade contemporânea*” (1997, p. 14). Os grupos ambientalistas juvenis, no Brasil e no Canadá, e suas interações com a sociedade civil e governo dão mostras de que sua expectativa começa a ser atendida.

Referências

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.
- ABREU, Cathia. Encontro pelo meio ambiente: estudantes se reúnem em Brasília para discutir as mudanças ambientais que ocorrem no planeta. In: **Ciência Hoje das Crianças**. 16 mar. 2009. Notícia. Disponível em: < <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/noticias/eventos-festas-e-exposicoes/encontro-pelo-meio-ambiente/?searchterm=Encontro%20pelo%20meio%20ambiente>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- ALMEIDA, Rafael. II Encontro de CJs do Entorno das Unidades de Conservação. Notícia. [2008]. Disponível em: <http://www.rejuma.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=519:ii-encontro-de-cjs-do-entorno-das-unidades-de-conservacao&catid=77:regisudeste&Itemid=531>. Acesso em: 3 nov. 2009.
- ARFELLI, Luciana Gomes Alves. Marrocos hospeda II Congresso Mundial da Juventude. In: **Panorama**. 3 fev. 2004. Notícia. Disponível em: <<http://www.tigweb.org/express/panorama/article.html?ContentID=2817&start=10087>>. Acesso em: 3 out. 2009.
- _____. A afirmação da juventude. In: CENPEC. **Juventudes: panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo**. São Paulo: Peirópolis, 2007, p. 11-15.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. A formação em profundidade do educador pesquisador. In: _____. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 1998, p. 73-87.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997.
- BLUMER, Herbert. The Methodological Position of Symbolic Interactionism. In: **Symbolic Interactionism. Perspective and Method**. Berkeley: University of California Press, 1969, p. 1-60.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BORBA, Mônica Pilz; OTERO, Patrícia; PINHEIRO, Cyntia Helena Ravena (orgs.). **Orientação para educação ambiental: nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo: origem e caminhos da REPEA – Rede Paulista de Educação Ambiental**. São Paulo: Imprensa Oficial: 5 Elementos, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANCO, Maria Teresa Castelo. **Jovens Sem-Terra: identidades em movimento**. Curitiba: UFPR, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: _____. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 7-14.

_____. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a, p. 85-91.

_____. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005c. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/mes_livro.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2009.

BRASIL. **Passo a passo para a conferência do meio ambiente na escola**. Brasília: MMA/PRONEA, 2003a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cnma/arquivos/pdf/cartilha_final_26-08.pdf>. Acesso em: 19 set. 2008.

_____. **Manual de Orientação para Comissão Organizadora Estadual**. Brasília: MMA e MEC, 2003b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cnma/arquivos/pdf/manual_da_comissao_estadual2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

_____. **Formando Com-Vida, Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola**. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005a.

_____. **Passo a passo para a conferência na escola: vivendo a diversidade na escola**. Brasília: MEC/MMA, 2005b.

_____. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente: Manual Orientador**. 2. ed. Brasília: MMA-DEA. MEC-CGEA, 2006a.

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

_____. **Passo a passo para a conferência de meio ambiente na escola + educomunicação: mudanças ambientais globais**. Brasília: MEC/MMA, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/passo_a_passo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2008.

[BRASIL]. [2009]. **Programa Juventude e Meio Ambiente: texto de apoio à escuta nacional aos movimentos de juventude e meio ambiente.** (arquivo em pdf: *Texto Gerador-Programa Juventude e Meio Ambiente-Final*. criado em 13 jul. 2009, encaminhado em mensagem eletrônica na lista juventudepelomeioambiente@googlegroups.com, em 15 jul. 2009) [utilizado para consulta no IV Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente, Rio de Janeiro].

BRUNER, Jerome. Autobiografia e si-mesmo. In: **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 89-121.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento. Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro: DP&A, n. 1, p. 11-27, maio, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; PEREGRINO, Mônica. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **AÇÃO EDUCATIVA. A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p.12-21.

CARROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. Tese de Doutorado. 450 p. São Paulo: FEUSP, 2008.

CARVALHO, Isabel C. de Moura. (2001). **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS.

_____. Ambientalismo e Juventude. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 53-74.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, I.C. de Moura (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 51-63.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2 v, 2008.

CHIQUINHO, Cleber Rocha (org.). **Saberes Caiçaras: a cultura caiçara na história de Cananéia**. São Paulo: Páginas & Letras, 2007.

CJ-SP. **I Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente**. [Texto produzido pelo Comitê Organizador do EPAJUMA, arquivo digital: Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente 2[1].doc], 2006.

CONSTELAÇÃO DE COMUNICAÇÃO. **Carta Celeste V 2.0: gestão sistêmica e desenvolvimento**. REJUMA, 2008. [cartaceleste20_webrejuma.pdf]. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/juventudepelomeioambiente/files?hl=pt-BR>>. Acesso em: 04/11/2009.

DAYRREL, Juarez. **A música entra em cena: rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.

DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia. Panorama da Juventude Ambientalista. In: DEBONI, Fábio (coord.). **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas**. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. MMA-MEC./UNESCO, 2006, p. 23-52.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, NUPAUB-USP, 2004.

DUBET, François. Between a defence of society and a politics of the subject: the specificity of today's social movements. In: **Current Sociology**. [London, Thousand Oaks, CA and New Delhi]: SAGE Publications, v. 52, n. 4, p. 693-716, july, 2004. Disponível em <www.sagepublications.com>. Acesso em 13 abr. 2009.

FERRARO JR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O Educador: vida e morte**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: CETRANS (coord.) **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 93-122. 2 v.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GLASSER, Harold. Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: WALS, Arjen E.J. (ed.). **Social learning towards a sustainable World: principles, perspectives, and praxis**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007, p. 35-61.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GONÇALVES, Paulo Marco de Campos. **A educação ecoprofissional de jovens em zonas periurbanas – reflexões em torno de uma experiência**. Dissertação de mestrado.185p. São Paulo: FEUSP, 2004.

_____. Juventude, meio ambiente e educação: da investigação das trajetórias de vida à discussão de políticas públicas, considerações iniciais para a pesquisa. In: **IV Encontro de**

Pesquisa em Educação Ambiental (Trabalho Apresentado) – UNESP – Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca_virtual/PESQ%201-%20TEXT0%20PAULO%20EPEA.doc>. Acesso em: 21 nov. 2009.

GRUPO GAIA. Coletivo Educador Conexão Braço de Orion – CJ Caipira: Braço de Orion sustenta o Entremundos, da parentada mapeada. In: **Fractais: Coleciona-SP - Boletim dos Coletivos Educadores de São Paulo**. Ano 2, n 2, maio, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUGHES, J. Donald. Mencius' Prescriptions for Ancient Chinese Environmental Problems. In: **Environmental Review**: ER, v. 13, n. 3/4, p. 15-27, 1989.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 118, p.189-205, mar., 2003.

_____. **Gestão Participativa de Bacias Hidrográficas no Brasil e os desafios do fortalecimento de espaços públicos colegiados**. 2005. Disponível em: <<http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca.php?acao=mostrar&id=4>>. Acesso em: 7 jul. 2009.

_____. Prefácio. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Pensamento complexo e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-10.

_____. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**. UFSCar - São Carlos e Sorocaba, UNESP – Rio Claro e USP – Ribeirão Preto. v. 2, n. 2, p. 49-65, jul./dez, 2007.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha e FRANCO, Maria Isabel G. C. A Função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan/abr, 2009.

KING, Nigel. The qualitative research interview. In: Cassel, C., Symon, G., eds. **Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide**. London: Sage Publications, 1995, p. 14-36.

KING, Thomas. **The truth about stories: a native narrative**. Toronto, Canadá: Anansi, 2003.

LEITÃO, José. **Educação Ambiental realiza seminário em São Paulo**. 22 out. 2004. Notícia. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7280>>. Acesso em 11 out. 2009.

LIMA, Elen. **EPaJuMA: plante e espalhe esta idéia**. [2006]. Notícia. Disponível em <<http://www.geojuvenil.org.br/index.php?opcao=noticia¬id=170>>. Acesso em: 02 nov. 2009.

LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 7ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, p. 7-11.

LOUV, Richard. **Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Chapel Hill, North Carolina, USA: Algonquin Books, 2006.

LOVELOCK, James. Gaia - um modelo para a dinâmica planetária e celular. In: THOMPSON, William Irwin. (org.). **Gaia: uma teoria do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Gaia, 2001, p. 77-90.

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

MACEDO, Cláudia Jurema; OLIVEIRA, Ida Pietrikovsky de; SORRENTINO, Marcos (orgs.). **Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental. I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, Instituto Ecoar para a Cidadania, Instituto de Estudos Sócio-Econômicos- INESC, 1997.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M.(org.). **Mannheim**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MARTÍNEZ ALIER, JOAN. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 1998, p. 21-34.

MATAREZI, José. Estruturas e espaços educadores. In: FERRARO JR, Luiz Antônio. (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 161-173.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDONÇA, Rita. **Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade**. São Paulo: SENAC, 2005.

MELLO, Soraia Silva de. Rede jovem por um mundo responsável e solidário. In: **A Carta da Terra na Perspectiva da Educação: Primeiro Encontro Internacional. Resumo dos trabalhos**. IPFE, 1999. Disponível em: <<http://meudesarrumadoloyanerodarte.wordpress.com/>>. Acesso em 9 out. 2009.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

_____. **A invenção do presente movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O jogo do eu. A mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura. Por uma ação reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 25-42.

MOHEDANO, Rangel A. Todos unidos na Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (Rejuma). In: PUC-MINAS. **Juventudes: horizontes abertos. Uma publicação da Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas sobre metodologias de trabalho com a juventude. Reflexões e relatos de experiências para instigar e fortalecer a formação integral dos jovens e o protagonismo juvenil**. Belo Horizonte, MG: PUC-Minas e CNBB, 2009, p. 40-41. Disponível em: <<http://www.juventudepelomeioambiente.org.br/pg/file/group:9411>>. Acesso em 23 jan. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOLINA, Marta. **A Carta das Responsabilidades Humanas: desafio, conteúdo, e modo de elaboração da Carta das Responsabilidades Humanas**. abr., 2007. Disponível em: <<http://www.alianca-jornalistas.net/spip.php?article122>>. Acesso em 2 nov. 2009.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVAES, Regina R. et al. (orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: CONJUVE; FES, 2006. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em 30 jul. 2009.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M.V. de; SPOSITO, Marília P. (orgs.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 46-69.

_____. Prefácio. In: DEBONI, Fábio (Coord.) **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas**. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. MMA-MEC./UNESCO, 2006, p. 7-11.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J.G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-61.

_____. **Vygotsky – Texto e Apresentação**. [2006]. Disponível em: <http://www.sms.fortaleza.ce.gov.br/sms_v2/smse/textos/26_02_2006/TEXT0%20LEV%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2008.

PERALVA, Angelina. **Globalização, migrações transnacionais e identidade nacional**. São Paulo, IFHC, 2007. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_26_em_06_04_2008_19_34_03.pdf>. Acesso em 20 jan. 2009.

PINHEIRO, Bruno. **9ª Reunião Ordinária do Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental: check-up geral na situação.** 2007. [rejuma_comite+assessor+ogpnea_reuniao9.pdf]. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/juventudepelomeioambiente/files?hl=pt-BR>>. Acesso em: 4 nov. 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais”. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas práticas e teóricas.** São Paulo: Summus, 1998, p. 49-71.

_____. Configurações sociais e singularidades: o Impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; e SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

_____. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO, Coletivos Educadores de. **Fractais: Coleção-SP - Boletim dos Coletivos Educadores de São Paulo.** Ano 1, n. 1, jul., 2007.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, I. C. de Moura (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44.

SERRANO, Ondalva et al. **O ecomercado de trabalho na Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo: definição e aplicabilidade.** Brasília: UNESCO, 2000.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: GAIA, 2003.

SILVA, Joana Aires da. **Educação Ambiental: Representações Sociais de Meio Ambiente de Alunos de 8ª série do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Teresina, Piauí: UFPI, 2000.

SORRENTINO, Marcos e TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: (Lema da Conferência).** [2003]. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cnma/arquivos/pdf/ae_cuidar_do_brasil_09-09.pdf>. Acesso em 19 set. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998).** Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 7-25.

_____. Prefácio. In: DAYRREL, Juarez. **A música entra em cena: rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 11-14.

STERLING, Stephen. Riding the storm: towards a connective cultural consciousness. In: WALS, Arjen E.J. (ed.). **Social learning towards a sustainable World: principles, perspectives, and praxis**. Wageningen Academic Publishers, 2007, p. 63-82.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, p. 13-41.

TEIXEIRA, Lumena Celi (org.). (2005). Projeto Ecologicamará: monitores ambientais. In: ESTEVES, Silvia (org.). **Jovens Escolhas em Rede com o Futuro**. São Paulo: Umbigo do Mundo, 2005, p. 98 -107.

_____. **Contribuições da psicologia social e da educação popular na promoção da cidadania juvenil ativa: reflexões sobre o projeto Ecologicamará**. [2008]. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoLumenaCeli/PSO_e_Ed_Popular_-_Ecologicamara.doc>. Acesso em 18 dez. 2009.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 169-183.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente o discurso interpretativo dominante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMAS, Keith (1988). **O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

UMA VERDADE Inconveniente. (2006) Direção de Davis Guggenheim. Produção de Lawrence Bender et al.EUA. Paramount Classics / Participant Productions. 1 DVD.

VCBE, Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – Secretaria Execultiva [SP] “**Encontro de Formação de Formadores Jovens: Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas : II Conferência Nacional Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente**”. [Carta Convite – II Encontro.doc] – documento em Word, 2005.

VIANA, Natália. A guerrilha dos girassóis. In: **Sustenta!** Revista, n. 3. São Paulo: Matraca, p. 26-27, dez/jan, 2008/2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WENGER, Etienne. **Communities of practice a brief introduction**. [s/d]. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne.; SNYDER, William. M. Communités of Praticce: The Organizational Frontier. In. **Harvard Business Review**, [S.L.], p. 139-145, jan./feb., 2000. Disponível em: <<http://www.stevens.edu/cce/NEW/PDFs/commpprac.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

WINKEL, Juliana. Rede Jovem: mais uma forma de integração. In: **Integração: a revista eletrônica do 3º Setor.** [1999]. Disponível em: <<http://integracao.fgvsp.br/5/notas.html#333>>. Acesso em: 09 out. 2009.

WWF-BRASIL. **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização.** Brasília: WWF-Brasil, 2003.

APÊNDICE A - Carta de apresentação, roteiro básico e autorização para uso das informações gravadas²⁵⁰

Entrevista para participantes de grupos ambientalistas juvenis no Brasil

Esta entrevista é parte do processo de minha pesquisa acadêmica desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Seu foco está no entendimento do engajamento de jovens no movimento ambiental pela escuta de estudo de suas histórias de vida e seus pensamentos sobre a dinâmica do movimento ambiental.

O plano é selecionar cerca de 12 jovens (com idades entre os 18 e os 29 anos) que estejam engajados em grupos ambientalistas juvenis. A seleção dos mesmos se dará pela observação de sua atuação nos encontros de juventude e meio ambiente, nas listas de discussão pela internet, pela indicação de outros jovens e pela participação em encontros de educação ambiental de âmbito regional, estadual e nacional.

Serão coletadas informações e gravações de vídeo e áudio, que serão analisadas pela imersão na escuta e leitura de suas transcrições, junto com os discursos de outros jovens e com documentos produzidos pelos grupos ambientalistas (web sites, jornais, revistas, folhetos, livros, e-mails...) e sessões de observação em encontros ambientais (promovidos pelos grupos juvenis ou outros).

Este material será utilizado para a proposta da minha tese de doutorado e seus anexos (incluindo um DVD com partes editadas das entrevistas). Para tanto, será requisitada permissão escrita por parte de todos os entrevistados sendo respeitados os desejos de anonimato e não inclusão de fotos e vídeos pessoais quando assim expressos.

Todo o material gravado será mantido aos meus cuidados por pelo menos cinco anos a contar do término do estudo.

Doutorando: Paulo Marco de Campos Gonçalves

Orientador: Pedro Roberto Jacobi

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

²⁵⁰ Modelo utilizado no Brasil, adaptado da versão utilizada no Canadá.

Roteiro Básico para Assuntos da Entrevista - Brasil

Esta entrevista é parte do processo de pesquisa acadêmica que está em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O interesse da pesquisa é entender aspectos do engajamento dos jovens no movimento ambientalista por intermédio da audição e estudo de suas histórias de vida (entrevistas) e seus pensamentos sobre a dinâmica do movimento ambiental.

Questões-chave: história de engajamento, visão sobre o movimento, ser jovem e ambientalista, criação de identidade, visão de futuro e prática desenvolvida.

Lembrando de sua vida desde a infância, quais os eventos você acha que motivaram o seu engajamento no movimento ambiental?

Qual é a sua história no movimento ambiental?

Qual a sua visão a respeito do movimento ambiental?

Como você vê o engajamento juvenil no movimento ambiental (A relação entre os jovens e entre os jovens e os adultos)?

Descreva a história do seu grupo ambiental.

Quais as principais influências na formação do seu pensamento sobre o movimento ambiental e sobre a educação ambiental?

Quais as suas idéias para o futuro do movimento ambiental e do movimento ambiental juvenil?

Principais assuntos a serem analisados:

Nos eventos que motivam o engajamento pessoal, como a escola, os centros comunitários, a família... aparecem? Estes eventos ajudam a construir novas diretrizes para políticas públicas de meio ambiente?

Como estes jovens vêem a dinâmica de relacionamento entre os ambientalistas adultos e a sua própria geração?

Que abordagens inspiram as suas atividades?

Que idéias estão emergindo do centro destes grupos ambientalistas juvenis?

Carta de autorização: para entrevista e para gravação de voz e imagem como parte de pesquisa acadêmica.

Eu, _____, fui devidamente informado sobre a proposta da pesquisa desenvolvida por Paulo Marco de Campos Gonçalves, com foco no engajamento juvenil no movimento ambiental, parte de seu curso de doutorado na Faculdade de Educação da USP, iniciada em 2006 e com término previsto para 2009.

Eu concordo em participar de entrevista(s) com gravação de voz e imagem em vídeo, sabendo que falarei sobre minha história de vida, meus pensamentos pessoais e engajamento no movimento ambiental. Eu também permito que o pesquisador produza e utilize o vídeo produzido com minha voz e imagem para os objetivos específicos deste trabalho (produção da tese, publicação acadêmica e distribuição do trabalho pela internet) em versão completa ou editada.

Eu sei que o material gravado será mantido aos cuidados do pesquisador por pelo menos cinco anos após o término do estudo.

Eu sei que tenho o direito de recusar esta permissão ou interromper a participação nesta atividade a qualquer tempo sem prejuízo para mim. Eu fui informado que posso perguntar ao pesquisador sobre quaisquer aspectos deste projeto e que estou livre para recusar responder a qualquer item ou questão que desejar.

A respeito da privacidade das informações eu escolho (favor marcar uma das alternativas).

() ter meu nome trocado e preservar a minha identidade e não ter a minha imagem e voz apresentada em nenhum dos produtos dessa pesquisa.

() permitir o uso do meu nome real e a apresentação da minha voz e imagem nos produtos dessa pesquisa.

_____, _____, _____, 2008
(local) (dia) (mês)

Assinatura _____

APÊNDICE B – Roteiro de orientação para relato autobiográfico

Proposta dirigida a jovens de 18 a 33 anos que participam de grupos ambientalistas juvenis.

Com base nas suas memórias, conte, por meio da sua história de vida (biografia), quais os momentos/experiências de destaque no seu processo de encantamento/engajamento ambiental.

Esta será uma contribuição para a pesquisa de doutorado de Paulo Marco de Campos Gonçalves, desenvolvida na Faculdade de Educação da USP (2006 a 2009). Pesquisa que tem como objetivo estudar o engajamento ambiental juvenil e reconhecer as experiências significativas que colaboraram com esse processo. A análise se dará a partir das narrativas de trajetórias de vida de jovens ambientalistas, das observações de campo e de textos produzidos por jovens e seus grupos.

Para facilitar a produção de seu texto, seguem algumas sugestões:

Procure um momento tranqüilo do seu dia, em um ambiente em que você se sinta bem. Faça um exercício de relaxamento trabalhando a sua respiração. Aos poucos mergulhe na sua memória com a pergunta: **o que contribuiu em minha vida, desde minha infância, para me conectar com as questões ambientais?**

Se quiser, faça uma lista de momentos de sua vida que você considera que foram importantes no seu processo de encantamento/engajamento ambiental. Você pode transformar esta lista em uma linha do tempo, com a marcação dos períodos em que estes momentos aconteceram na sua vida (indique sua idade ou o ano em que as coisas aconteceram – aproximadamente).

Com base nestes exercícios, construa a sua história como uma mensagem que ajude os outros e a você mesmo a entender este processo. Sugere-se que o seu texto tenha algo entorno de 2 a 4 páginas, porém, procure escrever de forma livre. Se quiser, você pode acrescentar imagens e hiperlinks que auxiliem a ilustrar a sua história. Lembre-se de destacar na sua narrativa:

- a. Quais os momentos/experiências o motivaram para as questões ambientais?
- b. Quando aconteceram?
- c. Qual o significado que tiveram para você?
- d. Que paisagens, pessoas, livros, filmes, sensações, idéias... estão conectadas com estes momentos/experiências?

Se a idéia de construir as listas não for interessante para você, vá direto para o texto e sinta-se livre para contar a sua história, da sua maneira.

Ao terminar, dê um título para o seu texto e envie para paulomarco1@gmail.com com seu nome completo, sua data de nascimento e telefone de contato.

Ao enviar o texto, considera-se que você autoriza sua reprodução, parcial ou na íntegra, nos produtos desta pesquisa (publicação da tese impressa, gravada em mídia eletrônica e na internet). A triagem do material será feita pelo pesquisador, que manterá os arquivos recebidos por pelo menos 5 anos após a conclusão da tese. Seu nome real só será revelado se você enviar uma autorização expressa no e-mail, tal como: Autorizo a divulgação de meu nome nas referências a minha história.

OBRIGADO! Sua história tem o poder de inspirar outras histórias e o engajamento de novos jovens no movimento ambiental.

APÊNDICE C – Síntese das trajetórias de engajamento ambiental dos jovens brasileiros entrevistados²⁵¹.

Fernando Filippini Piccirilo, 26 anos, nascido em Ribeirão Preto, No momento da entrevista²⁵² morava em Santos e trabalhava como educador ambiental da ONG Camará, em São Vicente, tendo com uma de suas ações o apoio à formação de Com-vida em escola pública da periferia da cidade. Participa do CJ-SP desde 2003. Em 2007 se articulou mais com a Rede de EA da Baixada Santista e com o CJ Caiçara. Em Ribeirão Preto fez parte da Rede Proseando de EA e foi voluntário da ONG VIVACIDADE.

Dentre as lembranças de infância destaca: as brincadeiras de rua, a praça em frente a sua casa, o quintal da avó, os passeios com a mãe nos parques municipais, viagens para o litoral (praia, Serra do Mar, cachoeiras) e para sítios e fazendas de familiares, onde tinha a oportunidade de ter contato com os animais, com o campo e tomar banho no rio. Na escola, apreciava a área de humanas (geografia e história) e os estudos de botânica. Inspirado nas aulas de geografia dedicou-se a estudar o socialismo (cita Marx, Bakunin, Gramsci e Sartre), desenvolvendo um ideal anarquista e passando a refletir mais sobre o consumismo.

Gostar de viajar e do contato com a natureza, bem como a influência do irmão, o levaram a cursar turismo (pensava em turismo de aventura e ecoturismo). No começo do curso, participou de Encontro de EA na USP, em Ribeirão Preto, iniciando seu envolvimento com a área. Durante o estágio no Parque de Ciências do município, percebeu sua vocação para lidar com o público. Mas, foi como monitor ambiental do Zoológico da cidade, por mais de um ano, que pode realmente se desenvolver na área e vivenciar a EA. Lá, além de aprender sobre os animais e as plantas, teve acesso a leituras e filmes, ampliando a visão sobre a interdependência da vida (Fritjof Capra), e descobriu que era com EA que gostaria de trabalhar. Passou a se tornar mais reflexivo sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e reavaliar suas escolhas.

Em 2003 (outubro) participou da Pré-Conferência Nacional de Meio Ambiente (Etapa Estadual) em Botucatu e começou a ter contato com ONGs e com o movimento ambientalista da região. Neste mesmo ano, participa dos processos da I CNIJMA, principalmente, em Ribeirão Preto, onde organizou “oficínio” para as escolas públicas. Após a I CNIJMA, na ONG VIVACIDADE, organiza grupo de jovens do município para desenvolver ações na área ambiental, ocasião em que vivenciou uma experiência de construção coletiva e horizontal de aprender fazendo.

Desde então participou de várias atividades do CJ-SP, ligadas ao Programa Vamos Cuidar do Brasil, à organização do EPAJUMA e aos processos da II e III CNIJMA. No âmbito nacional, participou do II ENAJUMA e da REJUMA. Vê o movimento de juventude e meio ambiente do CJ-SP como um espaço de ação em rede e fortalecimento da sustentabilidade enquanto cultura. Encanta-se com o brilho nos olhos das pessoas que o integram. Se sente feliz de estar com estas pessoas e compartilhar idéias. Realça a diversidade interna do CJ-SP como promotora do diálogo de saberes (ações na área de agrofloresta, permacultura, agricultura urbana...). Torce para que as lideranças se renovem e considera importante o diálogo com os ambientalistas mais antigos.

Além disso, promove a Carta das Responsabilidades Humanas com sua companheira que é de Barcelona (para onde foi, pouco tempo depois da entrevista, para fazer pós na área de comunicação e educação ambiental).

²⁵¹ Apresentada na ordem da realização das entrevistas.

²⁵² Entrevista Realizada em 26 de setembro de 2008, na sede da ONG Camará.

Rogério Wong de Oliveira, 25 anos na data da entrevista²⁵³, morava em São Vicente, concluía o curso de pedagogia e estava no final de seu contrato de trabalho no Centro da Juventude de Santos. Destaca a importância das histórias infantis contadas pela mãe no despertar de sua criatividade. Sempre estudou em escola pública e foi bom aluno. Considera que teve oportunidades diferenciadas de muitos de seus colegas da escola, alguns absorvidos pela criminalidade e pelas drogas.

Suas preocupações com a questão ambiental foram despertadas pela vivência no Programa de Jovens (PJ), no Núcleo de Educação Ecoprofissional do Jardim Botânico de Santos, no qual entrou com 15 anos e fez amigos que conserva até hoje. Lembra do PJ como um espaço em que a questão ambiental se articulava com o cuidado para com o outro. O Botânico é referido como um local agradável, que lhe traz tranquilidade. Nos quatro anos em que esteve no PJ teve acesso a oportunidades de trabalho, estágio, participação em conferências, encontros, congressos, ampliou sua leitura e conheceu novos lugares. Também teve acesso a outros grupos juvenis como o FORJA 21 em Santos e o Coletivo do Programa Aprendiz Comgás em São Paulo.

Cita Paulo Freire ao reconhecer o valor libertador do conhecimento, que abre novas perspectivas para compreensão da realidade. Fez curso técnico de animador sociocultural no SENAC e chegou a atuar nesta área em hotéis, mas percebeu que queria mais do que facilitar brincadeiras, queria ser monitor ambiental, ser professor. Foi monitor de educação ambiental na área de manguezal de Cubatão, de onde saiu para trabalhar no Centro da Juventude, onde ampliou seus conhecimentos sobre políticas públicas na área da juventude, da criança e adolescente, da assistência social e experimentou uma nova noção de cidadania, ligada à ocupação dos espaços de participação política (ex.: Conselhos, Conferências).

Conheceu as CNIJMA em uma oficina no SESC de Santos em 2003, mas só se envolveu com o CJ em 2004, quando participou da formação oferecida pelo Programa Vamos Cuidar do Brasil, em Bertioga. A partir daí, começa a atuar como “formador II” nas escolas do Estado de São Paulo, no processo preparatório da II CNIJMA. Voltou a participar dos encontros em Bragança Paulista e depois em Paranapiacaba, oscilando momentos de ausência por conta de seus compromissos na faculdade, no trabalho e no namoro. Não participou do EPAJUMA, da Conferência Estadual e das Nacionais, mas apoiou voluntariamente os processos para sua organização, promovendo oficinas nas escolas.

O Programa de Jovens, o Coletivo Jovem e os trabalhos lhe abriram boas oportunidades de viajar para outros lugares e conhecer novas pessoas e culturas (incluindo populações caiçaras e tribos indígenas). Sua vida esteve entremeada por momentos de maior e menor disponibilidade de dinheiro, tendo que contribuir com as despesas de casa e muitas vezes se deslocar a pé para não gastar com o ônibus.

Defende a participação em conselhos e formas mais ativas de contribuir com a criação de políticas públicas. Tem participado de diversas Conferências Municipais. Destaca as características de acolhimento e cuidado com o outro que existe dentro do movimento ambientalista e, principalmente no juvenil, a valorização dos espaços de celebração, as interações e as trocas de experiência.

Acha importante acreditar no potencial das pessoas e vê a situação atual do mundo (degradação socioambiental) como fruto de um processo histórico passível de transformação. Acha que a causa ambiental tem a cara do jovem, da abertura para a mudança, que articula aspectos espirituais e de acolhimento ao outro, mas que ainda são poucos os jovens que estão envolvidos no movimento. Lembra, no entanto, que outras bandeiras, ligadas à ambiental, também são erguidas pela juventude.

²⁵³ Entrevista realizada no dia 24 de outubro de 2008, no Centro da Juventude de Santos.

Marina Teles de Oliveira, 24 anos²⁵⁴, nasceu e cresceu em Santos. Participa no CJ-SP desde o EPAJUMA, em especial, do CJ-Caiçara. Colaborou na estruturação da Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista (REABS) e na fundação do Núcleo de Jornalismo Ambiental de Santos e Região.

Seu interesse pela natureza se inicia na infância com os documentários de Jacques Costeau que assistia com a mãe. O contato com sítio do tio, em Pedro de Toledo (Vale do Ribeira), lhe mostrou a conexão entre os alimentos consumidos e sua produção, inclusive à custa da morte dos animais.

Estudou até o primeiro ano do ensino médio em escola pública. Destaca que sua mudança para o ensino particular lhe ampliou o potencial reflexivo, numa época em que emergia seu perfil de protesto ligado ao gosto pelo estilo hardcore, que a influenciava na produção de fanzines.

Ingressou no Fórum Juvenil da Agenda 21 (FORJA 21, grupo de Santos) depois de ver reportagem em jornal local que mostrava uma amiga sua como uma das fundadoras. No FORJA 21 passa a ter uma participação mais ativa na discussão das questões ambientais e desenvolve interesse pelo jornalismo ambiental, no contato com a jornalista Fabiana Elias, a quem atribui o aprendizado de muitos valores. A vivência no grupo lhe possibilitou o exercício de relações não hierárquicas e pode experimentar várias áreas (escrever, organizar, monitorar...) e descobrir seus talentos. Dentro das ações que recorda na época do FORJA 21 estão: as Ecogincanas, que além da questão ambiental promoviam os jogos cooperativos; os artigos que publicavam no jornal; e o estímulo ao voluntariado em instituições sociais. Experiências que lhe inspiraram a trabalhar com ONGs, inclusive durante a faculdade.

Por intermédio do FORJA 21 teve contato com o Programa de Jovens da Reserva da Biosfera (PJ), desenvolvido no Jardim Botânico de Santos, o que contribuiu para ampliar seu interesse pelas questões ambientais e ter acesso a novas ferramentas de mobilização e facilitação de grupos. Com alguns amigos que fez no PJ, participou do Programa Coletivo Jovem do Aprendiz Comgás, que articulava jovens envolvidos na elaboração de projetos sociais, o que lhe trouxe a perspectiva de profissionalização na área ambiental, além de vivências de contato com a natureza e com a cultura indígena. Neste Programa conheceu pessoas que são hoje do CJ-SP.

Entrou no curso de jornalismo com a intenção de promover a educação para a preservação, como uma questão de sobrevivência. Durante o curso, envolveu-se com a Rede Brasileira, a Rede Paulista de Jornalistas Ambientais e a REABS, que lhe abrem espaço para conhecer outros jovens com experiências na área ambiental. Seu TCC foi na área de jornalismo ambiental, uma crítica ao tratamento das matérias sobre o Porto em relação às questões das comunidades. Seu primeiro emprego depois de formada foi numa ONG Ambientalista, a partir da qual fez parte do programa *trainee* da Fundação Boticário, ligado a formação de profissionais para o fortalecimento das ONGs conservacionistas.

Atualmente faz pós-graduação em Meio Ambiente e Sociedade. Considera que está deixando de ser jovem e tem se afastado de ações focadas na juventude, quer trabalhar mais na área do jornalismo ambiental. Mantendo-se ligada à Agenda 21, participou do Encontro da Rede Brasileira de Agendas 21 Locais (2008, em Fortaleza).

²⁵⁴ Entrevista realizada no dia 25 de outubro de 2008, na Estação da Cidadania, em Santos.

Carlos Diego de Souza Rodrigues, 26 anos²⁵⁵. Nasceu em São Paulo, aos 2 anos foi para Sorocaba e aos 13 para Itu. É sociólogo formado pela USP. Ingressou no CJ-SP durante a organização da II CNIJMA e do EPAJUMA. Desde então, tem apoiado a descentralização das ações do CJ-SP e sua articulação dentro da REJUMA e outras redes (em especial, a REPEA e a REBEA).

Da infância, destaca os passeios com a mãe ao Simba Safári e as atividades coletivas na escola, como futebol e semanas com oficinas. Valoriza os aspectos coletivos na sua trajetória: a importância dos grupos. Mudou várias vezes de escola e de propostas pedagógicas, percebendo as diferenças do nível de liberdade que cada uma oferecia. Fez parte de uma banda: Bardos Insanos, de estilo punk. Namora há sete anos uma moça que está com ele no CJ-SP e em várias ações ambientalistas.

Descreve as viagens para a Bahia, na adolescência e durante a faculdade, em que visitou familiares que moravam em sítio, sem luz elétrica e fogão a gás, onde fazia longas caminhadas e pode ter contato com a cultura da roça. Ia também para a pousada de um tio, em Cabralia, que era artesão e cuidava da proteção de bichos preguiça, além de ter uma ONG, a ASCAE, uma nova oportunidade de aprendizagem.

Durante o curso de sociologia, foi professor de cursinho universitário e monitor de informática. Neste período, começou a se envolver com programação e hoje atua na produção de sites dentro do ambientalismo juvenil e das redes, ex.: REJUMA, REPEA, Flecha de Luz e Portal Juventude pelo Meio Ambiente²⁵⁶. É um dos criadores do IMAQUE, um empreendimento social que desenvolve sistemas de comunicação pela Internet. Está no grupo de mídia social da REBEA.

Admira Gandhi e Che Guevara pelos processos de intervenção e cultura da paz que conduziram. Inspira-se no I Ching, na astrologia e na cultura do Calendário Maia. Considera que cada um tem uma missão na Terra, uma função. A sua é a de abrir portas. Vê nas ações coletivas o aspecto da proteção.

Antes do CJ, trabalhou com a metodologia do Mapa Verde, com o apoio do Instituto Ambiente Total, de Campinas, e participou da criação da ONG Itu Verde, cujo site transformou-se no atual Flecha de Luz, portal do CJ-SP. Entrou na REPEA (por volta de 2003, tendo participado do II Encontro Estadual de Educação Ambiental, em Rio Claro. Pela lista de e-mails da REPEA teve acesso a inúmeras informações e começou a participar de encontros, nos quais aprendeu muitas dinâmicas educativas.

Começou a participar do CJ-SP na organização da II CNIJMA e do EPAJUMA (nos encontros de Mairinque e Bragança Paulista). Na mobilização para a Conferência atuou 7 meses com uma comunidade Quilombola, com grande vivência da cultura comunitária. Em seguida, articulou processos de formação com o CJ em vários lugares do Estado, dentre os quais: a organização do CJ Caiçara, do CJ Caiçara e a formação do Coletivo Educador “Braço de Órion”.

É contra a propriedade do conhecimento e a favor do software livre e da reprodução das idéias. Nunca teve carteira assinada. Apóia o desenvolvimento de comunidades de práticas. Desenvolve luta anti-poder das instituições, a favor do empoderamento das pessoas e dos processos. Seu foco não é tanto a juventude, é mais a questão do coletivo e da articulação das pessoas e grupos.

Participa de ações com a ONG Taipal, de Piedade, e foi membro do EPARREH, onde atuou com agroecologia e o “reencantamento humano”. Também participou da GYAN, *Global Youth Action Network* e é membro do *Taking it Global* e de várias redes sociais na Internet. Já fez parte do Interact (Juventude do Rotary) e é o atual diretor da ONG Caminho das Águas em Itu.

²⁵⁵ Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2008, na casa de Diego em Itu.

²⁵⁶ Respectivamente: www.rejuma.org.br, www.repea.org.br, www.flechadeluz.org e www.juventudepelomeioambiente.org.br.

Lucas Blaud Ciola, 24 anos²⁵⁷, membro do grupo EPARREH, Estudos e Práticas Agrícolas e o Reencantamento Humano. Viveu a infância em São Paulo, mas lembra muito das férias na fazenda de seu tio avô, em Minas Gerais, onde pôde sentir a rotina do campo, andar a cavalo, nadar no rio e brincar na casa da árvore.

A ética cristã é uma das matrizes importantes de sua atitude de engajamento, a partir de uma referência de amor ao próximo e a Deus. Desde criança teve acesso aos livros e à cultura musical (MPB), por incentivo dos pais. Gostava de criar histórias em quadrinho, habilidade que aplica hoje na produção de fanzines. Inspirado pela história de Che Guevara começou cedo a estudar o socialismo e a se identificar com ele.

Na oitava série, vai para o colégio Equipe, onde vivencia processos de auto-gestão no grêmio escolar. No colegial, interessou-se pela filosofia e pelo marxismo e participou em diversos trabalhos sociais voluntários e estudos de campo. Destaca as experiências em assentamento do MST, os trabalhos com musicalização para crianças hospitalizadas e as técnicas de clown aprendidas com os “Doutores da Alegria”. Para ele, o palhaço é um anarquista, com liberdade de quebrar as estruturas de poder. Foi no Equipe que conheceu o tema da agrofloresta. E foi lá que um colega lhe apresentou o “Guia Prático da Auto-Suficiência”, um livro que lhe marcou muito por corresponder aos seus anseios de se afastar do modelo capitalista de vida.

Participou do Programa Coletivo Jovem do Aprendiz Comgás, onde conheceu vários jovens que estão hoje no CJ-SP e jovens da periferia que atuavam com arte-educação, com as quais aprendeu muito e desenvolveu grandes laços de amizade.

Participou de diferentes ações na periferia, nas quais percebeu e valorizou a organização espontânea dos grupos e as práticas horizontais e solidárias.

Freqüentou com a mãe algumas reuniões do Partido Verde, onde teve o primeiro contato com um grupo na área de meio ambiente. Deixou de ir quando começou a se interessar mais pelo anarquismo. Participou dos movimentos anti-globalização (1999-2001) onde interagiu com o Centro de Mídia Independente, o Núcleo de Estudos do Socialismo Libertário (PUC), o movimento dos punks e o movimento ambientalista.

Durante o cursinho, monta a banda Zafenate, com músicas que denunciam os problemas do sistema capitalista, estilo Rapcore. Entrou na filosofia da USP e, logo no primeiro ano, ingressou no grupo de estudos sobre transgênicos (recém formado). Na busca de alternativas estudavam agricultura biodinâmica, a partir da antroposofia de Rudolf Steiner, a pedagogia de Paulo Freire e a eco-alfabetização de Fritjof Capra. Para por em prática, trabalhavam com horta escolar na periferia de Embu.

Na 6ª Conferência de Agricultura Biodinâmica em Botucatu, a oficina com a ONG Trópis lhes trouxe a importância do “reencantamento humano”, de criar boas sensações, base para a concepção do GRUPO EPARREH.

No EPARREH, interagiu com o Projeto Bacias Irmãs e com a Articulação Paulista de Agroecologia (APA). No encontro da APA conheceu outros grupos juvenis ligados à agrofloresta e agricultura ecológica: da ESALQ, da UNESP de Botucatu e do MST. Fundaram, então, a Juventude da Articulação Paulista de Agroecologia, a JAPA.

Na região de São Paulo participa dos movimentos de agricultura urbana com os anarco-verdes (ex.: grupo Erva Daninha do ABC e Casa de Cultura Libertária Lagartixa Preta) e tem colaborado no CJ-SP com a difusão da permacultura, do movimento da juventude agroecológica e do reencantamento humano. Atualmente vê o EPARREH se profissionalizando na prestação de serviços e está envolvido com diferentes ações em parceria com a Sociedade Ecológica Amigos do Embu, entre elas o Programa de Jovens (PJ) da Reserva da Biosfera (RBCV).

²⁵⁷ Entrevista realizada no dia 09 de novembro de 2008, na casa de Lucas, EPAHOUSE, em São Paulo.

Isis Lima Soares, 22 anos²⁵⁸, nascida em São Paulo, está no CJ-SP desde a sua criação. Atualmente estuda sociologia. O pai e a mãe são grandes influências em sua formação pessoal e na trajetória de trabalho na área de educomunicação. Do trabalho pedagógico da mãe surge o Cala a Boca já Morreu, ONG que evoluiu com a dedicação de crianças na organização de programas de rádio comunitária e hoje, coordenada por jovens, apóia os processos das CNIJMA.

Começou no Cala a Boca já Morreu desde o seu início, com apenas 8 anos, num grupo de dez crianças (de 3 a 12 anos), que sob a coordenação de sua mãe, apresentava o programa, definia as pautas, fazia entrevistas, operava os aparelhos de som e atendia os ouvintes. Observou que o trabalho em grupo favorecia o exercício da responsabilidade, dentro de um espaço de diálogo, respeito e afetividade.

O envolvimento com as questões ambientais surgiu nas pautas dos programas. No início discutiam a poluição do Rio Tietê, o que os levou até Samuel Barreto, da ONG SOS Mata Atlântica, que colaborava com as crianças e conduzia as análises de água no próprio estúdio. Começou, então, a participar dos eventos da SOS Mata Atlântica e a acompanhar os ambientalistas, inclusive na Assembléia Legislativa.

Em 2002, participou na Amazônia BR, exposição no SESC Pompéia, promovida pela ONG Saúde e Alegria, que articulou também muitos jovens na área de comunicação. Lá encontrou o Rangel e conheceu a Talita (membros da primeira formação do CJ-SP). Foi na delegação brasileira para a Rio +10 (Johanesburgo), onde conheceu outros jovens e começou a participar de lista internacional de e-mails. Nesta lista descobriu o Congresso Mundial de Juventude (2003, em Marrocos), no qual compareceu após participar e promover eventos de mobilização com jovens brasileiros, em diferentes estados. Vão para Marrocos, em 10 jovens, com apoio da Amana-Key. Esta delegação é depois convidada a participar como facilitadora do I Encontro Nacional de Juventude e Meio Ambiente (Setembro de 2003).

Participou em maio de 2003 da primeira reunião aberta sobre a CNIJMA no MMA. A partir daí dedica-se a formação do CJ-SP e participa de todas as Conferências, com atuação especial na área da educomunicação ambiental (articulação entre o Governo Federal e a ONG Cala a Boca Já Morreu). Em São Paulo, dentre outras ações, participou da formação dos facilitadores no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e da organização do I EPAJUMA. Considera que amadureceu muito no CJ-SP e que aprendeu a respeitar o tempo do grupo e os diferentes graus de compreensão.

Atualmente, a sobrecarga de trabalho a tem impedido de se dedicar mais ao CJ no Estado, mas continua envolvida na organização da III CNIJMA. No Portal do EducaRede, atua como mediadora da Comunidade Virtual da Conferência, numa perspectiva de comunidade de aprendizagem, o que lhe permite relacionar-se com mais de 800 pessoas e suas produções em diferentes lugares do Brasil.

Na Faculdade de Sociologia faz parte do Centro Acadêmico, onde também encontrou espaço para pautar as questões ambientais. Valoriza os processos de organização em rede que existem no movimento ambiental (cita a REBEA, a REPEA e a REJUMA). No cenário da EA, considera que a REJUMA tem contribuído para a expressão de idéias juvenis e a criação de novas formas de diálogo, que permitem uma relação mais horizontal entre as gerações.

A partir dos pais conheceu as idéias de autores como: Paulo Freire, Mario Kaplun, Pichon Rivièr e Plínio Marcos. Considera que o pensamento anarquista articula à constituição de sujeitos autônomos. Não se vê apenas como ambientalista, mas como alguém que atua pela comunicação comunitária, pela educação não formal e pela formação do sujeito. No ato transformador da comunicação considera que “escrever é escrever-se”.

²⁵⁸ Entrevista realizada no dia 27 de novembro de 2008, na FE-USP, em São Paulo.

Rangel Arthur de Almeida Mohedano, 28 anos²⁵⁹, nascido em São Paulo, engenheiro ambiental, participa do CJ-SP desde sua formação e trabalha atualmente na CGEA/MEC, na coordenação do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente. Seu engajamento ambiental começou em casa, com o exemplo da mãe. Desde criança já via a separação do lixo, o aproveitamento da água da chuva e o cuidado com o consumo e com a alimentação saudável.

Foi uma criança criativa e sempre usou muito a imaginação. Na adolescência, mediou um grupo de amigos que jogavam RPG em sua casa (todo sábado, durante dez anos), o que considera sua primeira experiência de grupo. A história, recheada de simbologias e misticismos, os desafiava a salvar o planeta. Viver a história que criavam o estimulou a estudar várias coisas, entre elas, o Calendário Maia.

Avalia que ter estudado em escola Montessoriana lhe trouxe uma boa formação. A confiança depositada nele pela mãe e o estímulo do pai fortaleceram seus valores e o desenvolvimento de habilidades na música e no desenho. Comenta que recebeu de seus pais e amigos a base para oferecer sua contribuição ao mundo. Na adolescência, montou um trio de choro que fazia shows em escolas públicas. Hoje participa do grupo Kah-Hum-Kah, que promove o respeito à natureza pelo contato com as artes, com o qual já participou de encontro cultural na Espanha.

Em 1998, no ensino médio, criou o Projeto Organismo, que trabalha a idéia de que a Terra é um organismo vivo, do qual fazemos parte, e no qual cada um tem a sua função. O Projeto articulava música e teatro com temáticas de EA. Começaram com três pessoas e, em um mês, já eram cinquenta. Ali, aprendeu a lidar com conflitos e com a responsabilidade da liderança. Descobriu que o grupo tinha uma inteligência própria, maior que a de seus componentes, na qual se deve confiar. O trabalho os levou a pesquisar e a ler muito, bem como a participar de eventos e se relacionar com ONGs ambientalistas em São Paulo. Próximo do vestibular, o grupo se dispersou, mas alguns se reuniram para criar o ISPIS (Instituto SincroniCidade para a Interação Social), que logo vira OSCIP e, entre suas ações, colaborou na criação do Manual Orientador dos Coletivos Jovens (BRASIL, 2006a).

Na transição do Projeto Organismo para o ISPIS, participaram do GEO Juvenil América Latina e Caribe, publicação elaborada por jovens no âmbito do PNUMA. No GEO Juvenil começou a se perceber como “ser jovem”. Descobriu que existem ações para juventude, mas não necessariamente “Juventude e Meio Ambiente”.

Também freqüentou os saraus da Rede Jovem (rede mundial ligada às ações da Aliança por um Mundo Responsável e Solidário), que era animada por Eduardo Roubauer e Soraia Mello. Esta última o convidou para se envolver com a preparação da I CNIJMA, levando-o a ingressar no CJ. Participou do I ENAJUMA e da I CNIJMA. No Estado de São Paulo foi formador dos jovens facilitadores no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e organizador do I EPAJUMA. No âmbito nacional tornou-se membro do CONJUVE como representante da REJUMA.

Antes de trabalhar no MEC, teve diferentes experiências na área socioambiental: no Instituto ECOAR para a Cidadania, na aldeia Guarani do Krukutu (Município de São Paulo) e na Aracati-Agência de Mobilização Social.²⁶⁰

A frente do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente, representou o MEC na primeira Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente de São Paulo e integrou a organização da III CNIJMA e do IV ENAJUMA.

Com visão de longo prazo, pauta-se na idéia de que a sociedade tem de duas a três gerações para transformar a cultura rumo à sustentabilidade. Tendo a vida estruturada pela música, se autodenomina “*harmoniólogo*”. Busca a harmonia entre o trabalho com os grupos, a engenharia ambiental e a música.

²⁵⁹ Entrevista realizada no dia 1º de dezembro de 2008, na casa de Rangel, em São Paulo.

²⁶⁰ De acordo com sua descrição pessoal (Codinome DIJAH) no site do grupo Kah-Hum-Kah, no qual, além da percussão corporal, toca vários instrumentos: <http://www.k-ram-k.com.br>. Acesso em 10 out. 2009.

Camila Mello, 26 anos²⁶¹, nasceu em Piedade, estuda geografia e atua como educadora ambiental no Instituto 5 Elementos. Está no CJ-SP desde o Encontro de Bertioga. Acha que seu interesse pelas questões ambientais tem raízes nas brincadeiras de sua *“infância de quinta”*. Sempre gostou de mexer com terra.

Aos 9 anos se alegrou ao ver a vitória de uma mobilização contra a remoção de uma paineira antiga de sua cidade. Aos 10 anos fez uma redação sobre a ECO 92, que acontecia naquele ano. Recorda que tinha muita informação na TV. Aos 14 anos entra no Grêmio Estudantil, onde teve suas primeiras experiências de reunião de grupo. Batalhavam pela criação de horta na escola e ampliação da área verde. A escola era o espaço em que atuava.

Desde pequena ela e sua prima imaginavam o que poderiam fazer para ajudar o mundo. Mais tarde, nos encontros com seus amigos em Piedade ficavam pensando o que a cidade poderia ter, até que se apropriaram da casa de cultura do município. Começaram a promover “bares culturais” com saraus, onde os artistas da cidade se apresentavam e com o tempo resolveram criar uma ONG. Estava com 19 anos quando criaram, então, a TAIPAL, que surgiu de um grupo de 10 amigos e que, da promoção da cultura, passou a discutir a questão da política e do meio ambiente. Pouco depois, muda-se para São Paulo.

Ficou dois anos em São Paulo, trabalhou na Galeria Ouro Fino e conheceu pessoas que ampliaram suas idéias sobre arte e sobre meio ambiente. De volta a Sorocaba, fez curso técnico de meio ambiente no SENAC, acompanhada de sua prima. Teve, então, acesso a novas teorias e a encontros que a levaram a interagir com outras ONGs e a perceber sua vontade de se dedicar a EA. No primeiro semestre do curso, entrou como estagiária voluntária do Zoológico de Sorocaba, sua primeira experiência prática na área.

A partir do envolvimento com a ONG Aruanda, participou do seminário de formação do Vamos Cuidar do Brasil (2004, em Bertioga) e ingressou no CJ-SP. Começou, então, a conduzir oficinas no interior de São Paulo e a buscar conhecimento e interação pela Internet. Participou do II ENAJUMA (Brasília - 2005), onde se envolveu com a REJUMA e com a REPEA. No processo de organização do EPAJUMA (2006), articulou a criação do CJ Caiçara. Em seguida, colaborou com a formação do CJ Caiçara, em Cananéia, onde se sensibilizou com o movimento contra a Barragem do Rio Ribeira de Iguape. Envolveu-se com o Conselho Municipal de Juventude em Sorocaba e coordenou um clube ecológico de jovens no Parque da Biquinha.

Quando decidiu fazer vestibular, voltou para São Paulo e foi trabalhar no Instituto 5 Elementos com EA, passando a se envolver ainda mais com a REPEA. Na geografia, a leitura de autores como Milton Santos e Paulo Freire ampliaram sua visão crítica da realidade. Em sua ação no movimento estudantil procura estimular a discussão das questões ambientais e o diálogo com os movimentos sociais.

No CJ, interagiu com movimentos como o MST e o MAB e se envolveu mais nas redes (considera-se um elo da juventude da REPEA) e Coletivos Educadores, bem como se aproximou da educação popular e da agroecologia. Além disso, foi uma das lideranças do CJ na realização da Primeira Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e acompanhou a delegação de São Paulo na III CNIJMA.

Atualmente procura aplicar em sua região e na Taipal o que aprendeu no CJ e na REJUMA. No 5 Elementos está envolvida com projetos de permacultura na escola, fruto do aprendizado no CJ e de parcerias com a Taipal.

Na Internet, acompanha o movimento da revolução da colher, de orientação vegetariana e Hare Krishna, a lista da Rede de Ecovilas e a Rede do Mapa Verde (metodologia de diagnóstico participativo, que utilizam no Coletivo Braço de Órion). Considera que o lúdico, a arte, a poesia e o reencantamento são fundamentais para a mobilização da transformação social.

²⁶¹ Entrevista realizada no dia 18 de dezembro de 2008, na casa de Camila, em São Paulo.

Karine Silva Faleiros, 26 anos²⁶², engenheira florestal, nasceu em Presidente Prudente e morou a primeira infância em Teodoro Sampaio e Ilha Solteira. Gostava da vida no interior. Acha que sua relação com o meio ambiente começou antes de seu nascimento. Tem no seu imaginário as histórias de sua mãe sobre a vida na roça: as caminhadas e cavalgadas, tomar água na bica com uma folha, etc. Histórias que a deixavam encantada e a faziam sonhar com a vida no sítio.

Recorda que na sua casa, em Ilha Solteira, havia um quintal com árvores. Sempre gostou das árvores e dos animais. Quando pequena queria ser veterinária. Aos 6 anos foi para São Paulo e viveu o contraste de perder o quintal e ir morar em apartamento. Adorava passar as férias no interior. Por outro lado, São Paulo lhe trouxe uma boa vivência cultural e a poluição, principalmente dos rios, lhe despertou atenção para a necessidade de cuidar do meio ambiente.

Aos 17 anos, já pensando em se dedicar as questões ambientais, entrou no curso de engenharia florestal, na ESALQ, onde conheceu pessoas com idéias próximas as suas e encontrou oportunidades de se desenvolver na área ambiental. O tema da preservação das águas destaca-se dentro de suas ações. Para ela a água simboliza também a união. Várias pessoas que conheceu na ESALQ influenciaram o seu engajamento, inclusive as amigas que moravam com ela na república.

Logo no primeiro semestre, fez estágio com sistemas agroflorestais, no qual pôde criar amigos e vivenciar processos não hierárquicos. No segundo ano foi para a Amazônia, fazer estágio com Agenda 21 nas comunidades de Boa Vista dos Ramos. Quando voltou para Piracicaba, fez a disciplina "Tópicos em EA", com Marcos Sorrentino, já com a experiência de campo na metodologia da Oficina de Futuro, na qual começou a ler Paulo Freire e Edgar Morin. Nesta época, fazia estágio com diagnóstico participativo para recuperação de áreas degradadas, no qual aplicava o que aprendia na disciplina. Descobriu seu interesse em trabalhar com grupos na identificação do que queriam transformar em suas realidades.

Ainda no segundo ano, ingressa no Projeto PISCA (Ribeirão Piracicamirim), no qual está até hoje. Entrou na I Semana do PISCA, que era voltada a mostrar para comunidade do Campus o estado do ribeirão. Fazia parte de um grupo que trabalhava as questões ambientais com a música. Gostava de tocar violão e poder usar a música foi outro estímulo para se dedicar as ações educacionais. Destaca que o Projeto trabalhava muito com a expressão artística sobre o imaginário ligado ao rio. Na sua produção artística aproveita as histórias de sua avó, que ouvia por intermédio da mãe.

Participou do Projeto Pequeno Cidadão, que atuava com grupos de crianças da periferia em oficinas de EA com música. Organizou com amigas o Grupo Pé – Práticas Educacionais, para o estudo da teoria e da prática que aplicavam nas oficinas. Sempre foi de fazer links entre as várias coisas as quais se dedicava. Consorciava a música, a educação e a engenharia florestal. Integra o Grupo Corda de Barro, com o qual já tocou em vários eventos de EA, como o V Fórum, em Goiânia e o III Encontro Estadual em São José do Rio Preto.

O ingresso no CJ-SP também surgiu pelo PISCA. Duas integrantes do projeto participaram do Encontro em Bertioga e, mais tarde, Rangel veio à Piracicaba estimular a criação do CJ local (o Roda Viva Jovem). Promoviam a educação com a abordagem da bacia hidrográfica (que combinava com a proposta do CJ-SP): a juventude da bacia. Por dominarem esta abordagem participaram do EPAJUMA (2006) como facilitadores de oficinas. Envolveu-se também com o Coletivo Educador do Piracicamirim (em parceria com o Projeto Bacias Irmãs e com o PISCA).

Valoriza a cooperação e o acolhimento que teve nos grupos, pois permitiram sentir-se parte, perceber que não estava só. Considera que o grupo potencializa suas idéias e acredita que a transformação deve ser feita com alegria e com diálogo, inclusive com os saberes das culturas tradicionais.

²⁶² Entrevista realizada no dia 1º de fevereiro de 2009, na casa de Karine, em Piracicaba.

Marcella Lopes Berte, 23 anos²⁶³, economista, feminista e membro da juventude nacional do PT, entrou no CJ em 2007. Nasceu em Santos, com seis anos foi morar em Miracatu, onde teve contato com a vida rural, e voltou a Santos um ano depois. A ligação da mãe e do tio ao movimento sindical influenciou sua formação.

Na escola gostava muito de estudos sociais, na primeira série já fez um trabalho sobre meninos de rua. Estudou em escolas públicas e particulares. De dois em dois anos participava das campanhas políticas para as eleições. Lembra de circular pela periferia e nas favelas. Ver as regiões da cidade mais desfavorecidas mostrou para ela a responsabilidade que o Prefeito tinha.

Durante a faculdade, fez estágio no Porto de Santos, onde acompanhou as discussões sobre o seu Plano Diretor. Criou o GEEPS, Grupo de Estudos dos Estagiários do Porto de Santos, que fez reuniões e organizou palestras. Em paralelo, pensava em organizar a Agenda 21 portuária. Lançou com colegas e com a Marina, do FORJA 21, o jornal mural: "Agenda 21 Portuária Jovem"²⁶⁴. Na UNISANTOS começou a participar do movimento estudantil e foi Vice-presidente do DCE. Nesta época, ingressou na Juventude do PT (2006) e hoje está na Diretoria Nacional.

Um divisor de águas na sua vida foi o Fórum Social Mundial (2005). Ficou no acampamento da juventude, com a CUT. Ali tinha o mundo todo para conversar, todos vivendo a mesma condição. Participou de diversas atividades. Sentiu-se em casa e viu que tinha capacidade de contribuir. Isso a incentivou para várias ações em Santos (Agenda 21, Movimento Estudantil, Juventude do PT).

Em 2007, no Congresso da UNE, participou de uma mesa sobre desenvolvimento sustentável falando de Agenda 21. Também estava envolvida com a proposta de neutralizar o carbono produzido pelo Congresso. Neste mesmo ano, teve contato com o trabalho social nos cortiços do centro de Santos (Companhia Teatral Cortiço). O protagonismo que viu nos cortiços despertou sua atenção. Colaborou na organização de eventos e em mutirão de limpeza para criação de centro cultural. Neste processo, conheceu o Instituto Elos e a proposta da Escola de Guerreiros Sem Armas e em seguida participou da Universidade Aberta de Verão, todas ligadas à construção de ações colaborativas. Tem trazido este aprendizado para o CJ (ex.: a idéia de realizar uma ação que contribua com o lugar onde os eventos são realizados).

Ingressou no CJ-SP no Entremundos, encontro realizado na Vila Élvio, em Piedade (2007), para formação de jovens facilitadores do Coletivo Educador Braço de Órion. Mas, foi no Encontro de Paranapiacaba que realmente se sentiu entrosada com o grupo. Envolveu-se, então, nas ações preparatórias da I Conferência Estadual Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, na qual atuou como facilitadora. Acha que a mobilização que aconteceu no Estado deve ser aproveitada para trazer novos membros ao CJ e que o trabalho dos CJs nas Com-vidas deve ser remunerado.

Percebe que a juventude ambientalista tem incentivado relações mais horizontais dentro do movimento social, que favorecem a autonomia. Ressalta a característica do jovem de se engajar sem medo e de se encantar com a militância. Observa que existe muita espiritualidade e uma cultura de reencantamento humano, que são características do CJ-SP. Tem participado das discussões da REJUMA pela Internet e, presencialmente, na Conferência Nacional da Juventude.

No Fórum Social Mundial em Belém, colaborou no acampamento intercontinental de juventude. Na Juventude do PT procura promover as pautas ambientais. Na relação com a Juventude do MST e com a Marcha Social de Mulheres, percebe o diálogo, por exemplo, com agroecologia e os cuidados com a mulher no trabalho rural. Considera que toda a geração deve se "ambientalizar" e que a REJUMA deve se popularizar e se relacionar com todas as juventudes. Defende a economia solidária, a cooperação entre países e culturas, a reforma agrária e a reforma urbana.

²⁶³ Entrevista realizada no dia 1º de março de 2009, na casa do pesquisador, em Santos.

²⁶⁴ Disponível em: <http://www.nucleodoporto.com/agenda21porto3.pdf>

Adriana Dantas de Souza Gama, 24 anos²⁶⁵, nasceu e cresceu em São Vicente, estuda relações internacionais, atua como educadora ambiental da ONG Camará e está no CJ desde o EPAJUMA. Na infância, brincava muito na rua e na praça em frente sua casa. Gostava muito de ir à praia e passear na Praça da Biquinha. Fez balé, jazz e sapateado. Queria ser bailarina. Sempre estudou em escola pública.

Viajou duas vezes para visitar os parentes na Bahia. Na segunda vez, tinha uns treze anos e sentiu o impacto da diferença entre a roça e o seu modo urbano de conforto. Lá não havia luz elétrica e nem água. Hoje, apreciaria pela tranquilidade do lugar. Foi a primeira vez que andou a cavalo, dormiu em rede e viu animais, como sapos e aranhas. Pôde notar a desigualdade econômica entre o sudeste e o nordeste e a diferença entre os climas e paisagens (litoral e sertão).

Aos 16 anos, conheceu a ONG Camará, em São Vicente, que promovia atividades com jovens (parte em condição de vulnerabilidade social). Ali fez inglês, dança africana, oficina sobre sexualidade, etc. Destaca a oficina da igualdade, espaço aberto para discutir as questões da casa e o que queriam fazer. Lembra que formava roda com mais de cinquenta jovens e todo mundo se escutava. Em 2003, foi ao Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, e ouviu pessoas como Leonardo Boff, Marina Silva e o Presidente Lula. Ali viu que o mundo era grande e que havia muito a questionar.

Mas, foi no Programa Ecologicamará²⁶⁶, apoiado pelo Instituto Credicard e voltado à formação de monitores ambientais, que mais se envolveu. Eram atividades diárias, todas as manhãs, com vivências intensas em atividades teóricas e práticas, incluindo saídas de campo em ambientes naturais e oficinas de expressão artística. Nesse projeto viu sua visão ser ampliada e descobriu outras oportunidades socioculturais que o mundo poderia lhe oferecer. Desenvolveu, também, a confiança na sua capacidade de realização. Lembra que no início recebiam uma bolsa auxílio de 120 reais e que viam dois mundos, um dentro e outro fora do Camará.

Depois de dois anos no Ecologicamará, tornou-se monitora da ONG e cuidava da convivência do grupo. Em 2008, ela e sua amiga Vanessa, tornaram-se educadoras do Camará no Projeto Desafio XXI na Escola, que tem como objetivo a criação de Com-vida em escola da periferia de São Vicente. Convidaram Fernando Filipini, que conheceram no CJ Caiçara, para trabalhar com elas. Em 2009 pretende trabalhar agroecologia com esta escola, a partir do aprendizado que tiveram com Lucas Ciola, do grupo EPARREH, que conheceram no III Encontro da REABS (evento em atuou como organizadora).

No Coletivo Educador da REABS, soube do EPAJUMA, que foi sua primeira vivência no CJ e onde entendeu o contexto da ação por bacia hidrográfica. Lá, teve seus primeiros contatos com as cirandas e com a articulação de jovens pensando os aspectos da sua região. Voltou com a certeza de que queria trabalhar como educadora ambiental no Camará. Desde então, tem participado das ações do CJ-SP e das redes de EA. Percebe que as mobilizações da juventude ambientalista têm crescido no Estado. Destaca a realização da I Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Lembra que os jovens estão mais próximos das novas metodologias e cultivam o reencantamento humano e a criatividade.

Atualmente, com o apoio do PROUNE, cursa Relações Internacionais em Santos e se interessa pela temática dos refugiados, dentre eles os ambientais. Pode participar de discussão sobre o assunto no Fórum Social Mundial em Belém. Sonha em trabalhar no ACNUR, Alto Comissariado da ONU para os refugiados. Vibra, também, com a possibilidade de uma Rede Latino Americana de Jovens Ambientalistas. Considera que seu engajamento ambiental ganhou amplitude com sua imersão nos grupos, nos movimentos que dão sentido a sua vida.

²⁶⁵ Entrevista realizada no dia 9 de março de 2009, na sede da ONG Camará, em São Vicente.

²⁶⁶ Destaca que a experiência do Ecologicamará está registrada em livro. "Jovens Escolhas em Rede com o Futuro" livro apoiado pelo Instituto Credicard. (Ver: TEIXEIRA, L., 2005).

Bruno Pinheiro de Oliveira, 23 anos²⁶⁷, envolveu-se no CJ a partir do V Congresso Ibero Americano de EA. Nasceu em São Paulo. Desde os 15 dias de vida já ia para a escola com a mãe, que trabalhava como professora. Aos 4 anos já estava alfabetizado. Sempre foi bom aluno. Fez o fundamental em escola particular e o ensino médio na rede pública. Na infância brincava muito na rua. Passava as férias na praia, no litoral paulista ou indo ao Rio de Janeiro visitar a família. Aos 14 anos, mudou para Itanhaém, onde ganhou mais liberdade de ir para a rua, começou a surfar e a jogar capoeira, ampliando suas amizades.

Começou a cursar jornalismo em Santos (interrompeu nos anos finais). A faculdade caminhou junto com a militância. Enquanto na faculdade ampliava o conhecimento sobre informação e seus espaços, na militância, produzia informação, organizava eventos e participava de muitas conversas.

O I Congresso Brasileiro de Jornalismo Ambiental em Santos (2005) foi o primeiro encontro em que teve mais informação na área ambiental e que o trouxe para as redes. Ingressou na Rede Brasileira de Jornalismo Ambiental, teve contato com o FORJA 21 e entrou na Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental (REBECA). Nas redes teve acesso à forma de organização não hierárquica e aos espaços mais abertos à expressão. Começou a ler e escrever muito nas listas de discussão (Dedicava-se de forma autodidata ao estudo das redes).

No início da faculdade, conheceu a ONG ECOSURFI, de Itanhaém, na qual pôde se envolver mais com o movimento ambiental, a partir da temática da poluição das praias. Lembra que eram todos jovens mobilizadores, que agitavam as coisas em Itanhaém, e acabou se engajando. Comenta que aprendeu muito com os debates e articulações que promoviam e que o grupo se desenvolvia junto (indivíduos e coletivo).

No V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, conheceu a Rede de EA da Baixada Santista (REABS) e passou a ter um olhar mais regional (participou da organização dos 3 encontros da REABS). Neste Congresso, também conheceu o CJ e a REJUMA (vindo a participar de suas listas de discussão virtual).

Começou a participar do CJ-SP na organização do EPAJUMA, quando passou a ter mais contato com o CJ Caiçara e o CJ Caiçira. No CJ-SP apoiou a organização de Comidas e da Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Na III CNIJMA atuou como formador dos facilitadores. No CJ Caiçara, trabalha a dimensão simbólica da cultura caiçara, tanto na Baixada Santista quanto no Vale do Ribeira, em diálogo com jovens do entorno das UCs e de outros movimentos sociais.

Encara a militância como *“um processo de aprendizagem para vida”*, no qual desenvolveu sua crítica em relação à injustiça social, ao consumismo e à invasão cultural e passou a ter outro olhar para a sua própria cidade e suas desigualdades.

Apóia a mídia alternativa e critica a concentração de poder da mídia no Brasil. No seu blog (<http://anticorpo.degaia.blogspot.com/>) expõe idéias do ambientalismo juvenil e adota a Teoria de Gaia, de James Lovelock, que propõe o planeta enquanto organismo vivo. Tem contribuído, também, com a edição do FRACTAIS, informativo dos Coletivos Educadores do Estado de São Paulo e com artigos em diversos outros sites (ex.: Flecha de Luz, REJUMA e ECOSURFI).

Além de autores como Milton Santos e Paulo Freire, aponta que suas referências estão no movimento (incluindo a ECOSURFI e o CJ), pessoas que apóiam sua transformação na perspectiva do *“reencantamento humano”*. Valoriza o diálogo entre as diversas visões de mundo e a percepção de cada um como sujeito de seu próprio conhecimento. No Fórum Social Mundial, em Belém, participou da Aldeia da Paz e interagiu com o Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis e com a REJUMA. Defende a valorização dos conhecimentos e tecnologias tradicionais e o ciberativismo. Acredita na articulação das Juventudes Latino-Americanas e vê o desafio da REJUMA se organizar para além das ações ligadas às Conferências.

²⁶⁷ Entrevista realizada no dia 10 de março de 2009, na sede da ONG Ecosurfi, em Itanhaém.

APÊNDICE D “Alguns coletivos ambientalistas juvenis no Brasil e no Canadá²⁶⁸”

No Brasil:

Coletivos Jovens de Meio Ambiente:

Foram formados a partir dos processos da Primeira Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio



Ambiente (BRASIL). Atualmente estão organizados em todos os Estados do Brasil e,



também, em âmbito regional e municipal. Esta pesquisa tem acompanhado principalmente as atividades do Coletivo Jovem do Estado de São Paulo. Articulando jovens que participam de diferentes espaços/estruturas organizativas de

ação ambiental, além de continuarem a apoiar os processos das Conferências Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente, promovem práticas e produções que colaboram para a construção da cultura da sustentabilidade e o fortalecimento do movimento ambientalista juvenil. Sobre as ações em São Paulo, vale conferir o site www.flechadeluz.org e o blog de Bruno Pinheiro: <http://anticorpodegaia.blogspot.com>.



A Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade,

REJUMA, que surge entrelaçada com o processo de formação dos Coletivos Jovens, tem articulado as discussões nacionais do

movimento ambientalista juvenil em suas diferentes bandeiras. Site: www.rejuma.org.br.

A **ECOSURFI** é um exemplo de ONG organizada por jovens ambientalistas que se articula na defesa dos ambientes litorâneos e na promoção da cultura da sustentabilidade. (www.ecosurfi.org).



²⁶⁸ Parte do pôster apresentado no VI Fórum Nacional de Educação Ambiental ““Anticorpos de Gaia” - Reflexões sobre o engajamento em grupos ambientais juvenis na atualidade.” Os grupos brasileiros, com exceção da REJUMA, de abrangência nacional, atuam principalmente no Estado de São Paulo. No Canadá, os contatos realizados foram com os jovens das Províncias de Ontário e Quebec. As imagens foram editadas/montadas a partir de imagens obtidas nos sites, blogs e páginas de relacionamento de jovens e grupos juvenis, visitados em julho de 2009, para melhor adequação de espaço e composição com as outras. O uso das imagens se deu no sentido de apoiar a divulgação dos grupos.



Na área da educomunicação destaca-se o **Projeto Cala a Boca-Já-Morreu**, que dentre outras ações, tem, desde a I CNIJMA apoiado a formação dos Coletivos Jovens. Vide: www.cala-bocajamorreu.org.

No Canadá.



Vale conferir a ação do **Sierra Youth Coalition**, que articula programas de sustentabilidade em escolas e universidades em todo o país. (www.syc-cjs.org).

O **Projeto Otesha**, que entrelaça viagens de bicicleta, arte e educação ambiental e dispõe de um livro guia com reflexões



sobre a relação do homem com o meio ambiente. O primeiro grupo formado no Canadá (www.otesha.ca) inspirou a criação de outros, no Reino Unido (www.otesha.org.uk) e na Austrália (www.otesha.org.au).



aquecimento global. (www.ourclimate.ca)

A **Canadian Youth Climate Coalition**, que reúne organizações juvenis no desafio comum de apoiar práticas que combatam os processos de

O **Youth Action Network** que insere as questões ambientais no movimento dos direitos culturais, dando especial empenho à luta contra o racismo. (www.youthactionnetwork.org)



E o Taking it Global que, por intermédio de site de relacionamento próprio, promove a integração de jovens do mundo todo em torno do engajamento em ações e discussões relacionadas às questões socioambientais que afetam a humanidade. (www.tigweb.org).

ANEXO A – Relato encaminhado por Karine

História que começa antes de nascer

Por Karine Silva Faleiros, 26 anos

Autorizo a divulgação de meu nome nas referências a minha história

Tenho a leve impressão de que este “encantamento” vem de antes de nascer, mas só posso contar a parte que vem depois do dia sete de janeiro de 1982, o dia que nasci. Também tenho a impressão de que eu fui adaptando os meus acontecimentos em histórias ao longo do tempo, as histórias talvez não tenham acontecido bem assim do jeito que eu vou contar, mas assim elas fazem sentido pra mim.

Nunca tive memória destas de descrever as coisas, mas uma coisa é muito clara, eu sou muito parecida com o que eu era quando criança.

A minha primeira lembrança da vida foi de quando eu tinha uns 3 anos, e eu estava na casa de um casal de amigos dos meus pais, lá na minha terra natal no Pontal do Paranapanema, Teodoro Sampaio. E a filha desse casal, devia ter uns 16 anos e me levou pra ver uns jacarezinhos, uns filhotinhos de jacaré, no quintal da casa deles, e por esse motivo talvez ela fosse uma das minhas melhores amigas. Pensando melhor, a verdade é que criança de 3 anos não categoriza assim as pessoas como melhores ou piores, mas foi uma grande aventura compartilhada com uma grande amiga. Nessa época obviamente eu não sabia de onde vinham nem pra onde iriam estes jacarés, e eu amei os jacarés. Essa é a primeira de todas as histórias.

Muito pequena eu era, quando a gente é pequena tudo é grande, as lembranças se misturam, as nossas pessoas queridas são heróis e heroínas, as casas são enormes e em especial as árvores da minha casa eram enormes. No quintal da minha casa de Ilha Solteira, já com uns quatro anos, eu tinha treze árvores, e esse número é muito forte, eu sabia muito bem qual era qual. Não sabia as espécies delas é claro, talvez nem hoje, mas essa parte das árvores tem grande ligação com o meu presente, aliás, é bom que se diga que tudo que estou contando aqui me trouxe ao meu presente, obviedades que têm que ser ditas.

Voltando às 13 árvores, uma, por exemplo, era o meu cavalo. Quantas léguas eu viajei nesse cavalo, algumas acompanhada por minha

mãe, outra grande companheira de aventuras, às vezes por amigos da imaginação, outras vezes sozinha mesmo.

Outra árvore era a maior goiabeira que eu já vi em toda a minha vida. Essa goiabeira dava muita goiaba, meu padrinho quando ia, fazia doce, eu preferia vê-lo fazendo do que comer, era muito doce. Mas fazer era um ritual que envolvia os parentes, eu ficava por perto dos adultos, sempre. Mas a goiabeira entupia a calha, ela ia pra cima do telhado da casa e meus irmãos e meu pai sempre queriam subir e se arriscavam muito lá no alto e subiam e minha mãe ficava nervosa. E eu também queria subir como os meus irmãos, claro, eles eram muito maiores, e na verdade eu sempre tive um pouco de medo dela. A goiabeira era daqueles símbolos que a gente tem, de ficar imaginando quando eu fosse grande.

O cavalo e a goiabeira eram as principais, lembro que existiam mais 11 que faziam parte da minha vida, hoje lembro mais do número do que delas.

Também faziam parte da minha vida 2 cachorros. O primeiro foi o Kiko, eu dançava com o Kiko, pulava, brincava muito. E um belo dia, eu estava em Porecatú, na casa do meu padrinho, e o vizinho do meu padrinho tinha uma cachorrinha que eu ficava espiando pelo muro. Eu gostei da cachorrinha, eu tinha ainda uns quatro anos. Sem contar pra ninguém eu toquei na casa do vizinho e pedi a cachorrinha pra ele e ele me deu a Léssi Liu, meus pais me deixaram levar para casa.

Foi intenso mais durou pouco, ela morreu depois de uns dois anos com o esôfago perfurado por um ossinho de frango. Foi a primeira morte? Encarei com naturalidade. Ela já nos finalmente ficava numa caixinha lá no fundo do quintal. As pessoas chamavam e ela não atendia mais. E eu mesmo sabendo que não devia, chamei e ela tentou vir pra perto de mim e não conseguiu. Comigo ela queria vir e eu senti isso, e sabia o porquê.

O Kiko continuou vivo por mais tempo. E eu queria ser veterinária, acho que alguém que falou pra mim disso e eu abracei a idéia, coisa de criança, de adulto também.

Teve um fato nestes entremeios de tempo, uma cobra apareceu na minha casinha de boneca do quintal, era uma coral, e eu não tive medo, mas meu irmão matou a cobra com o pneu na bicicleta.

Tenho muitas recordações de como eu era, como eu me sentia. Nesta época de Ilha Solteira, eu tinha uma ligação que hoje eu penso que era muito grande com esse lugar, eu era feliz e sabia. Lá tem muita água, água limpa, Rio Paraná, minha ligação com águas de rios vem disso.

Nessa época minha mãe me contava muita história, histórias de roça. As histórias da roça são muito lindas, histórias de bicas d'água, de mata, de matulas, de cavalo, de causos, de muito passarinho, de noites diferentes, de simplicidade. Não tinha luz, então não tinha televisão. Tinha carinho de família em roda. Essa era a parte boa da roça.

Tem a parte também que a água da represa cobriu o lugar que ela nasceu.

Ela contava muito da minha avó, que morreu dois meses antes de eu nascer. Uma figura especialíssima que cozinhava abóboras e as folhas novas das abóboras quando não tinha carne.

Olha que coisa, eu sempre sonhei com esta vida das histórias de roça da minha mãe, ficava imaginando muito e até planejando, fazendo desenhos, projetos. Grande parte das minhas brincadeiras tinha a ver com isso, brincadeira de casinha era na roça, ou eu brincava de ciência. Fazia várias experiências, terra, água, folha, pauzinho, goiaba, sei lá.

Quando eu tinha cinco anos aprendi minhas primeiras músicas no violão, com o meu primo mais velho. As músicas eram todas sertanejas, eu sempre gostei de sertanejo, moda. Uma das que eu mais gostava fala assim: "Os passarinhos enfeitam os jardins e as florestas, são iguais as melodias, vivem n'alma de um poeta...o construtor da floresta, faz seu prédio na paineira e o maestro sabiá, faz seu show na laranjeira...". Ou: "Nós somos andorinhas que vão e quem vem a procura de amor...". Muitas.

E assim foi indo até eu mudar pra São Paulo com 6 anos. Lá eu não gostava, era feio, poluído, sujo, rio Tietê. Como aquele rio tão sujo podia desaguar no rio Paraná, o rio da minha infância?

E sempre quis sair de lá, mesmo depois que fiz os amigos, que me entreguei pras coisas que só tem lá e tudo mais. E voltar pra casa dos meus tios que continuaram no interior era tudo que eu queria também. Então nas férias eu voltava as minhas origens.

Todo lugar que eu ia fora de São Paulo eu tinha que arrumar um cavalo pra andar.

Ia pra Ilha Solteira e pra Teodoro, ia com meus primos nadar no rio. Eu ia de bicicleta com o meu primo mais velho. Eu tinha uns sete anos e pedalava quase 9 quilômetros, essa parte foi muito boa. Quando eu voltava pra São Paulo eu voltava apaixonada por todos, minhas tias, meus tios, meus primos, eu chorava, o barulho do ônibus Itamarati ou Andorinha, me fazia lembrar tudo, me dava dor no coração, eu lembrava até dos cheiros.

Tinha férias que a gente ia pra praia. Foi em Ubatuba com o meu pai que começou a minha ligação com a água do mar e com a mata atlântica. Caminhadas, ondas, pedras, os perigos mais gostosos da vida com meu outro grande companheiro de aventuras. Nisso aí eu já devia ter uns 10 anos.

Também ia pra Minas Gerais, de onde vinham todas aquelas histórias de roça, eu ia visitar umas roças, eu gostava, mas a minha expectativa era tão grande que eu acabava ficando um pouco decepcionada. Eu debulhava milho pra dar para as galinhas, escutava umas histórias dos tios velhinhos e já sozinhos da minha mãe e do meu pai, acho que era um pouco melancólico para todos.

Minha avó, mãe do meu pai morava em Passos, ela morou em várias casas, mas acho que todas elas tinham sabor saboroso de suco de limão galego, feijão cozido com banha de porco, pão de queijo, de outros tios, tias e primos e muitos, muitos sabores. Minha avó contava muita história também, histórias de roça também, muitas, muitas, muitas. E uma das histórias é a história do Tambuco Siriri, essa tinha que contar toda vez.

Que depois de tanto eu escutar, virou história para salvar rios que eu já contei mais de mil vezes.

Enfim, a família em primeiro lugar, os amigos que eu fiz, os queridos, a música e os lugares que eu andei me influenciaram e continuam, sou parte deles e eles de mim. Isso não tem jeito: é assim.

Cachorros, árvores, goiabas, rios, rituais, roça, limões galegos, bicicletas, primos, violão, mãe, pai, irmãos, padrinhos, queridos, amigos, São Paulo, música, escola, rodas.

Isso me trouxe a Piracicaba, pulei uma parte grande da história, porque estou na semana mais corrida minha vida, por conta desse tal de socioambiental. Ah, acho que é legal dizer que mudei de Veterinária para Engenharia Florestal porque era menos concorrido e também porque tinha conhecido junto com pessoas queridas minhas, naqueles momentos incríveis de 17 anos, uma linda música que se chama Matança do compositor Jatobá. Fala o nome de mais de 40 árvores, e como eu já gostava de árvore mesmo, achei que era um sinal e decidi.

Vim pra Piracicaba porque queria sair de São Paulo, e achava que Engenharia Florestal tinha a ver, eu achava que era por isso. Mas na verdade vim me conhecer através de outras pessoas que conheço a todo tempo. Outros irmãos e irmãs e companheiros e companheiras e amores de

aventura que também sobem em goiabeiras enormes que eu tenho medo e vontade de subir.

Aqui em Piracicaba em oito ou nove anos conheci em especial 3 cachorros (Fulo, Dendê e Flor) não dou frango pra eles. Conheci o Piracicamirim que vai ficar melhor, assim como quem está ligado por suas águas que deságuam no Piracicaba que deságuam no Paraná e que me encantam. Fiz inúmeras disciplinas na faculdade que falavam de árvores de todos os tipos, mas a que eu mais gostei foi a que falava de pessoas que gostam de árvores e de tudo que as envolvem, como por exemplo, rituais de doces de goiabas. E conheci mais de muitas pessoas incríveis.

Meus pais foram morar em Ubatuba, "oitenta por cento de mata atlântica preservada", sempre que posso vou pra lá.

Fui pra Amazônia pra saber que o Brasil é grande demais, e que lá existem árvores maiores do que as do meu quintal, não tão grandes como a goiabeira. Fui pro Pantanal e vi jacarezinhos. Fui para os países do Sul da América do Sul, pra saber onde vai dar as águas da bacia do Paraná e pra saber mais que nunca que me identifico com essas águas.

Moro e trabalho na bacia hidrográfica do Piracicamirim. Descobri nessa bacia que ser jovem é buscar transformação, independente da idade, e isso me conforta. Gosto de ser urbana porque tem mais gente na cidade, acho também que é porque já morei com mais de 25 pessoas e já conheci mais de muitas, lembro nome de quase todas e sinto saudades de todas. Ainda gosto muito da roça, mas sei que hoje é diferente das histórias de roça, não tem mais tanta roda, tem energia elétrica e tem televisão.

Continuo tentando ser artista, tenho o meu violão e nossa música. Mas também artista no viver a vida no que é difícil, nessas buscas homéricas, doidas algumas vezes por ano e divertido e prazeroso na maior parte. A dificuldade é encontrar um momento tranquilo e encontro, olhando árvores plantadas por mim, por meus próximos e por pássaros crescendo no meu quintal de agora. Às vezes eu posso parecer mais tranquila do que sou, mas o tempo voou, pra todos e pro mundo, e é necessário entender melhor o que isso significa, com alegria. Assim me encontro no espaço e no tempo e me sinto cada vez mais encantada.

ANEXO B – Papel e funcionamento do Conselho Jovem Estadual.

Papel do Conselho Jovem Estadual

O papel do Conselho Jovem é, em conjunto com a Comissão Executiva:

- Definir critérios para a seleção da delegação estadual, com base nas diretrizes estabelecidas no Manual de Orientação da Comissão Organizadora Estadual;
- Selecionar a delegação estadual;
- Promover e ministrar oficinas sobre conferências nas escolas;
- Mobilizar e capacitar jovens para atuarem como facilitadores das conferências nas escolas.

Participantes do Conselho Jovem Estadual

O Conselho Jovem deverá ser composto por jovens interessados em apoiar a organização da Conferência. O número de participantes é flexível, conforme as demandas de cada estado.

Formas de funcionamento

O Conselho Jovem Estadual deverá se reunir com Comissão Organizadora Estadual, uma vez por mês ou quando a Comissão Executiva do Conselho Coordenador Estadual julgar necessário.

Rede eletrônica

Será estimulada a formação de uma rede na Internet voltada para a troca de experiências entre os membros dos Conselhos Estaduais e os delegados da Conferência.

Pós-Conferência

Os membros dos Conselhos Estaduais serão encorajados a estabelecer a Rede de Juventude pela Sustentabilidade em conjunto com os delegados, desenhando estratégias para a sua construção e manutenção. ex. fórum eletrônico, encontros presenciais, definição de animadores etc.

Fonte: quadro extraído de http://www.mma.gov.br/conferenciainfantojuvenil/area.cfm?id_area=380 (Acesso em 10/01/2010)

ANEXO C – Ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente-SP, anteriores ao EPAJUMA²⁶⁹.

- *Seleção e formação da Delegação paulista de SP para a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente*
- *Participação no I e II Encontro Nacional da Juventude pelo Meio Ambiente.*
- *Seminário de formação de formadores para o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas 1ª etapa - 120 participantes- 22 formadores jovens (Bertioga-outubro de 2004).*
- *Seminário de formação de formadores jovens 2ª etapa- 30 participantes (Mairinque- maio de 2005) [mês corrigido pelo autor]*
- *Execução de 81 Seminários de Formação para o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, dos quais participaram ao todo 1075 escolas de todo o estado e foram formados 2500 alunos e 2500 professores, para a implementação das Comissões de Meio Ambiente Qualidade de Vida e a elaboração da Agenda 21 na escola (junho a setembro de 2005)*
- *Oficinas de Juventude e Meio Ambiente em todo o estado*
- *Pré-Encontro da Juventude Paulista pelo Meio Ambiente (Bragança, novembro 2005)*
- *Seleção e Formação da Delegação da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.*
- *Participação na equipe de Facilitação da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente*

²⁶⁹ A síntese foi realizada pelo CJ-SP em documento de promoção do EPAJUMA (CJ-SP, 2006). Corrigiu-se a data do encontro de Mairinque para maio, conforme comprova carta convite.

ANEXO D - Carta do I Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente²⁷⁰

Nós, os participantes do Encontro Paulista de Juventude e Meio Ambiente – I EPaJuMA –, reunidos com o intuito de compartilhar percepções sobre nossas realidades locais e articular jovens de diferentes regiões do Estado, construímos esse documento visando fortalecimento, apoio e incentivo às ações dos coletivos organizados de juventude.

O encontro ocorreu em Pilar do Sul e reuniu representantes de 35 municípios de São Paulo, de 12 a 15 de outubro de 2006.

Reconhecemos nossa responsabilidade para a construção de sociedades sustentáveis e convidamos órgãos públicos, entidades privadas, sociedade civil e outras organizações juvenis para também assumirem esse compromisso conosco.

Nossa articulação por regiões de Bacias Hidrográficas busca a valorização dos limites naturais e a possibilidade de integração dos municípios do Estado. A partir da visão dos participantes de cada Bacia, propomos ações visando orientar políticas públicas que poderão ser realizadas em conjunto com outros setores da sociedade.

Buscamos estimular a participação cidadã, a representatividade em espaços públicos deliberativos e a elaboração de Políticas Públicas de Juventude e Meio Ambiente em âmbito estadual e municipal.

Consideramos fundamental a criação de Conselhos Municipais de Juventude e a consolidação do Conselho Estadual como forma de acompanhamento público das políticas sociais. É indispensável a existência de programas governamentais que promovam a educação ambiental, além da criação de programas de financiamento que garantam viabilidade financeira para realização de ações desse cunho.

Reivindicamos representatividade da juventude nos Comitês de Bacias Hidrográficas e, no caso do Litoral Paulista, participação efetiva nas decisões relativas a questões portuárias.

Também consideramos indispensável a criação e o fortalecimento de espaços de participação em comunidades, como por exemplo a participação nas decisões referentes a qualidade ambiental afetada pelos processos produtivos de indústrias, agricultura e pecuária.

A organização da juventude em suas diversas representações (ONG's, associações, grupos de jovens etc) deve ser incentivada e valorizada, buscando garantir a interatividade entre os Coletivos Jovens através das trocas de experiências e criação de formas de comunicação local, regional e nacional.

Dentre muitos produtos deste encontro, essa carta visa ser um instrumento de apoio político que fomenta as ações propostas durante o evento em suas localidades. Contamos com o envolvimento de todos num pacto coletivo de responsabilidade pelo Estado de São Paulo.

Pilar do Sul, 15 de outubro de 2006.

²⁷⁰ Documento disponível em http://www.rejuma.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:carta-do-i-encontro-paulista-de-juventude-e-meio-ambiente&catid=77:regisudeste&Itemid=531. Acesso em 02 nov. 2009.