Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533
Volume 25 | nº 2 | 2020
Artigo recebido em: 10/06/2019
Aprovado em: 27/05/2020

Vivian Battaiani
Coordenadora da Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis (Oca/Esalq). Mestre em Ciências (Esalq / CENA - USP). Doutora em Ciências (Esalq/CENA - USP).
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2231-0010

Isabela Kojin Peres
Bacharel em Gestão Ambiental formada pela Esalq/USP. Mestre em Ciências pelo Programa Interunidades em Ecologia Aplicada (CENA e ESALQ/USP). Doutoranda do Programa Interunidades em Ecologia Aplicada (CENA e ESALQ/USP). Pesquisadora do Laboratório de Educação e Política Ambiental - Oca (ESALQ/USP]
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-9923-5760

Marcos Sorrentino
Professor Associado Sênior do Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - ESALQ/USP. Coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental - Oca (ESALQ/USP).
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-4394-1655

PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INDÍCIOS DE SUA QUALIFICAÇÃO A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO INTERVENÇÃO NO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA – PE[1]

Participation in environmental education activities: indications of your qualification of na intervention investigation in Fernando de Noronha archipelago - PE

Resumo

O presente trabalho traz reflexões sobre a possível qualificação da participação em atividades de educação ambiental a partir de uma pesquisa inspirada na pesquisa intervenção e na etnográfica realizada no Distrito Estadual de Fernando de Noronha – Pernambuco. Foram realizadas intervenções educadoras ambientalistas junto à comunidade escolar e entrevistas com distintos atores sociais do território. Nos resultados são apresentadas estratégias de ensino aprendizagem comprometidas com os conceitos de identidade, diálogo, comunidade, potência de ação e felicidade que contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento da participação. Por fim, apresentam-se caminhos da participação que podem subsidiar ações, projetos, programas e políticas públicas de educação ambiental que contribuam para a transição para sociedades sustentáveis.

Palavras-chave: Educação ambiental. Participação. Fernando de Noronha. Políticas Públicas.

[1] Esse texto é desdobramento da tese de doutorado "Educação Ambiental e políticas públicas em Fernando de Noronha: a participação na construção de escolas e sociedades sustentáveis" elaborada pela autora principal sob orientação do terceiro autor do presente artigo e defendida em 2017 junto ao Programa de Pós Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo (USP), campus de Piracicaba. A pesquisa só foi possível pela parceria com o Projeto Golfinho Rotador de Fernando de Noronha/Pernambuco, Brasil, financiado pela Petrobrás, no qual a autora atuou como educadora ambiental no ano de 2013.

Abstract

The presente work reflections on the possible qualification of participation in environmental education activities based on an intervention research carried out in the State District of Fernando de Noronha - Pernambuco. Environmental education interventions were carried out in the school community and interviews with different social actors in the territory. In the results, teaching-learning strategies committed to the concepts of identity, dialogue, community, power of action and happiness that contribute to the development of participation are presented. Finally, it is proposed ways in which the participation can subsidize actions, projects, programs and public policies of environmental education for the transition to sustainable societies.

Keywords: Environmental Education. Participation. Fernando de Noronha. Public policies

Introdução

Considerando que a crise ambiental é civilizatória (LEFF, 2011), a participação dos diversos atores sociais é fundamental para o seu enfrentamento e para a construção de caminhos de transição para sociedades sustentáveis, no qual a educação ambiental tem um papel fundamental.

Qualificar a participação remete a questionamentos sobre como participar mais e melhor. Uma resposta possível é por meio do aumento de espaços fomentadores e acolhedores da participação e através do incremento processual e qualitativo na escala de participação, conforme a proposta de Bordenave (1994): informativo, consultivo, corresponsável, assessorado e autogestionado.

O autor classifica o menor grau de participação aquele onde a preocupação é apenas de disponibilizar informações. No nível mais alto, a autogestão, os membros definem “objetivos, escolhem seus meios e estabelecem os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (1994, p. 32).

Por isso,

> quando discutimos participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, bem como sobre educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. Se assim não for, ficamos nos exaurindo por questões acessórias, como as discussões sobre se ela é coletiva ou individual e se o caráter social é definido pela quantidade ou qualidade, sem atacar a sua questão central que é ético-política (SAWAIA, 2001, p. 120).

Participação é algo imanente à pessoa e às sociedades humanas e reside nas ideias reguladoras de justiça, igualdade e de felicidade (SAWAIA, P. 120), por ser um caminho de expressão e realização do ser humano. É também um direito humano, e, por isso, a participação justifica-se por si mesma, não necessariamente por seus resultados (BORDENAVE, 1994, p. 76 - 77), sendo incremental e processual, que se aprende e aperfeiçoa a partir da práxis.

Além disso, a participação ocorre e se materializa tanto nas microparticipações, orientadas por reivindicações específicas, quanto nas macroparticipaçoes, que envolvem a sociedade em níveis mais amplos (BORDENAVE, 1994).

Para Demo (1996) a participação é um processo infindável de conquista ancorada em duas bases: afetiva, ao proporcionar prazer de fazer parte, e instrumental, pela possibilidade de aumentar a eficiência de ações individuais (BORDENAVE, 1994, p. 16). Está (inter)ligada aos conceitos de pertencimento, emancipação, identidade, comunidade e felicidade (SORRENTINO et al, 2001), sendo a própria natureza do ato pedagógico, já que a participação é pressuposto da própria aprendizagem (GADOTTI, 2015, p. 5)

De fato, a questão da participação tem ganhado cada vez mais espaço e relevância, mas gerou o alerta de sua banalização, pois vem sendo apropriada por vários grupos e instituições com significados diferentes (CASTELLANO, SORRENTINO, 2002). Por isso, se não qualificada, a participação pode ser cooptada para legitimar decisões hegemônicas e até mesmo autoritárias, ocultando conflitos e opressões. Assim, é fundamental questionar: qual o potencial da educação ambiental para fomentar e qualificar a participação?

Partimos do pressuposto que a Educação Ambiental apresenta características e estratégias particulares que podem contribuir no processo de fortalecimento da participação e da democracia. Entre elas destaca-se seu caráter transdisciplinar, dialógico, voltado à formação de sujeitos autônomos e protagonistas de suas vidas e focada numa formação integral.

Por isso, a implantação de processos participativos que subsidie a construção de políticas públicas é estratégica para garantir a continuidade das ações e capilarizar a educação ambiental e, assim, ampliar as possibilidades

de transformações territoriais (SORRENTINO *et.al.*, 2005; ANDRADE & SORRENTINO, 2012; MORIMOTO, 2014; ANDRADE, 2013; BIASOLI, 2015).

O presente trabalho traz reflexões sobre a possível qualificação da participação em atividades de Educação Ambiental (EA) a partir de uma pesquisa inspirada na pesquisa intervenção e na etnográfica, realizada por meio de intervenções educadoras ambientalistas com a comunidade escolar e de entrevistas semiestruturadas junto a distintos atores sociais do Distrito Estadual de Fernando de Noronha – Pernambuco.

Mundialmente reconhecido pelas suas belezas naturais pouco se conhece sobre o impacto real de viver nesse arquipélago (BATTAINI, 2017), um território peculiar por ser uma Ilha de 26km^2, formado por 21 ilhas, ilhotas ou rochedos (LINSKER, 2011, p. 14) com duas unidades de conservação (Área de Proteção Ambiental - APA e Parque Nacional Marinho - PARNAMAR)[1] e o único distrito estadual do país. A ilha principal é a única habitada com população estimada entre 3.061 habitantes (IBGE, 2019).

Sua gestão conta com um Conselho Distrital de caráter fiscalizador e seis outros conselhos consultivos (da APA, do PARNAMAR, de Turismo, de Assistência Social, de Saúde e de Educação. Possui duas unidades escolares: o Centro Bem Me Quer, de educação infantil, e a Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago de Fernando de Noronha que tem ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, atendendo aproximadamente 650 alunos (BATTAINI, 2017).

Metodologia

O presente trabalho tem caráter qualitativo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BATZAN, 1995) e dialoga com a pesquisa intervenção (ROCHA & AGUIAR, 2003) e a pesquisa etnográfica (FONSECA, 1999; ANDRÉ, 2012).

O caráter qualitativo evidencia a vivência concreta da pesquisadora com a realidade (LÜDKE & ANDRÉ, 1986); a subjetividade da pesquisa (GOLDENBERG, 1999) e seu compromisso político, no caso desse trabalho

[1] Área de Proteção Ambiental (APA) de Fernando de Noronha – Rocas – São Pedro e São Paulo (Decreto Federal 92.755/1986) e Parque Nacional Marinho - Parnamar – (Decreto Federal 96.693/1988).

voltado para a melhoria e maior capilaridade da Educação, em especial da Educação Ambiental.

A pesquisa etnográfica ocorreu a partir da imersão de um ano na comunidade, em que se buscou conhecê-la com profundidade e em toda sua complexidade, e com a elaboração de um diário de campo posteriormente analisado, atendendo

> [...] o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é instrumento principal na coleta e análise dos dados (ANDRÉ, 2012, p.28).

A pesquisa intervenção busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996, 2001). Ela ocorreu por meio de formações com estudantes, gestores e supervisores escolares e a comunidade de Fernando de Noronha, durante o ano de 2013[2].

Na presente pesquisa foram realizadas intervenções: "Projeto Noronha Além Mar" na Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha (EREM AFN), reuniões da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-vida) da EREM AFN durante o ano de 2013 e em julho de 2014 e do "Projeto Férias Ecológicas" em janeiro de 2014. Além disso, participou-se de reuniões dos Conselhos, dos professores e dos pais. Os dados foram documentados no diário de campo e em relatórios sobre cada uma das atividades.

As intervenções educadoras foram somadas a entrevistas semiestruturadas. Para a seleção dos atores entrevistados criou-se quatro categorias: proponentes de atividades de educação ambiental em Fernando de Noronha, profissionais da educação, estudantes da EREM AFN e outros membros da comunidade (que inclui membros do Conselho Distrital de Educação, do Conselho escolar e pais).

Os sujeitos das entrevistas foram subdivididos em três modalidades de envolvimento com atividades de educação ambiental na escola: a) organizadores; b) participantes; c) não envolvidos. A proposta era entrevistar

[2] As intervenções foram possíveis por meio de parceria com o Projeto Golfinho Rotador financiado pela Petrobrás. Na época do trabalho de campo uma das autoras do artigo era educadora ambiental da instituição.

vinte e quatro sujeitos, seis de cada categoria e dentro dela dois de cada subdivisão relacionada ao tipo de envolvimento. No entanto, em algumas categorias os sujeitos foram entrevistados não individualmente, mas em grupo, aumentando o número de entrevistados.

As entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado relacionado às contribuições das ações de educação ambiental em três temáticas: i) qualificação da participação de seus públicos, ii) aprendizado escolar e iii) fortalecimento da relação escola/comunidade.

Neste artigo foca-se na qualificação da participação, a partir de seis questões: O que facilita o trabalho com a participação nas atividades de educação ambiental? O que dificulta o trabalho com a participação nas atividades de educação ambiental? Como você acha que os indivíduos podem participar mais e melhor? Como essas atividades contribuem para a participação? Como podem contribuir nesse sentido? Quais dicas você daria se eu dissesse que quero desenvolver um trabalho de educação ambiental com enfoque na participação?

Para a realização da entrevista foi enviada uma carta convite por e-mail para os potenciais entrevistados. Porém, com apenas um retorno, o convite realizou-se pessoalmente. Os entrevistados eram conhecidos da pesquisadora, devido sua imersão no território, o que possibilitou uma relação de confiança e um clima de descontração. Todos foram favoráveis à sua identificação no trabalho, no entanto, optou-se por usar categorias profissionais para identificá-los.

Resultados e reflexões

Foram realizadas 27 entrevistas em junho de 2016 com 45 indivíduos[3] sendo gravadas e posteriormente transcritas. Para identificação dos

[3] Os sujeitos foram entrevistados individualmente, porém os estudantes foram entrevistados em grupos (2, 3, 4, 5, 8 indivíduos) devido a manifestação de vergonha de realiza-la sozinho. Dos quarenta e cinco (45) entrevistados, vinte e seis (26) são do sexo masculino e dezenove (19) feminino; a faixa etária é variada, sendo a maioria (15) estudantes entre 12 e 15 anos, seguidos por pessoas entre 15-20 e 30-35 anos, sete (7) de cada, e cinco (5) entre 35-40 anos. Vinte e quatro (24) deles são estudantes, oito (8) profissionais da educação, oito (8) proponentes de atividades de EA em FN, e cinco (5) tem atuações profissionais diferenciadas (professora de yoga, analista do ICMBio, professora da Bem-me-Quer, Conselheiro distrital e presidente do Conselho Noronhense de Educação).

entrevistados criou-se quatro categorias: proponentes de atividades de educação ambiental em Fernando de Noronha (público, empresa privada e ONG), profissionais da educação, estudantes da EREM AFN e outros membros da comunidade (que inclui membros do Conselho Distrital de Educação, do Conselho escolar e pais).

A análise ocorreu por meio de categorias criadas a partir dos cinco pilares da Educação Ambiental propostos pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca[4] (ALVES *et al*., 2010): identidade (a), comunidade (b), diálogo (c), potência de ação (d) e felicidade (e). Porém, verificou-se que elas não contemplavam a totalidade dos elementos que emergiram, exigindo a introdução de uma última categoria (f) relacionada com outras condições que podem propiciar a participação.

Também houve o cruzamento dos dados de campo e análises do diário de campo relacionados à vida cotidiana no Arquipélago e às intervenções educadoras ambientalistas. Os dados das entrevistas foram analisados, organizados e trouxeram elementos que se repetiram, convergiram e alguns se diferenciaram.

Para a discussão dos resultados optou-se por apresentar o referencial teórico junto aos resultados com o objetivo de valorizar a voz dos entrevistados, conforme veremos a seguir.

a. Identidade

Falar em identidade dentro da diversidade do mundo globalizado e com as múltiplas influências às quais a sociedade contemporânea está exposta, é fundamental para que possamos exercitar a cidadania planetária sem que isso anule as especificidades locais e individuais: reconhecer o que nos une e o que nos faz nós mesmos (SORRENTINO *et al*, 2013).

> o papel da(o) educadora/educador ambiental na consolidação da identidade individual e coletiva é o de fornecer, durante o processo educador ambientalista, elementos para a busca de uma identidade planetária que nos permita enfrentar os desafios colocados pelas questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade microlocal, a qual é responsável, por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento à crise socioambiental com toda a

[4] Localizado em Piracicaba (SP) na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São PauloLocalizado em Piracicaba (SP) na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo

> especificidade de cada local e de cada cultura (SORRENTINO *et.al.* 2012, p.34).

Alguns entrevistados reforçaram a contribuição das atividades de educação ambiental para desenvolver a identidade local dos participantes:

> [...] esse ensinamento que a gente faz aqui com eles, mostrando os problemas e os recursos naturais que a gente tem aqui na Ilha e esse ensinamento de como é viver lá fora, eles se sentem vivendo num lugar privilegiado e valorizam mais, eles se sentem mais locais: eu moro em Fernando de Noronha (Proponente de atividade ONG 2).

A construção da identidade perpassa pelo conhecimento do território e o reconhecimento de ser parte dele ou que algo nele lhe pertence, faz parte de sua identidade (SORRENTINO, 2001) o que fortalece e fomenta a participação.

> Eu acho que quanto mais elas [crianças][5] conhecem, mais elas querem preservar. Quanto mais elas sentem empatia e se sentem parte daquilo, mais elas vão se sentir felizes em estar cuidando (Membro da Comunidade e professora de Yoga).

> Pronto, porque a partir do momento que eu entendo que o local é parte de mim eu vou fazer de tudo para que ele não venha a sofrer nenhum dano. E vou respeitar e buscar a melhoria dele (Professor 3).

Segundo Sorrentino (2001), a possibilidade de intervenção em um espaço se amplia quando o indivíduo o conhece, o que remete à "noção de identidade [que] está relacionada à capacidade de visualizar o espaço e o tempo onde se está inserido" (p.219). Por isso, os processos educadores ambientalistas podem cooperar na construção da identidade microlocal e planetária, mas necessitam também criar uma identificação com os sujeitos, valorizando suas identidades próprias.

Uma entrevistada, mãe de estudantes da EREM AFN e professora do Centro Bem-me-Quer de Educação Infantil, enfatiza a importância de ter sido convidada para auxiliar em um projeto que tinha como público os estudantes com os quais trabalha, o que fortaleceu seu reconhecimento e identidade como integrante do processo:

> Foi fundamental que o grupo convidou, não só as crianças que era o público alvo, mas convidou as pessoas que tinham interesse de estar ali. Então foi oferecido, feito o convite no momento que eu estava junto, e eu disse vamos lá, os nossos estarão lá, vamos lá ajudar. O grupo era pequeno que estava iniciando, mas quando vi me interessei

[5] Os colchetes estão demarcando a intervenção da entrevistadora diante da afirmação do entrevistado e/ou intervenções dos autores do artigo nas falas e citações.

> muito e enfim, amei (Membro da comunidade, mãe de aluno e professora da Bem-me-Quer).

Uma estudante da EREM AFN também valorizou o momento de convite em alguns dos projetos de intervenção, feito oralmente em todas as turmas regulares:

> A gente começou a ter pena. Porque ninguém tinha respondido você, e aí a gente gostou. E chamou uma por uma. [...] A primeira vez que ela foi lá apresentar no laboratório, ninguém levantou a mão. Ai, eu e Emily, bora? Bora. Aí foi todo mundo e acabou gostando (Estudante 1°).

Destaca-se o papel dos estudantes, de um chamar o outro e promover a participação. Um professor reforçou a diferença de envolvimento dos estudantes quando informados e convidados a participar de quando são obrigados a estarem presentes:

> Eu vejo que algumas coisas que chegam na escola, acontecem de repente, e ai há uma resistência muito grande dos alunos em não participar [...] **Quando se é algo construído com os alunos, que você vai trabalhando com eles em sala de aula, e ai culmina na elaboração de um projeto maior e na execução dele, eles participam**. Agora quando vem uma palestra, ainda que seja de caráter ambiental, mas que precisa de público, aí tem o auditório da escola. Ah, vamos para a escola porque lá vai ter público. Os meninos saem de aula para participar, sem que eles fossem comunicados de forma prévia, eles participam porque tem de participar, eles estão na escola. Mas, eles demonstram a priori resistência. **O participar é só o estar presente, mas não é o interagir os sentidos de construir ou de realmente aceitar aquilo, conhecer antes o que vai ser ofertado para poder aproveitar de forma mais eficaz**. Eu percebo que alguns eventos que ocorrem dentro da escola, por exemplo, quando se trata de palestras, eles não participam, não gostam e sempre reclamam depois. Agora quando é algo construído com eles, orientados, olhe semana que vem vocês vão ter uma palestra, uma oficina, uma atividade especial, uma aula expositiva sobre educação ambiental ou sobre qualquer outro tema, eles participam melhor e aceitam melhor (Professor 3, grifo nosso).

O docente ressalta o cuidado de informar os educandos sobre o que será feito, sendo este um primeiro passo para envolver os participantes de maneira efetiva, porque "não há participação sem que as pessoas se sintam comprometidas, envolvidas com aquela situação" (SORRENTINO, 2000, p. 102). Há, portanto, indícios da relevância do processo de estabelecimento de compromissos para o fortalecimento de vínculos identitários voltados à participação dos sujeitos.

No Projeto Noronha Além Mar duas atividades se destacaram na busca por ampliar o sentimento de pertencimento: biomapa e caça ao tesouro. O **biomapa** é um instrumento de diagnóstico e planejamento socioambiental para construção de mapas com elementos trazidos pelos participantes. A produção coletiva estimula a reconhecer, refletir e se aproximar do território. O mapa foi construído a partir de dois questionamentos: o que gostam e o que não gostam em Fernando de Noronha. Uma das professoras ao avaliar o potencial da oficina com os estudantes afirmou que "o projeto ajudará no sentimento de pertencimento dos alunos com a Ilha. Conhecer o local onde moram e qual sua função como cidadão Noronhense" (Caderno de campo, 2013).

O **caça ao tesouro** é um jogo no qual os participantes seguem pistas, no caso específico, com questionamentos relacionados às oficinas do Noronha Além Mar, projeto que nesta pesquisa foi utilizado como uma técnica de coletas de dados – intervenções educadoras ambientalistas. Cada pista direciona-os para outra até encontrar o tesouro. A dinâmica finalizou com a turma encontrando uma riqueza diferente como: comunidade, união, harmonia, as pessoas, eles mesmos. A atividade proporcionou reflexão e ampliação da visão sobre elementos importantes para a Ilha, extrapolando a visão de paraíso cênico, e valorizando os moradores e suas relações entre si e com o local.

Na Com-vida houve uma atividade de construção da planta baixa da escola, na qual os estudantes foram orientados a reconhecer e ilustrar a realidade da unidade escolar. A partir do diagnóstico, cada aluno foi convidado a fazer propostas para a transição para uma Escola mais Sustentável.

O olhar atento para a própria escola e planejar transformações pode ter permitido um maior envolvimento com a melhoria da unidade. Um indício dessa contribuição foi o envolvimento de parte desses estudantes em atividade voluntária de identificação de lixeiras para contribuir com a gestão dos resíduos na EREM AFN. Outro momento de destaque foi a participação nas Conferências Infanto-juvenis de Meio Ambiente do Estado e na Nacional:

> A gente representou Pernambuco, foi um prêmio para o projeto, para a escola, para a comunidade, para o Estado. [...] é uma satisfação para a gente saber que a escola a partir de um projeto, se projetou fora das fronteiras do estado. É um marco que a gente tem que a gente leva (Diretor da escola).

b. Diálogo

O diálogo é a base de processos educadores comprometidos com a emancipação. Paulo Freire afirmava que educação é comunicação e que o diálogo é o encontro amoroso dos seres (FREIRE, 1977, p.43) o que exige uma escuta atenta e genuína:

> Estimular o exercício do diálogo é um desafio e uma necessidade para a Educação Ambiental que queremos realizar: aquela que fortalece e confere autonomia e confiança aos indivíduos, que promove a coexistência equilibrada entre as tradições, entre a tecnologia e o jeito simples de ser. O diálogo é a via de acesso para a democratização das identidades e saberes diversos (SORRENTINO *et.al.* 2012, p.37).

Os entrevistados apontaram o papel da Educação Ambiental na criação de espaços de diálogo, no qual há abertura para dar opiniões:

> Eu acho que a EA quando ela é trabalhada dentro da escola ela permite a pessoa se colocar e expressar o ponto de vista dela em relação a usar mesmo o espaço que eles vivem. Que na verdade é a própria casa dela (Professor 3).

Outro professor enfatiza a necessidade de dar espaço para os estudantes opinarem:

> O aluno gosta, mesmo o indisciplinado, mas ele gosta de coisas diferentes, de falar. Ele é empolgado. [...] Mas, para dar certo eu acho que o primeiro passo é ser construído com eles, com a participação deles, eles tem que opinar mesmo (Professor 1).

Destaca-se que o espaço de diálogo exige mais do que um espaço físico, data e horário definidos, mas uma mediação que garanta a superação de obstáculos do diálogo que exige uma aberta para o Outro.

> um espaço onde o esforço é feito para que os obstáculos ao diálogo sejam removidos: a busca pela simetria de forças entre participantes da conversa, a construção de espaços seguros de expressão, a necessidade de compreensão e incorporação das habilidades para o diálogo etc. Nada disso garante, entretanto, a ocorrência do diálogo (ANDRADE, 2013, p. 201-202).

Alguns entrevistados trouxeram a importância da linguagem adequada para a compreensão da mensagem e a ocorrência do diálogo, tentando "explicar coisas aparentemente muito complexas, da forma mais simples que a gente conseguisse?" (Proponente de atividade empresa privada), especialmente quando diz respeito a informações técnicas e científicas.

Considerando que existe uma diferença significativa entre os universos simbólicos por conta de fatores como idade, classe, gênero, etnia etc., é necessário que os símbolos sejam compartilhados para que seja possível uma compreensão dos enunciados (FONSECA, 1999).

O que indica a importância do cuidado na seleção do conteúdo e da linguagem tendo como ponto de partida conhecimentos, habilidades, realidade socioeconômica, cultural e política dos atores envolvidos na atividade.

De fato, o diálogo é um valor da Com-vida (TRAJBER; SATO, 2010, p.72/73) e foi estimulado em todos os encontros na escola, culminando na construção e realização da I Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente da EREM AFN de forma coletiva e participativa, bem como a realização de um curso de educomunicação e de formações teatrais.

No Projeto Noronha Além Mar ocorreram reuniões mensais com os professores, nas quais, entre outras atividades, refletia-se sobre as oficinas que seriam realizadas com os estudantes. Um dos professores falou na avaliação de uma reunião que gostou do "espaço para dialogar sobre dificuldades que temos" (Caderno de campo, 2013). O que traz à tona a existência de poucos espaços de diálogo na escola, mesmo com os horários de trabalho pedagógico que podem e/ou poderiam ser mais bem aproveitados nesse sentido.

Historicamente o Programa Férias Ecológicas contrata profissionais experientes para sua realização sendo, na maior parte dos casos, pessoas de fora da Ilha, mas em 2013 houve o apoio de adolescentes do Distrito no acompanhamento das atividades.

Em 2014 foi realizada a formação de mais pessoas do Arquipélago para exercer a função, ampliando a atuação anterior. O processo envolveu atividades específicas sobre educação e conservação ambiental e uma formação diária com foco em planejamento, organização, reflexão e avaliação das atividades. Os encontros diários da equipe proporcionaram momentos com potencial dialógico.

Os monitores foram pessoas da comunidade que se interessaram e se inscreveram para colaborar com as ações de: planejar as atividades do projeto; organizar materiais; realizar dinâmicas e brincadeiras; fazer registro fotográfico; avaliar as atividades do dia; organizar o espaço; e produzir um material comunicativo sobre a semana.

Numa das avaliações diárias, um adolescente evidenciou o aprendizado relacionado ao convívio em grupo: "Aprendi a lidar com gente chata" (Caderno de campo, 2014, fala de um monitor). O depoimento traz elementos de apren-

dizagem em direção ao respeito ao diferente, apesar do Outro ainda ser referenciado como chato, o que indica a necessidade da continuidade dos trabalhos.

> O diálogo qualifica a participação ao reconhecer que coletivos são entremeados por questões que, olhando-se de perto, impedem a participação genuína das pessoas (ANDRADE & SORRENTINO, 2016, p.141-142).

Os momentos dialógicos exigem um olhar atento para os processos garantindo que os diferentes possam se expressar e se respeitar, para assim, serem capazes de sonhar e construir juntos na e com as diferenças.

c. Comunidade

A educação ambiental enseja que cada comunidade conheça sua realidade e forje seu próprio destino. Entendendo que:

> Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de seres humanos e igual na capacidade de agirmos em defesa desse direito (BAUMAN, 2003, p.134).

Os processos educadores ambientalistas incentivam e fortalecem as comunidades locais, além de fomentar a construção de comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) ou interpretativas (SANTOS, 2007).

As comunidades aprendentes são espaços educadores permeados pelo diálogo que têm uma nova concepção de viver pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade são "[l]ugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no círculo de diálogos" (BRANDÃO, 2005, p.90).

A educação ambiental orientada pelo sentido comunitário exercita e estimula a participação. Nesse sentido, os entrevistados apontaram a indispensabilidade da criação de laços que fortaleçam confiança mútua, intimidade e interatividade.

> Eu acho que foi o comprometimento dos adultos que estavam envolvidos, eles têm a forma de convidar, a forma de interagir com eles, que não é fácil lidar com adolescentes. Tem que ter o envolvimento, não digo assim pessoal, mas tem que ter laços (Membro da Comunidade, mãe de aluno e professora da Bem-me-Quer).

A literatura na área educacional, sobretudo da educação popular, reforça a essencialidade da confiança entre educador e educando para o processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1981).

Hannah Arendt (2001) defende que uma das primeiras funções da educação é possibilitar que as crianças tenham segurança e confiança no mundo e na sociedade que as acolhem, para, gradativamente com o apoio da escola, ir construindo um olhar crítico, mais comprometido com o aprimoramento das sociedades e a manutenção da vida.

Destacaram-se também as atividades competitivas. De certa forma, elas são muito disseminadas na nossa sociedade e, assim, podem contribuir com o envolvimento dos sujeitos. Podem ser prejudiciais quando há pressão por vencer, de si mesmo ou de outros (família, amigos, educadores.), o que gera uma sobrecarga psíquica e/ou física. Somam-se ao seu potencial negativo, os casos em que fortalece o outro como inimigo, que dificulta o desenvolvimento e vivência de práticas solidárias e a formação de uma comunidade.

Se bem conduzida, a atividade competitiva envolve o desejo de superação pessoal e pode envolver a formação de um grupo que estimula a ajuda entre si. Segundo a entrevistada:

> Eu sinto que as atividades que motivam eles, são atividades competitivas também, por exemplo, campeonato de surf, campeonatos que fazem eles se superarem, darem o melhor deles, eu acho que isso também é bacana, também motiva eles a quererem melhorar (Comunidade Yoga).

Ao relacionar os elementos trazidos pelos entrevistados e as intervenções educadoras ambientalistas, evidencia-se a busca por formação de comunidades de aprendizagem, criação de vínculos afetivos e a constituição de grupo, conforme as palavras de uma mãe de estudante:

> A própria formação da Com-vida foi bem bacana. Não só puderam assistir, mas eles eram um conselho, de certa forma uma comissão, é um agrupamento de pessoas que vai tomar decisões sobre um determinado assunto. É um coletivo, então isso foi bem importante (Comunidade mãe e analista do ICMBio).

Na Com-vida da EREM AFN os seus membros reconhecem que as reuniões promoveram a criação de vínculos afetivos e uma unidade entre os participantes:

> Porque na Com-vida era todo mundo amigo, em outros projetos sempre fica cada qual no seu grupinho. Na Com-vida não, era aquela rodona todo mundo se falava. Outros projetos são só slides, slides (Estudante 9°).

Nas Férias Ecológicas os encontros diários dos monitores possibilitaram a criação de vínculos afetivos e a formação de um grupo. Dentre as atividades propostas para o grupo maior, evidenciam-se as vivências de atividades cooperativas e não competitivas. No caça ao tesouro, por exemplo, foram formados dois grupos, dentro dos quais era necessário estar junto para encontrar as pistas. Soma-se a isso, o fato de que o tesouro só poderia ser descoberto após a interação entre os dois grupos.

A teoria e a experiência prática nesta pesquisa indicam que fomentar os sentidos comunitários em atividades de educação ambiental pode contribuir para o fortalecimento da participação dos indivíduos nos próprios processos educadores, mas também nos territórios em que vivem.

d. Potência de Ação

A potência de ação relaciona-se com a capacidade dos sujeitos de agir e influenciar o seu território, estando intimamente ligada à participação (SAWAIA, 2001) com a

> capacidade de empreender uma ação ética, libertadora, emancipatória e não simplesmente ao ato de realizar algo. Estamos tratando de um agir consciente e intencional para realizar algo desejado (COSTA-PINTO, 2012, p.85).

O desenvolvimento da potência de ação é subjetivo, variando de uma pessoa para outra, porém é possível por meio de técnicas diferenciadas que ela seja estimulada em processos educadores ambientalistas. Costa-Pinto (2012, p. 83) diz que, para Espinosa, pensador da potência de ação, "[p]odemos aumentar nossa potência na medida em que compreendemos a causa dos nossos afetos[6].

> Desse modo, a nossa potência de agir pode ser aumentada ou diminuída de acordo com os encontros que temos com outras pessoas, com animais, com vegetais, com minerais. Se o encontro gera alegria, a potência é aumentada; no caso de o encontro gerar tristezas, a potência é diminuída. E o que gera alegria ou tristeza é

[6] "...segundo esse autor [Damásio], o que em Espinosa chama-se de afeto é um conjunto composto, pelo que, atualmente, denomina-se por motivação, pulsão, emoção ou sentimento" (COSTA-PINTO, 2012, p.79-80).

> forma como nos relacionamos com as coisas (COSTA-PINTO, 2012, p.83).

Nas entrevistas realizadas em Fernando de Noronha foram reveladas técnicas e estratégias que podem se relacionar com o incremento da potência de ação, como a realização de campanhas.

> Quando tem um grupo e você quer estimular isso, talvez você tenha que sacar qual a pergunta correta, qual a argumentação, qual o estímulo que você vai dar. É que tem que sair da zona de conforto, tá tudo muito fácil, alguém está pensando por mim, então vai (Comunidade mãe e analista do ICMBio).

O niilismo, a insegurança, entre outros tantos sentimentos que colocam as pessoas em situação de impotência ou as impedem de sair da zona de conforto podem ser explicados por quatro figuras de subjetividade, a saber: endividado, mediatizado, securitizado e representado (HARDT; NEGRI, 2014)[7]. As figuras de subjetividade são representações do mundo interno das pessoas. O desafio que se coloca é romper com isso e construir outras que fortaleçam cada um dos indivíduos e a sociedade como um todo, em direção ao Bem Comum.

A realização de atividades práticas é uma estratégia capaz de estimular a participação pela possibilidade de se vivenciar. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LAROSSA, 2015, p. 32), dessa forma, a prática pode fomentar a potência de ação. Dentre os entrevistados, um deles destacou as atividades da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida da EREM AFN:

> Daquele projeto, **eu avalio como um dos mais motivadores, até pela equipe técnica que estava participando e um projeto que trabalhou muito a parte prática**. Às vezes, você fala, mas se você num explica como fazer alguns não vão entender, não vão assimilar o recado que está sendo dado. E a Com-vida trouxe muito isso, de você ver as crianças participando muito de atividades práticas, encontros fora da escola, fora do dia letivo de aula, com atividades de recreação, de contemplação em alguns pontos de visitação das unidades de conservação. Eu vi como um projeto além de ser

[7] O endividado foi produzido pela hegemonia das finanças e dos bancos, fazendo com que ter dívidas seja uma condição geral da vida social. O mediatizado é refém do excesso de informação, comunicação e expressão da sociedade atual que dificulta a criação de informações úteis para a transformação social e a melhoria da vida coletiva e afasta as pessoas da construção de afetos políticos: “o estar junto de corpos e a comunicação corpórea, que é a base da inteligência e da ação política coletiva” (p.32). O securitizado aceita ter sua vida vigiada e controlada pelo medo da “violência”, a vigilância torna-se sinônimo de segurança. O representado não tem interesse pelo Bem Comum, é refém das decisões externas, ou seja, não tem potência de ação.

> extremamente agregador, mas também muito convidativo. **Você via que as crianças estimulavam e convidavam umas às outras a participar.** Isso realmente foi um ponto de destaque desse trabalho" (Proponente público, grifo nosso).

A relevância da prática é reforçada por meio de outra fala que resgata a possibilidade de participar de conselhos:

> **Porque decidir sobre sua própria vida é algo muito difícil, você tomar decisões sobre si mesmo já é difícil, imagina sobre o coletivo**. Se você não trabalha, não sabe lidar com isso, sobre seus direitos e deveres, é um treino, meio que eles já estão treinando. Eu lembro que a primeira vez que eu participei de um conselho eu já era adulta, formada. E o que que faz um conselho? Até entender o que que era, talvez se eu tivesse tido essa educação desde sempre, ao fazer parte de um conselho eu já entendesse melhor o meu papel. E tomar decisões não só porque eu tenho que fazer isso ou aquilo, mas de vivência mesmo e poder ser mais ativa. A gente tem tanto conselho e não sabe o que fazer na hora. Poder contribuir. Quando pensamos juntos sobre um determinado tema podemos tomar decisões melhores. **Essa prática de tomar decisões pelo coletivo é bom ser estimulado desde criança** (Comunidade mãe e analista do ICMBio, grifo nosso).

Diversos entrevistados afirmaram a necessidade de trabalhar a teoria aliada à prática, perspectiva reforçada pelo conceito de práxis:

> Inclinamo-nos pelo termo 'práxis" para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade humana seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do "prático" na linguagem comum (VÁSQUEZ, 1977, p.5).

A perspectiva da práxis nos processos educadores é fundamental em Freire (1981) e Oca (2016), valorizando os conhecimentos prévios, a relação com a vida cotidiana e o incentivo da reflexão sobre a mesma. Alguns entrevistados trouxeram a geração de retornos imediatos no cotidiano com o aumento da participação:

> Isso a questão da atenção, a questão da carência que tem muito aqui na Ilha, e a questão que eles viram que o trabalho que eles estavam tendo estava tendo retorno, não era um retorno que seria para daqui sei lá quantos meses. Ah, organizar os latões de lixo daqui da escola e já estava lá. Organizava as rodas de leitura, aquelas atividades que vocês iam à praia, essas coisas, era momentâneo, instantâneo (Coordenador).

Entre os elementos mais citados nas entrevistas que trazem indícios do fortalecimento da potência de ação, encontra-se a construção coletiva indicada como potencializadora da participação e do envolvimento dos sujeitos:

> "Eu penso que é preciso um projeto dentro da escola que não venha com uma proposta apenas de fora ou de instituições parceiras, mas

> que se sente com os principais atores da instituição escolar que são os professores, os educadores de modo geral, e que eles possam também cooperar e construir esse projeto. Dessa forma, ele vai se sentir também coautor e certamente vai se dedicar mais para que seja executado. **Eu acho que quando algo é elaborado com nossas mãos ou com nosso olhar, temos um cuidado maior para que ele dê certo"** (Professor 3, grifo nosso).

> "O que faz pegar, eu acho que é exatamente o modelo que vocês utilizaram, de não vir pronto, de tudo ser construído aqui. Por aqui em Noronha a gente está cansado realmente de levar porrada. Porque chega aqui pronto e tem uma pequena adaptação (...) Aquilo [Comvida] eu senti mesmo que foi feito deles para fora, acho que pegou nesse sentido" (Comunidade – conselheiro distrital)

A construção coletiva relaciona-se com as propostas de pessoas que aprendem participando ou pesquisa-ação-participante (BRASIL, 2006), com planejamento estratégico, participativo, articulado e incremental (SORRENTINO, 2013; OCA, 2016, p.83-84; SORRENTINO & NASCIMENTO, 2010, p.29), nas quais os processos formadores são construídos com os educandos por meio de ações e reflexões constantes. Parte-se do princípio de que cada sujeito deve ser responsável pela própria produção de conhecimentos.

Na mesma direção de formar protagonistas foi destacada a possibilidade dos estudantes ensinarem o que aprenderam como uma técnica significativa para a aprendizagem. Na literatura o compartilhar dos aprendizados relaciona-se com empoderamento dos sujeitos, estratégia de apreensão do aprendido e com a elevação da autoestima:

> [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1977, p.27-28).

O carinho e reconhecimento dos monitores das Férias Ecológicas pelos seus alunos é um exemplo nesse sentido, conforme ressalta a mãe de uma monitora:

> quando elas eram instrutoras elas falavam que estavam dando aulas para os pequenininhos [...] os pequeninhos encontrando elas em outros lugares, abraçando, muito carinho. A troca de experiências foi muito legal. Passar o conhecimento que elas aprenderam" (Comunidade mãe e analista do ICMBio).

Alguns entrevistados apontaram também a relevância de ter um produto, mesmo que parcial, dos processos educadores ambientalistas, para materiali-

zar a vivência, desenvolver habilidades comunicativas, além de divulgar a ação:

> Temos que fazer com que os alunos produzam alguma coisa, nem que seja uma maquete. [Por que é importante a existência desse produto?]. Porque eu acho que torna aquela atividade mais verídica. Mais real. Você condiciona os alunos a terem certas aptidões. Botar a mão na massa e produzir algo (Proponente ONG 2).

Assinalam a possibilidade de trazer novidades por meio das estratégias pedagógicas, como por exemplo, indivíduos e situações que não estão no cotidiano da escola:

> Para a gente ir assistir uma informação é a curiosidade, o novo. Procurar saber o que vai se passar de novidade para a gente. Se for coisa repetida muita gente não vai (Estudante EJA).

Das experiências dos processos educadores em Fernando de Noronha relacionadas com a perspectiva de potência de ação enunciada pelos entrevistados, destacam-se as construções coletivas de um projeto e de uma conferência.

No ano de 2012 a EREM AFN propôs ao Projeto Golfinho Rotador a construção coletiva de um projeto. Foram realizadas duas oficinas participativas de planejamento com o objetivo de construir um projeto de educação ambiental para ser executado de forma integrada e interdisciplinar em todas as disciplinas e em todas as turmas.

As oficinas tiveram a participação de vinte e sete (de trinta e três) professores do Ensino Fundamental I e II (EFI e EFII), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como resultado elaborou-se o Projeto Noronha Além Mar com objetivos, temáticas e atividades.

> Eu acho que a partir desse momento, que eu não me lembro em que ano foi, que alguns representantes do Golfinho, todo corpo docente, gestão, acho que a partir daquele momento começou uma construção mais colaborativa, participativa e democrática. Tentando interagir mais com o que era feito e dessa proposta de lá para cá vem dando certo (Professor).

A construção dialógica da I Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente da EREM AFN é retomada aqui pelo seu potencial de empoderar os organizadores. A sua realização ampliou a potência de ação dos sujeitos da Comissão, segundo uma entrevistada: “Eu amei a conferência, [...]. Eu achei muito

legal, porque empoderou muito eles, eu senti que eles se sentiram, realmente eram eles que estavam fazendo" (Comunidade Yoga).

Há fortes indícios nos dados coletados pela pesquisa de campo, que os processos educadores ambientalistas, comprometidos com o incremento da participação, podem ser fortalecidos pelo incentivo à potência de ação dos sujeitos, por meio de bons encontros que aproximem as pessoas no "fazer junto".

e. Felicidade

Diferentes autores, entre eles Gianetti (2002) e Lipovetsky (2007), apontam que a sociedade atual, em especial do pós II Guerra Mundial, associa a felicidade com promessas ligadas ao consumo e desejos superficiais. Segundo Russel (2012), a felicidade relaciona-se com uma busca individual e subjetiva associada com aspectos internos das pessoas, sendo o autoconhecimento em profundidade vital para seu alcance.

Para Seligman et al. (2005) existem três elementos essenciais para assegurar a felicidade: o prazer (ou emoções positivas), o engajamento e o significado. Porém, esses elementos são essenciais em conjunto, individualmente não geram efeitos significativos.

Processos educadores ambientalistas visam estimular os sujeitos a buscarem sua felicidade por meio do autoconhecimento, da promoção de momentos significativos, construção de vínculos afetivos e vivência no coletivo.

Os momentos significativos relacionam-se com fatores fundamentais para a felicidade a longo prazo, tais como: fé (no sentido religioso, espiritual ou ainda de ser positivo perante a vida) e os laços sociais (ANDREWS, 2003).

Algumas pesquisas mostram que a construção de vínculos incrementa a felicidade pela segurança que ela propicia, além da secreção de substâncias neurotransmissores na corrente sanguínea, como a ocitocina, que geram bem-estar (ANDREWS, 2003).

A associação entre a educação ambiental e a felicidade está anunciada na missão do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que envolve contribuir para "a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil" (BRASIL, 2014, p.39).

As entrevistas realizadas trouxeram indícios de como as atividades de educação ambiental contribuem ou podem contribuir com a felicidade dos envolvidos, entre elas, evidenciaram-se a promoção de atividades divertidas, atrativas, que os sujeitos gostem, e que se tenha prazer em participar.

Indica-se que a busca das ações educadoras seja a de contribuir com a felicidade interior dos indivíduos e uma das estratégias é o reconhecimento de suas próprias competências, incentivando o uso das mesmas em prol ao Bem Comum como um fator de incremento de felicidade: "envolver esses alunos, despertar neles a liderança, a capacidade de se organizar em grupo e aí a gente toca na questão da representação nos conselhos" (Diretor).

Parte das pesquisas atuais sobre felicidade relaciona-a com o bem-estar e a qualidade de vida (ALVES & SORRENTINO, 2010) e algumas entrevistas reforçam essa relação por meio da afirmação da necessidade dos sujeitos sentirem algo benéfico para si nas ações de EA: "A gente para fazer uma coisa legal, temos que pegar a motivação deles. Eles têm que se interessar e sentir algum benefício naquilo" (Comunidade Yoga).

Entre as técnicas que trazem bem-estar e alegria, foi destacado a ludicidade das atividades.

> Os estudantes, a gente vê uma propensão bem grande das atividades de Educação Ambiental, principalmente se elas envolverem o caráter lúdico, envolvimento visitação e atividades ao ar livre que corriqueiramente eles não fazem (Proponente ONG).

A fala acima traz outros elementos que podem se relacionar com o prazer nas atividades, como saídas de campo e atividades ao ar livre. Com relação às atividades ao ar livre, ressalta-se o papel do contato da natureza para o desenvolvimento das pessoas, em especial das crianças: "um escopo cada vez maior de pesquisas conecta, de modo positivo, nossa saúde mental, física e espiritual à nossa associação com a natureza" (LOUV, 2016, p.25), que "inspira a criatividade da criança, demanda a percepção e o amplo uso dos sentidos" (LOUV, 2016, p.29)[8].

Vale destacar que no contexto estudado, um arquipélago formado por duas unidades de conservação, há uma riqueza de ambientes naturais, porém

[8] Esse autor tem trabalhado com o conceito de transtorno de déficit de natureza que "descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição do uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índice mais altos de doenças físicas e emocionais (LOUV, 2016, p.58).

isso não implica, necessariamente, na sua vivência. Alguns estudantes e moradores noronhenses não costumam sequer ir às praias e/ou fazer trilhas.
Mas Louv (2016) evidencia que esse contato com a natureza não é necessariamente em espaços bem conservados, como unidades de conservação, podendo ser em uma praça ou algo mais usual do cotidiano.

Nas intervenções educadoras ambientalistas, destaca-se, dentre os objetivos da Com-vida, o cuidado de si, que foi exercitado durante os encontros por meio de atividades de respiração e aulas de yoga, objetivando ampliar o bem-estar e promover o autoconhecimento. As aulas de yoga ampliam o bem-estar porque equilibram a secreção do hormônio cortisol que quando secretado em excesso potencializa o estresse (ANDREWS, 2003, p.38). Já a respiração diafragmática ativa o sistema nervoso parassimpático e por isso traz mais bem-estar (ANDREWS, 2003, p.74).

No Projeto Noronha Além Mar, uma das oficinas teve como tema a qualidade de vida, estimulando os participantes a refletirem sobre sua vida e perspectivas de melhoria. Na mesma atividade os estudantes andaram de *slackline*[9] e, assim, desafiaram seus limites e exercitaram a confiança.

As Férias Ecológicas foram focadas nas atividades lúdicas, por meio das quais se busca uma aprendizagem significativa. Foram utilizadas, dentre outras, pintura de camisetas, apresentação de teatro de fantoche, oficina de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. As atividades lúdicas são relevantes dentro do contexto de fortalecimento comunitário, pois a atividade lúdica em si mesma, sem uma intencionalidade, não incrementa a felicidade, entendida como um sentimento de bem-estar de longo prazo e não um momento de prazer pontual.

A teoria e os dados das entrevistas e das intervenções educadoras trazidos nessa seção indicam que as atividades talvez propiciem, pelo bom encontro, pelos momentos de alegria e interação e pelas técnicas disponibilizadas, pistas para desenvolverem na vida pessoal e coletiva iniciativas e procedimentos que os tornem mais felizes. Sendo a felicidade compreendida como conquista relacionada aos propósitos existenciais e a condução da própria vida (LIPOVETSKY, 2007; RUSSEL; 2012).

[9] Fita elástica presa entre dois pontos fixos inicialmente para se equilibrar.

f. Outras condições

Nas entrevistas emergiram outros elementos importantes para a materialização da participação que não se enquadram diretamente nas categorias enunciadas acima, mas podem se relacionar com elas: retorno financeiro, atores que influenciam a participação dos estudantes e locais de realização de atividades.

Os entrevistados indicaram o retorno financeiro como estimulante à participação em atividades de educação ambiental. A participação com motivações externas, como o retorno financeiro ou uma possibilidade futura de emprego, talvez contribua pouco para a formação de uma comunidade local com vivência solidária. Por outro lado, muitas vezes, o recurso financeiro se faz necessário para que a pessoa consiga condições materiais para se dedicar à formação e não ter que se direcionar para um trabalho remunerado para auxiliar nos gastos domésticos e/ou manter seus hábitos. Além disso, este pode ser um fator inicial de mobilização dos participantes, mas ao longo do processo, eles podem se envolver por outros motivos. É importante que o estímulo à participação também esteja atrelado ao prazer do diálogo, aos vínculos comunitários, ao desejo de autoconhecimento e compromisso com a melhoria das condições socioambientais locais e planetárias.

> Pra se motivar vai precisar de coisas a mais, estímulos de alguma coisa de valor. Uma gincana aqui, uma gincana lá. Talvez isso modifique, porque o custo na Ilha é tão grande que as pessoas veem mais o valor, a "oia" [trabalhos pontuais]. Não só o pai ou a mãe, têm alunos da gente do Integral que estão indo para a noite por causa do trabalho. Isso é visível, não é porque o pai não mantem ele não, é porque ele quer o próprio dinheiro dele, para comprar o celular dele mais atual, então isso está acontecendo. Eu acho que tem que ver, tem que pensar em alguma coisa rentável (Professor 1).

De acordo com os entrevistados, entre os atores que influenciam a participação dos estudantes estão: professores, pais, família, amigos e gestor da unidade escolar.

> Família para mim é uma célula em que ele ali socializa o que ele vê. Na escola também se o pai, a mãe ou o responsável não incentiva essa participação já enfraquece muito à vontade dele em participar. E a própria comunidade quando também se mobiliza para ajudar a escola nesse sentido da EA é um ponto muito forte para que ele se sinta estimulado. O estímulo coletivo, tanto da escola, da família, dos amigos, eu acho que isso tem um papel importante nessa questão de ele querer participar (Diretor).

Os professores são citados como importantes mobilizadores das ações de educação ambiental, contribuindo com a ampliação da aprendizagem, sendo necessária uma boa relação entre estudantes e professores: “E o professor é o agente que puxa essa corrente, então se o aluno tem uma empatia com o professor, naturalmente, ele tende a se inclinar a participar” (Diretor).

> Porque no início é tudo ofegante doido para chegar, mas para continuar é difícil, não é fácil. Porque muitos alunos desistem porque encontrou uma pequena pedrinha, uma pequena dificuldade. Se tiver como incentivar mais, não só os educadores, os apoiadores, mas também a família tem que fazer seu papel. Não é só eu entreguei a minha filha a um grupo eu quero rendimento, tem que estar lá (Comunidade mãe e professora da Bem-me-quer)

Das vinte e nove atividades de educação ambiental mapeadas em Fernando de Noronha em 2013, oito estão vinculadas as unidades escolares e três tem como público crianças e adolescentes em idade escolar, atendendo dessa forma, também os estudantes interessados. Dentre elas, cinco ocorreram dentro da unidade escolar, três fora da escola e três mesclaram atividades dentro e fora da EREM AFN.

O local de realização das atividades se mostrou importante visto que uma ação fora da escola a priori já tem uma boa receptividade dos estudantes, logo uma maior participação e envolvimento. Destaca-se aqui que a utilização dos estudos do meio que:

> pode contribuir para uma formação mais “integral” do indivíduo, quando se propõe um olhar cuidadoso e atento para o que está à volta, para a compreensão e discussão da realidade e do entorno, por intermédio de projetos interdisciplinares e integrados (LESTINGE & SORRENTINO, 2008, p.60).

Pode-se ilustrar o afirmado por meio da avaliação negativa de estudantes e professores sobre a ausência de atividades fora da sala de aula no Projeto Noronha Além Mar. Na avaliação com o grupo apontou-se a dificuldade de motivar os estudantes a participar das reuniões na escola.

Soma-se a isso a experiência com a Com-vida que contemplava atividades em outros espaços do arquipélago e a constante indagação dos estudan-

tes na escola sobre quando será a vez da sua turma realizar a saída a campo com o ICMBio[10] (Caderno de campo, 2013).

Reforça-se que a pesquisa foi realizada em um Arquipélago[2] e focada em atividades de educação ambiental com interface com a escola, local que os estudantes já frequentam diariamente. Assim, não houve dificuldades de locomoção para a maior parte dos espaços, elementos - acessibilidade e o transporte ao local de encontro - que normalmente dificultam a participação (SORRENTINO, 2001).

Considerações finais

As escolhas e a subjetividade dos indivíduos traçam caminhos particulares de qualificação da participação. A partir das reflexões expostas no texto, apresentam-se caminhos da participação nos quais diferentes elementos que contribuem com o processo são apresentados de maneira sistematizada.

[10] Um analista ambiental do ICMBIO, pedagogo, realiza saídas anuais nas unidades de conservação com os estudantes da EREM AFN. Muitos dos locais têm a visitação proibida, sendo essa atividade a possibilidade de conhecê-los.

Qualificação da participação		
Identidade	**Diálogo**	**Comunidade**
Informar programação com antecedência	Exercitar a Escuta	Fomentar a cooperação
Fazer convites	Superar obstáculos de diálogo	Fomentar a criação de grupos
Estabelecer uma relação de compromisso	Definir espaço e tempo dialógicos	Estabelecer Comunidades Aprendentes
Re(conhecer) o território	Estimular que todos se expressem	Agir de modo solidário
Valorizar a si próprio	Utilizar linguagem adequada à realidade	Envolver os participantes
Valorizar o local	Adequar o conteúdo ao público	Criar Laços / vínculos afetivos
Fortalecer a subjetividade	Respeitar a diversidade de sujeitos	Estabelecer relação de confiança
Potência de Ação	**Felicidade**	**Outros**
Promover Bons Encontros	Qualidade de vida	Condições materiais básicas
Experimentar e vivenciar	Autoconhecimento	Recursos financeiros
Ensinar / Apreender	Ludicidade	Atores que influenciam a participação
Mobilizar	Criar vínculos afetivos	Atividades fora da sala de aula
Vivência Prática	Ter uma aprendizagem significativa	Saídas de campo
Práxis	Vivência no coletivo	
Tomas decisões coletivas	Prazer	
Retornos imediatos	Bem Estar	
Coautoria	Contato com a natureza	
Gerar Produto		
Valorizar a curiosidade e as novidades		
Estimular o protagonismo		
Elevar autoestima		
Empoderar os sujeitos		
Pessoas que aprendem participando		

Quadro 1: Fatores que contribuem para a qualificação da participação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sugere-se o mapeamento da realidade na perspectiva de compreender as necessidades locais de aprimoramento da participação, associada às condições materiais e de poder existentes. A partir de tal análise, indica-se aos educadores traçarem caminhos que incluam elementos apresentados nesta pesquisa.

As intervenções educadoras ambientalistas e as entrevistas semiestruturadas fizeram emergir ou reforçaram esses elementos como

significativos para a qualificação da participação, porém ressalta-se a proviso riedade dos elementos destacados e a sua constante necessidade de avaliação e reestruturação já que a realidade é dinâmica. No entanto, propõe-se que esses componentes sejam avaliados e fomentados em políticas públicas comprometidas com a participação da sociedade civil e com a transição para sociedades sustentáveis.

Referências

ALVES, Denise M. G.; ANDRADE, Daniel F.; BARBOSA , Cibele R.; BIASOLI, Semiramis Albuquerque; BIDINOTO, Vanessa M.; BRIAZENI, Thaís; CARRARA, M.; COATI. Ana Paula; COSTA-PINTO, FERREIRA, Leo E. C.; LUCA, Andrea Quirino; MACHADO, Júlia Teixeira; NAVARRO, Sandra M.; PORTUGAL, Simone; RAIMO, Andrea A.; SACCONI, Laura Vidotto; SLIM, Edna F. C.; SORRENTINO, Marcos. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente sustentable**., v.1, n. 9-10, 2010. p. 7 – 34.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental.** Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), Universidade de São Paulo. 2013.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. SORRENTINO, Marcos. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, Marcos (Org.). **Educação Ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012. p.215-223.

ANDRADE, Daniel Fonseca de, SORRENTINO, Marcos. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.25, n.58, p.139 – 160, jan-abr 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 128p.

ANDREWS, Susan. **Stress a seu favor.** Como gerencia sua vida em tempo de crise. São Paulo: Ágora, 2003.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, HANNAH. Entre o passado e o futuro. 5ed. P. 221-247. 2001.

BATZÁN, Ángel Aguirre. **Etnografía. Métodos cualitativos en investigación socio-cultural**. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria, 1995.

BATTAINI, Vivian. SILVA-JR, J. M. SORENTINO, Marcos. “O desafio de processos participativos nas atividades de educação ambiental no Arquipélago de Fernando de Noronha – PE – Brasil”. Submetido à Revista Educação & Realidade em março de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BIASOLI, Semíramis. A. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental**: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Centro de Energia Nuclear na Agricultura, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de formação de educadoras(es) ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos – 7. Brasília, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: MMA, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Comunidades Apendentes**. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Vol. 1. Brasília: MMA/DEA, 2005, p. 83-91.

COSTA PINTO, Alessandra Buonaviglio. **Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (Coeduca), SP, Brasil**. Tese (doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), Universidade de São Paulo/SP e Faculdade de Letras/Departamento de Filosofia, Universidade de Lisboa.

CASTELLANO, Maria; SORRENTINO, Marcos. Participação em políticas públicas para conservação de matas ciliares do Estado de São Paulo. Ambiente & Sociedade. São Paulo v. XV, n. 1. p. 53-69. Jan.-abr. 2012.

BORDENAVE, Juan. Dias. E. **O que é participação**. 8ª edicação. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: **ANPED**, 1999. N.10, jan/fev/mar, p.58-78.

GADOTTI, M. Pátria Educadora. Abrangência da proposta apresentada pela Presidenta Dilma Rousseff no discurso de posse... e algumas ideias a mais. 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria_Educadora-Gadotti-290915.pdf. Acesso em: 10/08/2015

GIANETTI, Eduardo. **Felicidade: Diálogos sobre o Bem-Estar na Civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. Pesquisa qualitativa: problemas teóricos-metodológicos. In: A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Recard, 1999. P. 53 – 60.

HARDT, Michael. NEGRI, Antonio. **Declaração isso não é um manifesto**. São Paulo: n-1 edições, 2014. 143p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/fernando-de-noronha/panorama

LAROSSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 174p.

LEFF, Enrique. 2011. **Saber ambiental**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LESTINGE, Sandra. SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 601-19, 2008.

LINSKER, R. Arquipélago de Fernando de Noronha. O paraíso do vulcão. 2ª ed. São Paulo, Terra Virgem Editora, 2011. 167.

LIPOVETSKY, Gilles A. **Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a Sociedade de Hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.** 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016, 394p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 112 p. OU 1994

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. MINAYO, M.C.S. In: DESLANDES, Sueli Ferreira. NETO, Otávio Cruz. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-29.

MORIMOTO, Ísis Akemi Toschi Oliveira. **Direito e Educação Ambiental: Estimulo à Participação Crítica e à Efetiva Aplicação de Normas Voltadas à Proteção Ambiental no Brasil.** Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), Universidade de São Paulo/SP, 2014.

OCA. Laboratório de Educação e Política Ambiental. O "método Oca" de educação Ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **Ambiente & Educação**. Vol. 21, n. 1, 2016.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 23(4), 2003. P. 64 – 73

RUSSELL, Bertrand Arthur William. A conquista da felicidade. Saraiva de bolso. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. 6ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SAWAIA, Bader Burihan. Participação social e subjetividade. 2001. P. 115-134. In: SORRENTINO, M. (Cord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo. EDUC/FAPESP. 2001. 229p.

SELIGMAN, Martin E. P.; STEEN, Tracy A.; NANSOOK Park; PETERSON, Christopher. Positive psychology progress - Empirical validation of interventions. **American Psychologist** v. 60. 2005.

SORRENTINO, Marcos. Crise ambiental e Educação. In: Ministério do Meio Ambiente. IBAMA. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília, 2000.

SORRENTINO, Marcos. Avaliação de processos participativos. In: SORRENTINO, Marcos (org.) **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; FERRARO, Luiz Antonio Junior. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa.** vol.31 nº. 2. São Paulo. Maio/Aug. 2005.

SORRENTINO, Marcos.; SIM, Edna Costa.; SACCONI, Vidoto. Laura. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GÜTZEL-RISSATO, Cíntia.; ANDRADE, Daniel F.; ALVES, Denise Maria Gândara; SORRENTINO, Marcos.; CASTELANO, M.; PORTUGAL, Simone.; BRIANEZZI, Thaís; BATTAINI, Vivian. (Org.) **Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, Fundamentos e Vivências**. 1ª ed. Curitiba: Appris, v. 1, p. 21-63, 2013.

SORRENTINO, Marcos. Educador Ambiental Popular. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Vol. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. p.143-153.

TRAJBER, Rachel. SATO, Michele. "Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades". **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. especial, setembro. 2010. p. 70-78.

VÁSQUEZ, Adolfo Sáchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Vardoso. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 454p.