



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**O CAPITAL SOCIAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ELEMENTOS
CATALISADORES DE EMPODERAMENTO EM COMUNIDADES**

Carlos Shiley Domiciano¹

RESUMO: Este trabalho visa apresentar o capital social e a educação ambiental como dois elementos que podem, por meio de seu emparelhamento, dar uma importante contribuição para o fortalecimento de ações desenvolvidas em comunidades que enfrentam dificuldades com problemas socioambientais. O capital social, quando combina atitudes de confiança e condutas de solidariedade das pessoas para a sua organização e a educação ambiental, ao propiciar o conhecimento da sua realidade, permitindo o exercício da cidadania e participação social. A junção desses marcos conceituais foi realizada mediante uma revisão bibliográfica e da análise do material didático do PROBIO – Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (UnB - Universidade de Brasília/MMA - Ministério do Meio Ambiente), a partir das quais possibilitou-se constatar que o capital social e a educação ambiental constituem-se em estruturas fundamentais para o empoderamento de grupos sociais menos assistidos.

Palavras-chave: Capital Social; Educação Ambiental; Empoderamento; Cidadania.

ABSTRACT: This paper aims to present the social capital and environmental education as two elements that can, through their pairing, make an important contribution to the strengthening of activities developed in communities that are struggling with socioenvironmental problems. The social capital, when combined with trust attitudes and solidarity behaviors of people for their organization and environmental education, by providing the knowledge of their reality, allowing the exercise of citizenship and social participation. The junction of these conceptual frameworks was conducted by a literature review and analysis of the PROBIO's – Conservation and Sustainable Use of Brazilian Biological Diversity Project (UnB – University of Brasilia/MMA – Ministry of Environment) didactic material, from which we can observe that the social capital and environmental education are in critical structures to the empowerment of disadvantaged social groups.

Key words: Social Capital; Environmental Education; Empowerment; Citizenship.

Introdução

Ultimamente, cada vez mais a noção de meio ambiente se reveste de uma complexidade maior e para entender o seu funcionamento, as relações entre os seus diversos componentes, necessário se faz a busca do conhecimento sobre as questões ambientais e uma alteração de conduta, de hábitos, que interferem na ordem estabelecida do ambiente.

¹Mestre em Agronegócios. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG Rua 75, nº 46, CEP: 74055-110, Centro, Goiânia. Doutorando em Ciências Ambientais, PRPPG/CIAMB da Universidade Federal de Goiás – UFG – e-mail: carlosdomiciano@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva de redefinição das relações entre a sociedade humana e a natureza, que passa obrigatoriamente pelo pensar e agir das pessoas, a análise da questão permeia o campo da educação, no sentido em que afirmou Jacobi (2005, p.240) “a problemática (ambiental) envolve um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis” e se estende às raias da participação social, principalmente daqueles grupos menos favorecidos da sociedade.

Essa educação aqui preconizada, a educação ambiental, deve tratar em um âmbito maior de aspectos ligados à cidadania e perseguir os princípios de igualdade entre as pessoas, bem como de solidariedade, reciprocidade e cooperação, princípios estes que marcam a presença de um capital social em uma determinada comunidade.

Por sua vez, o capital social apresenta vantagens de abarcar em seu bojo conceitual linhas de pensamento que apontam para estratégias de superação de dificuldades enfrentadas pelas pessoas, baseadas na mobilização e ação coletiva, fomentando processos de participação na sociedade para conferir um certo poder a determinados grupos sociais, que antes dessa organização, não haviam obtido a oportunidade de influenciar nos rumos das decisões políticas que os afetavam.

O presente trabalho tem o intento de evidenciar, por intermédio de uma revisão bibliográfica e da análise do material didático do PROBIO – Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (UnB - Universidade de Brasília/MMA - Ministério do Meio Ambiente)² a relevância desses dois elementos, o capital social e a educação ambiental como propulsores do empoderamento de comunidades menos assistidas, reforçando a sua “posición relativa” (DURSTON, 2003) frente aos setores mais poderosos da sociedade.

O capital social e suas interações na sociedade

A vida em grupo, em sociedade, compreende não só a colaboração e a ajuda mútua como também a confiança entre seus membros, desde as tarefas mais simples do dia-a-dia até os modos mais complexos de produção. E nas comunidades onde estas ocorrem, necessário se

² Material produzido pela Universidade de Brasília/Departamento de Ecologia, no ano acadêmico de 2005-2006, que consta de um conjunto articulado de material didático impresso (composto de portfólios com fotos e textos, um livro do professor e um jogo educativo de tabuleiro) sobre a biodiversidade brasileira, que integra os biomas brasileiros, as espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção (constantes da lista oficial), a problemática da fragmentação de ecossistemas e das espécies exóticas invasoras e a importância das Unidades de Conservação da Natureza. O mesmo foi produzido com recursos do PROBIO/MMA/BIRD – Global Environment Facility/CNPq, com participação das seguintes instituições parceiras: UFPE, UFMT, UFSM, CDCC/USP – São Carlos, Projeto Lagoa Mirim/IBAMA/CSR, AQUASIS, Instituto Baleia Jubarte, UNEB – Jacobina e EMBRAPA Amazônia Oriental (SAITO; BASTOS; ABEGG, 2008).

faz uma certa quantidade do que se denomina capital social, que vai facilitar a cooperação espontânea, estimular a confiança e a reciprocidade, por meio de um sistema participativo, contribuindo para o aumento da eficiência de suas ações.

Encontra-se em Pierre Bourdieu um conceito mais alinhado ao ponto de vista sociológico, em que o capital social se impõe como um único meio de fundamentar efeitos sociais que são provocados pela ação de relações munidas de certa quantidade de capital (econômico ou cultural) de um grupo (família, clubes, moradores de uma comunidade, etc). De acordo com Bourdieu,

[...] capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma **rede durável de relações** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, **à vinculação a um grupo**, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos, mas também são unidos por **ligações** permanentes e úteis (1998, p. 67) [grifos do autor].

Para o autor as redes relacionais não se estabelecem por acaso, naturalmente, pelo simples fato de pertencer a um dado grupo (familiar por exemplo), mas são frutos de esforços de instauração e manutenção, para propiciarem ganhos materiais e simbólicos a quem as possui.

O capital social é considerado uma forma intangível de capital que pode ser aplicado em toda a atividade humana, articulando um de seus tipos (RUSCHEINSKY,2010) e tem relação com o que Bourdieu (2010, p. 134) qualificou de exercício do poder em certa área de atuação, “a posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles.”

Durston (2003), em trabalho realizado para a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) tratando dos instrumentos necessários à superação da pobreza na região, definiu capital social como sendo “el contenido de ciertas relaciones sociales – que combinam actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación –, que proporciona mayores beneficios a aquellos que lo poseen en comparación con lo que podría lograrse sin este ativo” (DURSTON, 2003, p. 147).

Partindo do princípio que o capital social tem forma coletiva, é um atributo de estruturas sociais e, que numa sociedade os sistemas social e cultural estão em constante interação, Durston (2003) propôs um modelo no qual consta um grande sistema sociocultural, dividido em três planos, um material, onde se dispõem os recursos naturais (capital natural) e os capitais econômicos (manufaturados) da sociedade; um condutual, onde se situam os

capitais sociais, individual e coletivo de uma comunidade e; um abstrato, onde se encontram os capitais humano e cultural de uma sociedade, conforme a seguir (Figura 1).

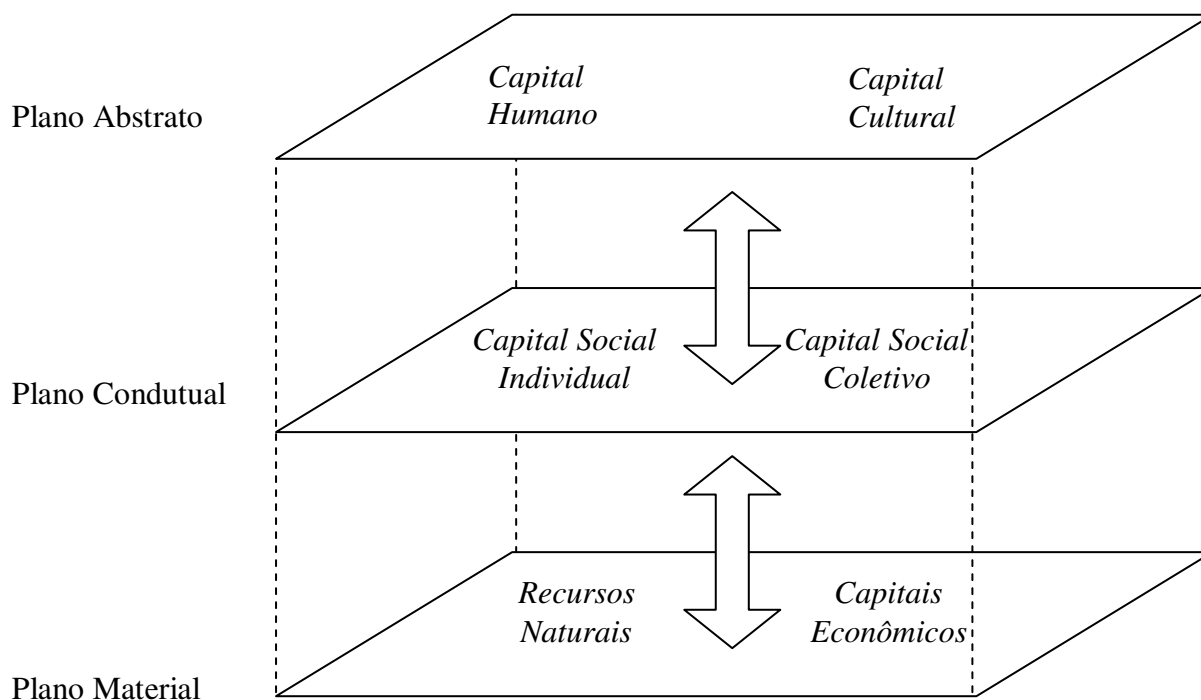


Figura 1. Planos de realidade em um sistema social.
 Fonte: Durston (2003, p. 156).

Na observação do esquema apresentado, no plano material encontram-se os recursos naturais (bióticos e abióticos) onde se dá o processo de produção da sociedade (sistema econômico); no plano condutual acontecem as relações entre os indivíduos e as estruturas da sociedade, é nesse plano que se manifesta o comportamento das pessoas e das instituições sociais e; no plano abstrato difundem-se os capitais humano e cultural, sendo o primeiro vinculado ao conhecimento das pessoas, também chamado de capital cognitivo e o segundo, relacionado ao sistema simbólico de visões de mundo e do ser humano, às normas e valores que complementam os comportamentos sociais valorizados (DURSTON, 2003).

Matos (2001) ao tratar dos aspectos metodológicos relativos à autonomia das organizações locais, cita uma abordagem de Morin que considera a complexidade do processo social, as suas relações causais e representativas “pela integração entre os processos políticos de organização social (capital social), o saber técnico e humanístico (capital humano) e o caráter econômico e ambiental dos fatores de produção (capital físico)” (MATOS, 2001, p. 5), mostrando um caráter de complementaridade entre os tipos de capital, transparecendo uma interdependência dos planos de realidade em um ambiente social, como em Durston (2003).

A presença de capital social em uma comunidade confere a seus membros um certo poder de participar juntamente com suas estruturas organizacionais, nos processos sociais, criando o que Putnam citado por Durston (2003) denominou de “empoderamiento”. Esse empoderamento é um processo que tem como objetivo a equiparação das oportunidades entre os atores sociais. Sen (apud DURSTON, 2003, p. 187) afirma que empoderar significa “cambiar las relaciones de poder en sus propias vidas (...) es el proceso de ganar control”.

Os grupos e comunidades que contam com reservas de capital social, em suas várias manifestações, podem cumprir com mais desempenho as condições de empoderamento, transformando setores sociais excluídos em atores, permitindo uma participação efetiva, influenciando nas estratégias adotadas pela sociedade (DURSTON, 2003). Nesse aspecto, onde o capital social se encontra bem difundido, a ponto de equilibrar as forças existentes na sociedade, pode-se compensar e até substituir, em parte, outros capitais como o econômico ou físico e também, se associar e complementar os capitais humano e cultural, tornando-se a base para aqueles que o possuem de sua participação, com maior poder, no processo de desenvolvimento econômico e social.

Educação ambiental para a participação social

Seguindo o que preconiza a Lei de nº 9795/1999, em seu Artigo 1º, a educação ambiental deve se dar partindo do indivíduo para a coletividade, com foco na construção de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo”. Ao se mencionar o termo coletividade pode-se subentender uma ênfase na participação democrática das pessoas, que vai ao encontro com o que está estabelecido no Artigo 4º, Inciso I, da mesma Lei que trata dos princípios básicos da educação ambiental, em que se ressalta o seu “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, reforçado com o inciso VIII, do referido artigo, que dispõe do “reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”. Também, quando se traçam os objetivos da educação ambiental, no Artigo 5º desta Lei, incentiva-se a participação individual e coletiva na preservação do meio ambiente, numa atitude pró-ativa de exercício de cidadania das pessoas, destacando-se entre os seus princípios basilares a solidariedade, como uma prática para a garantia da sobrevivência da espécie humana.

Como afirmou Jacobi (2005) as práticas educacionais relacionadas com os problemas de natureza ambiental devem ser vistas como parte de um macrosistema social,

que se liga a um modelo de desenvolvimento, direcionador das práticas político-pedagógicas. Assim, o processo educativo ambiental passa a ser um instrumento de “transformação social” (JACOBI, 2003) situado num contexto mais amplo, o de educação para a formação de cidadãos, imerso em diversas realidades, que podem inclusive modificar as situações onde vivem.

O principal eixo de atuação deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Entende-se que a educação para a cidadania trata não só da capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar sua total dignidade nas estruturas sociais (JACOBI, 2005, p.243).

Para Jacobi (2003) a educação ambiental, em face dos critérios de sustentabilidade, que implicam em justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e ruptura com o recente padrão de desenvolvimento, aponta para uma proposta pedagógica voltada para a conscientização e mudança de comportamento das pessoas, adquirindo um viés crítico e inovador, com a exigência de novos saberes para apreensão dos processos socioambientais que se tornam cada vez mais complexos, a exemplo do que apregoa Leff (2003) com a pedagogia da complexidade ambiental. Dessa forma a educação ambiental reveste-se também de um caráter reflexivo sobre as atividades humanas, “o seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem” (JACOBI, 2003, p.196).

No que se refere à questão da democracia, Saito (2002) relaciona quatro desafios que a educação ambiental, no Brasil, enfrenta e deve superar com o intuito de contribuir para o processo de formação de uma cidadania plena, ao enalço de uma sociedade mais justa e igualitária. São estes os desafios: “busca de uma sociedade democrática e socialmente justa, desvelamento das condições de opressão social, prática de uma ação transformadora intencional e necessidade de contínua busca de conhecimento” (SAITO, 2002, p.50).

O primeiro desafio, segundo o autor, mostra a premissa de que é possível conciliar desenvolvimento socioeconômico com a questão ambiental, numa forma de inclusão de todos na busca de um bem-estar social. No segundo desafio Saito (2002) chama a atenção para as questões relacionadas com a ética, educação, trabalho e práticas sociais, nas quais se observa na sociedade a consubstância das relações de dominação, a exemplo da “sobrediscriminação social intraurbana”, como no caso dos catadores de lixo, nos centros urbanos.

Em complemento ao quesito anterior, Saito (2002) lembra que é preciso ultrapassar o sentido da simples constatação dos fatos e partir para uma ação mais efetiva na resolução dos problemas que atingem as pessoas. Nesse aspecto, configura-se o terceiro desafio e o autor “aponta para a necessidade de que haja não apenas um compromisso com a transformação social, mas a *vivência efetiva de ações transformadoras, concretamente*” (FREIRE, 1997; DE BASTOS; SAITO, 2000 apud SAITO, 2002, p.53) e remete ao “conceito de praxis – ação e reflexão como constituintes da compreensão transformadora da realidade” (SAITO, 2002).

Essa ação transformadora intencional, em estágio coletivo, na busca de uma sociedade mais justa e com desvelamento de suas relações de dominação assume segundo Saito (2002) “sua condição transformadora, emancipatória” que leva ao empoderamento, ou seja, ao seu fortalecimento nos âmbitos social, cultural e político e outros. Entretanto, esse conceito de empoderamento pode ter se desvirtuado de sua intenção primordial, em nome de uma autonomia e da participação comunitária, transforma-se em um simulacro para o assentamento de políticas neoliberais de desmontamento do Estado e o seu eximir diante das questões sociais, como asseguram Santos e Saito (2006, p.9)

O conceito de participação é apropriado e deturpado pelo setor dominante da sociedade como forma de obter uma pretensa legitimidade social às suas decisões, sendo esta prática normalmente evocada nos momentos de crise, como forma de contornar processos de mobilização e crítica em marcha.

Nesse caso, o processo de educação ambiental deve se inteirar das situações para tomar uma posição e “optar, claramente, por uma das concepções em disputa, ainda que na aparência, ambas falem de desenvolvimento de comunidades, democracia e autonomia” (SAITO, 2002, p.55).

O quarto desafio da educação ambiental posto pelo autor, aduz à necessidade de constante busca do conhecimento, uma educação permanente visto que “as próprias ações sobre a realidade trazem à tona novas demandas em termos de compreensão das relações socioambientais” (SAITO, 2002, p.56), que vão se tornando complexas dia após dia e não se restringem mais só ao aspecto ambiental, ao permear outras áreas da atividade humana. “Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Isto tem fortes implicações para toda a política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e para a educação” (LEFF, 2003, p.55).

Jacobi (2003) aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, na mudança de comportamento, para não só buscar o conhecimento, mas para alterar uma escola de valores, onde a relação meio ambiente e educação para a cidadania assume uma condição

desafiadora: “o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não-formal” (JACOBI, 2003, p.196).

Por educação ambiental formal, Leonardi (2001) define que toda atividade de educação ambiental que compõe o universo escolar, com sua metodologia definida e planejada. O Artigo 10, da Lei de nº 9795/1999 diz que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal. Já a educação ambiental não-formal pode ser exercida em variados espaços da vida social, com atores sociais que atuam com a questão ambiental, desenvolvida por entidades e instituições, públicas ou privadas, com suas metodologias, componentes e formas de ação próprias. É menos estruturada que a educação ambiental formal, mas rica em parcerias (LEONARDI, 2001). No Artigo 13 da Lei de nº 9795/1999 há um frisamento para a organização e participação da coletividade na defesa da qualidade do meio ambiente, no que tange às ações e práticas de educação ambiental não-formal.

Entretanto, a educação ambiental não deve ficar restrita a um determinado sistema de normas institucionais, a mesma deve ser vista como um componente de um processo mais amplo, tal qual preconiza a Lei 9795/1999, no seu Artigo 3º, devendo ser acessível a todas as pessoas, fazendo parte de um “projeto educativo que pretende transformar a sociedade” (CARVALHO, 2004 apud JACOBI, 2005). Saito (2002) corrobora essa ideia do cunho transformador que deve marcar a educação ambiental, especialmente junto às classes menos favorecidas, para as quais

a educação ambiental deve buscar, permanentemente, integrar educação formal e não-formal, de modo que a educação escolar seja parte de um movimento ainda maior de educação ambiental de caráter popular, articulada com as lutas da comunidade organizada (SAITO, 2002, p.56).

A partir desse âmbito, o educador ambiental deve optar por uma linha de ação que contemple a problematização de questões cotidianas das pessoas, seguindo o pressuposto da “metodologia dialógico-problematizadora Freireana”, em que os conflitos socioambientais sejam elementos de partida para uma educação que leve à interpretação e mudança de uma realidade, a exemplo do que destacou Saito et al (2011, p.131): “o trabalho a partir dos conflitos socioambientais tem potencial para a formação de um sujeito com uma leitura crítica para desvelar os interesses vigentes”.

Assim, um dos objetivos da educação ambiental redonda-se em emular novas atitudes e comportamentos perante os padrões estabelecidos pela sociedade e incentiva a “participação dos sujeitos” em práticas sociais “centradas na cooperação” (JACOBI, 2005), constante em um movimento que sugere a modificação no plano condutual das pessoas, como

no modelo apresentado por Durston (2003), propondo-lhes um “novo código de conduta” (LOPES apud SAITO et al, 2011, p.133). “Trata-se de criar as condições para a ruptura com a cultura política dominante e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação” (JACOBI, 2003, p.203).

As possibilidades do empoderamento advindas das ações da educação ambiental e do capital social

Nesse tópico salienta-se a importância da junção do capital social com a educação ambiental em uma comunidade para garantir, de certa forma, o empoderamento das pessoas frente aos problemas surgidos nas situações do dia-a-dia, impostos pela ação de governos ou de grupos dominantes, “inúmeros poderes que estão difusos na sociedade, isto é, inúmeras relações de força, afrontamentos, microlutas (...) influenciadas em grande parte pelo poder do Estado ou pelas grandes dominações de classe” (KEIL; BAQUERO, 2007, p.216). Para Saito (2002) o desvelamento destas relações aliado a uma prática ativa transformadora pode levar tais comunidades a se robustecerem e atingirem o “*empowerment* – fortalecimento sociocomunitário e político-organizacional de uma comunidade, que explicita os interesses comuns de equidade, de justiça e de felicidade, e pratica ações coletivas e solidárias de transformação da realidade local “ (FRIEDMAN apud SAITO, 2002. p. 54). Com o intuito de equilibrar o efeito causado pelas forças dominadoras da sociedade é necessário buscar na organização dos grupos menos favorecidos e no conhecimento, o reforço do capital social e do capital simbólico – capital cultural para Durston – para garantir às pessoas o que Sen, citada por Durston (2003, p. 187) denominou de “processo de ganhar controle”.

Como afirmou Ruscheinsky (2010, p.110) “a capacidade de alargamento do capital social é indispensável à robustez dos atores sociais e estende-se à lógica da economia do conhecimento”. O fortalecimento das redes de cooperação e confiança nas comunidades pode estimular práticas que induzam à autonomia e legitimidade daqueles que atuam articuladamente em prol da solidariedade, como no caso de instituições e entidades e das organizações não-governamentais (ONGs), que atuam na valorização do conhecimento das realidades locais. Dessa forma “a noção de capital social sempre vem combinada também com outros aspectos da vida social e nestas circunstâncias joga papel decisivo na dinâmica do processo de alicerçar o poder de decisão num território ou numa sociedade desigual” (RUSCHEINSKY, 2010, p.110).

Baquero (2006) aponta para as implicações sobre o uso do capital social pelos grupos sociais, que vão desde as dimensões normativa até a ideológica. A simples utilização de elementos como a confiança, a solidariedade e a reciprocidade para respaldar um sistema político na sua dimensão “instrumental”, cria somente uma normativa social. Por outro lado, a dimensão ideológica do capital social, leva as pessoas, numa concepção freireana, a assumir posturas de incidência sobre a realidade em que vivem, nos aspectos econômico, político, a partir da cooperação. Tal agir das pessoas revela um certo modo de ação de comunidade, como ressalta o autor

Essa cooperação é viabilizada pela confiança interpessoal, pela reciprocidade entre os cidadãos, pelas redes de envolvimento cívico e pela predisposição das pessoas em se envolver em atividades coletivas. Não se trata de sociabilidade e sim predisposições atitudinais por parte das pessoas, no sentido de estarem estimuladas a se envolver em ações que resultem na obtenção de um bem coletivo (BAQUERO, 2006, p.62).

Observa-se que tal processo não é um ato individual, é um “ato social”, “um processo de ação coletiva” bem delineado por Paulo Freire citado por Keil e Baquero (2007), para o qual o empoderamento emerge de “um processo de ação, no qual indivíduos tomam posse de suas próprias vidas, pela interação com outros indivíduos, (...) favorecendo assim, a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação das relações sociais de poder” (KEIL; BAQUERO, 2007, p.219).

A ideia de empoderar adquire força quando proporciona às pessoas reflexão e ação do seu fazer cotidiano e propõe uma intervenção na sua realidade, através de um processo intencional e conscientizador no âmbito educacional (SILVEIRA, 2006). Dessa forma, o empoderamento “só poderá ocorrer a partir do *saber* sobre as relações de força, os desenvolvimentos estratégicos e as táticas que movimentam na sociedade. Neste sentido, a educação tem uma importância decisiva” (KEIL; BAQUERO, 2007, p.214), enquadrando-se no que Freire (2005) denomina de educação libertadora, cuja temática central reside na “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p.77). Conforme o mesmo autor ressalta, essa problematização se dá pela dialogização das pessoas com a sua realidade diária, o que gera situações-problema, onde a partir do debate vai-se buscar uma solução para um determinado problema, criando uma história por meio de uma ação transformadora do seu cotidiano, como advertiu: “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções” (FREIRE, 2005, p.106).

Ainda na acepção de Freire (2005), na práxis da ação e da reflexão do seu dia-a-dia é que o homem desvela as relações de poder aí existentes. E tal fato só pode acontecer havendo um conhecimento construído e discutido localmente entre os envolvidos (SILVEIRA, 2006), assim criam-se condições para um empoderamento ao se transformar pessoas, antes excluídas de um processo decisório, em sujeitos ativos.

Um conjunto de exemplos elucidantes de que o conhecimento aliado à organização social (mais especificamente da educação ambiental, na forma dos capitais humano e simbólico em junção ao capital social) podem resolver problemas inerentes a uma determinada comunidade, vem dos portfólios e do jogo do material didático sobre a biodiversidade brasileira, constantes do PROBIO (2005-2006). Esse material, produzido com a parceria de diversas instituições públicas e entidades não-governamentais, nos diversos biomas brasileiros, preza pela busca da equidade e participação social na conservação da biodiversidade, como um valor intrínseco do exercício da cidadania, em que “reconhece-se e valoriza-se as perspectivas crítica e emancipatória presentes na Política Nacional de Educação Ambiental” (SAITO, BASTOS; ABEGG, 2008, p.2).

Tais portfólios, pareados de “forma indicotomizável”, versam sobre conflitos socioambientais ocorridos Brasil afora, baseados em “situações-problema presentes no cotidiano” de várias comunidades desse país, com ações propositivas, que são as “soluções viáveis possíveis” para resolver tais problemas, numa perspectiva de envolvimento coletivo das pessoas dessas localidades e de sobrevalorização de seus conhecimentos.

(...) o par conflitos-participação esteve presente como fio epistemológico. Ou seja, a participação popular contemplada na produção didática, em especial no componente ação positiva. (...) nossa compreensão educacional do conceito de conscientização (muito citado nos trabalhos de educação ambiental) esteve diretamente relacionado com o da ação, principalmente pela nossa adesão à teoria da atividade (por guardar bom interfaceamento com a teoria da ação dialógico-problematizadora) (SAITO et al 2011, p.127).

Em um recorte mais específico e com o intuito de consubstancializar a questão da participação/conscientização (ou do capital social/educação ambiental), ao se deter nos portfólios do PROBIO (2005-2006) pode-se perceber naqueles referentes aos conflitos ambientais, que as atividades humanas, sejam de qual natureza for, econômica ou de subsistência, de grande ou de pequena escalas, agropecuária, comercial, mineração, etc. são as principais responsáveis por pressionar os diversos ambientes, livres ou fechados (Unidades de Conservação da Natureza – UCNs), na busca de recursos para a viabilização desses empreendimentos. Outrossim, nos portfólios de ação propositiva notou-se que as soluções apontadas passaram necessariamente pela organização social das comunidades, no

adensamento de relações pessoais por meio de associações, sindicatos, etc., induzida ou não por instituições governamentais ou de caráter privado, para a criação de uma conscientização sobre a conservação dos recursos naturais, conferindo a essas comunidades uma maior participação na sociedade.

Para isso, também se buscou valorizar, nos portfólios das ações positivas, as soluções encaminhadas pela sociedade (movimentos sociais organizados) com base no conhecimento científico-tecnológico e tradicional. (...) Assume-se que a ação no plano coletivo depende da capacidade de se organizar em fóruns coletivos, como associações e sindicatos, exercendo pressão sobre instituições públicas e privadas, com o apoio dos diversos setores da sociedade (SAITO; BASTOS; ABEGG, 2008, p.5).

Nota-se que a participação das pessoas nesses casos pode ser estimulada ou mediada por agentes sociais ligados a entidades de pesquisa, de extensão, de fomento, entre outros, com o intuito de despertar nas comunidades a sua organização, para a partir do conhecimento, buscar a resolução de problemas socioambientais que as afligem, garantindo-lhes maior poder de decisão, como se observa em Santos et al (2005, p. 185), em que essa mediação consiste

[...] of a process of building full citizenship through dialogical moments, involving technicians, especially university researchers, and community, mediated by the search for understanding reality from “limit-situations”. This process makes it possible to bring the two segments close together, thus allowing technicians to give their contributions so that members of the popular sectors can gather enough knowledge to engage themselves critically in the field of rationality and participate effectively in make decisions.³

Com relação ao jogo da biodiversidade do PROBIO (2005-2006), o mesmo possui uma estrutura que conduz à construção de conhecimento, valores e informações, tem características cooperativas ao desenvolver um espírito de equipe com os jogadores, sem o apelo competitivo tão marcante de outros tipos de jogos.

O objetivo do jogo é auxiliar os animais a chegarem ao seu respectivo habitat, impedindo o desaparecimento dessas espécies.

O jogo procura desenvolver a consciência crítica nos seus jogadores pela superação das dificuldades que encontrarão nas cartas conflitos socioambientais, por meio das suas respectivas ações positivas reais que existem em todos os biomas brasileiros.

(...) apresenta o Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA (representado no jogo pelo “Fundo (Banco)”, além de reforçar o conhecimento sobre a Lista Oficial de Espécies da Fauna Brasileira Ameaçadas de Extinção, e suas categorias ou níveis de ameaça (PROBIO, 2005-2006).

Brotto (2001, p.13) destaca que “ao jogar, não apenas representamos simbolicamente a vida, vamos além. Quando jogamos estamos praticando, direta e profundamente, um Exercício de Co-existência e de Re-conexão com a essência da vida. – Eu jogo do jeito que

³Tradução livre do autor: em um processo de construção de cidadania através de momentos de diálogo, envolvendo técnicos, especialmente pesquisadores universitários, e comunidade, mediados pela busca do entendimento da realidade de “situações-problema”. Esse processo torna possível trazer em conjunto os dois segmentos, assim permitindo aos técnicos dar suas contribuições e os membros dos setores populares podem obter conhecimento suficiente para dedicarem-se criticamente no campo da racionalidade e participar efetivamente na tomada de decisões.

vivo e vivo do jeito que jogo”. Esse ideário em um âmbito educativo maior, reforça a solidariedade entre as pessoas e incute-lhes a valorização de práticas coletivas na defesa do ambiente, a partir do jogo do PROBIO (2005-2006).

No tocante à formação ou afloramento de um capital social nessas situações, tanto nas apresentadas nos portfólios, quanto do jogo, como também no cotidiano das pessoas, Ruscheinsky (2010, p.113) assevera: “a análise do capital social acumulado na forma de democratização das relações e de uma cultura apropriada é basilar para entender a participação em deliberações que envolvam questões ambientais”. Ao que concerne à conscientização das pessoas, que permeia um amplo processo de ensino-aprendizagem, Bernardes e Prieto (2010, p.183) frisam

[...] a Educação Ambiental, pelo diálogo que estabelece sobre a relação sociedade e meio ambiente e pela mudança de padrões e comportamentos que exige, é componente essencial às transformações que podem se dar pela educação, à medida que, revendo modos de agir e de pensar em relação à natureza, assumimos uma nova postura, individual coletiva, condizente e harmoniosa com o meio ambiente em que vivemos.

Assim, torna-se factível a articulação do capital social com a educação ambiental e, desta com aquele, proporcionando às pessoas que os possuem melhores condições, um maior poder na resolução de seus problemas. Um não exclui o outro, como ponderou Rucheinsky (2010), a ação participativa peculiar do capital social tende a favorecer a educação ambiental e, esta, que deve se estabelecer por si em um espaço coletivo, permite o desenvolvimento do capital social, num verdadeiro ciclo virtuoso, que pode alavancar o empoderamento de uma comunidade.

Considerações finais

Como se pode perceber ao longo dessa explanação, o capital social e a educação ambiental constituem-se em elementos preponderantes para o empoderamento de pessoas excluídas de todos os processos – social, político, econômico, cultural, ambiental – da sociedade, conferindo a estes o direito de lutar com equidade de forças nos fóruns que apontam os rumos das atividades humanas, adquirindo cada vez mais “condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público” em contribuição ao que Jacobi (2003, p.203) qualificou de “institucionalização do controle social”, por meio da ação coletiva.

Tal ação ocorrendo em um sistema social tende a modificar a sua realidade, ao exigir novos conhecimentos e um novo pensar sobre ela (SAITO, 2002). Esse novo pensar pode

induzir a uma mudança de comportamento das pessoas, que de certa forma buscam alterar o seu plano de conduta, com vistas a se adequarem a um novo estilo de vida. Dessa forma, é possível vislumbrar a interdependência dos planos de realidade em um ambiente social (DURSTON, 2003) e a complementaridade entre o capital social e o capital humano/cultural, que representa o conhecimento em geral.

Destarte, o capital social e a educação ambiental trafegam numa via de mão-dupla, não em sentidos opostos, mas sim numa resultante positiva que garante o empoderamento de pessoas de comunidades que enfrentam problemas socioambientais e que buscam, na sua organização social e no conhecimento, uma forma de incidir sobre a sua realidade, no intuito de preservar o meio em que vivem e por conseguinte, a sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS:

BAQUERO, Marcello. Globalização e democracia inercial: o que o capital social pode fazer na construção de uma democracia participativa?. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma. *Capital social: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BERNARDES, Maria B. J.; PRIETO, Élisson C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Porto Alegre, v.24, p.173-185, jan-jul 2010.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

_____. *O Poder Simbólico*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: nov. 2011.

BROTTO, Fábio O. *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

DURSTON, John. Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistência y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In: ATRIA, Raúl; SILES, Marcelo. *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago: CEPAL/MSU, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JACOBI, Pedro R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: dez./2011.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>> Acesso em: dez. 2011.

KEIL, Ivete; BAQUERO, Rute. É possível a emancipação social? Poder e empoderamento em Michel Foucault e Paulo Freire. In: BAQUERO, Marcello. *Capital social, desenvolvimento sustentável e democracia na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LEFF, Enrique (coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONARDI, Maria L. A. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis. *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

MATOS, Aécio. G. *Capital social e autonomia*. 2001. Disponível em: <<http://www.nead.gov.br/artigodomes/anteriores/aecio>> Acesso em nov. 2006.

PROBIO (Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira)/UnB (Universidade de Brasília)/MMA (Ministério do Meio Ambiente), 2005-2006. Disponível em: <http://www.ecoa.unb.br/probioea/?page_id=13> Acesso em: dez. 2011.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Capital social e educação ambiental: mecanismos de participação na gestão de recursos hídricos. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial, p.106-121, set 2010. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art8vesp2010.pdf>> Acesso em: dez. 2011.

SAITO, Carlos H. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUCHEINSKY, Aloísio et al. *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAITO, Carlos H., BASTOS, Fábio P.; ABEGG, Ilse. Teorias-guia educacionais da produção dos materiais didáticos para a transversalidade curricular do meio ambiente do MMA. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 45/2, p.1-10, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/1953Saito.pdf>> Acesso em: jan. 2012.

SAITO, Carlos H. et al. Conflitos socioambientais, educação ambiental e participação na gestão ambiental. *Sustentabilidade em debate*, Brasília, v.2, n.1, p.121-138, jan./jun. 2011.

SANTOS, Irenilda A. et al. The centrality of the mediation concept in the participatory management of water. *Canadian Journal of Environmental Education*, Lakehead University, Ontário, v.10, p.180-194, 2005.

SANTOS, Irenilda A.; SAITO, Carlos H. A mitificação da participação social na política nacional de recursos hídricos – gênese, motivação e inclusão social. *Geosul*, Florianópolis, v.21, n.42, p.7-27, jul./dez. 2006.

SILVEIRA, Angelita F. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma. *Capital social: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.