

governança reflexiva: educação socioambiental e comunidades sustentáveis

reflexive governance: socioenvironmental education and sustainable communities

*Bruna Blanquier Lessa Bastos*¹

Cofundadora e Diretora de Desenvolvimento do *Instituto E.V.A*
Dubai – Emirados Árabes Unidos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8113-0565>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793639>

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito governança reflexiva e um estudo de caso sobre o piloto de Educação Socioambiental realizado em uma escola de Ensino Médio pública e rural, Município de Petrópolis, Rio de Janeiro, em 2023. O objetivo deste trabalho é localizar o conceito governança reflexiva na realidade brasileira a partir do *Projeto EVA em Araras*, para descrever e discutir até que ponto a Educação Socioambiental é capaz de ensinar reflexividade na comunidade a partir da escola, promovendo a cidadania e a resolução de questões ligadas à sustentabilidade no local. A Educação Socioambiental inclui um currículo e uma pedagogia crítica e participativa, desenvolvida e implementada pelo *Instituto E.V.A* para formar professores para promover o engajamento de comunidades escolares em ações dedicadas ao exercício da cidadania por um planeta sustentável.

Palavras-chave: (1) Governança reflexiva; (2) Pedagogia crítica; (3) Educação Socioambiental; (4) Projeto EVA em Araras; (5) Colégio Estadual de Araras.

Abstract: This article presents a bibliographic review on the concept of reflective governance and a case study on the Socio-Environmental Education pilot carried out in a public and rural high school in the municipality of Petrópolis, Rio de Janeiro in 2023. The objective of this work is to localize the concept of reflexive governance in the Brazilian reality based on the *EVA Project in Araras*, to describe and discuss the extent to which Socio-Environmental Education can give rise to reflexivity in the community from the school, promoting citizenship and the resolution of issues linked to sustainability at local level. Socio-environmental Education includes a curriculum and a critical and participatory pedagogy, developed, and implemented by the *E.V.A. Institute*, to train teachers to promote the engagement of school communities in actions dedicated to the exercise of citizenship for a sustainable planet.

Keywords: (1) Reflexive governance; (2) Critical Pedagogy; (3) Socioenvironmental education; (4) EVA Project in Araras; (5) Colégio Estadual de Araras.

¹ A autora, em colaboração com *Jan Frasen* e *Georgina Gomes*, é coautora de um capítulo de um livro relativo ao tema deste artigo. O livro, organizado por *Jurian Edelenbon* e *Beitske Boonstra* (*Erasmus University Rotterdam*), encontra-se no prelo (2024) e apresenta uma variedade de estudos de caso que relacionam o conceito governança reflexiva ao desenvolvimento sustentável nas cidades. A publicação deste artigo foi autorizada pelo autores supracitados.

go·ver·nan·ça (substantivo feminino). Ato ou processo de governar; governo, governação.

re·fle·xi·vo (adjetivo). Que cogita, que age com reflexão. (FILOSOFIA) Que implica uma tomada de consciência, pelo pensamento, de sua capacidade de cogitar sobre si mesmo. (GRAMÁTICA) Diz-se de pronome que é usado como complemento de um verbo, indicando que a ação verbal recai sobre o sujeito que a pratica. (Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis online).

Introdução

O conceito *governança reflexiva* vem recebendo a atenção acadêmica no chamado Norte Global, como uma forma de promover sociedades mais democráticas e sustentáveis. De uma forma geral, estudos sobre *governança* se ocupam de descrever e analisar como o Estado constrói e implementa políticas públicas de forma eficiente; quem são os atores sociais centrais, e quais são as dinâmicas de poder, ou seja: qual a qualidade dos meios e processos de governança (GONÇALVES 2005).

A associação da *reflexividade* à *governança* traz novos elementos à discussão sobre a qualidade de tais processos. A reflexividade pressupõe a participação consciente de diversos atores no enquadramento de problemas e no equacionamento de soluções propostas pelos sistemas de governança (HOEKEMA 2001). Decorre daí, a percepção crescente da sua relevância para a promoção de sociedades mais sustentáveis e inclusivas na esfera local.

Pesquisadores da *Erasmus University Rotterdam* (EDELENDON & BOONSTRA 2024, no prelo) acabam de organizar um livro que busca contribuir para a qualificação desta discussão, no marco da reflexão sobre desenvolvimento sustentável e resiliência urbana. Neste, há um capítulo que descreve e analisa o trabalho das escolas *Fe y Alegria* na América Latina sob as lentes da *governança reflexiva* (FRASEN; GOMEZ & LESSA-BASTOS 2024). Tal estudo de caso sustenta a hipótese de que tais escolas, ao adotarem com uma *pedagogia crítica*, tornam-se capazes de criar condições para que atores sociais historicamente marginalizados desenvolvam reflexividade e, a partir dela, meios e processos que promovem o desenvolvimento da comunidade e sua resiliência.

O lema das escolas de *Fe y Alegria* (Companhia de Jesus na América Latina) é “Nosso trabalho começa onde o asfalto termina”. Ao desenvolver capacidade *reflexiva* nestes ambientes remotos, ou seja, ensinar “... uma tomada de consciência, pelo pensamento, de sua capacidade de cogitar sobre si mesmo”, adotando uma pedagogia crítica, se constrói *governança*, que é o “... Ato ou processo de governar” em locais onde o Estado não é capaz, ou não tem vontade política de atuar (Gomez et al. 2021).

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito *governança reflexiva* e um estudo de caso sobre o piloto de Educação Socioambiental realizado em uma escola de Ensino Médio pública e rural, Município de Petrópolis, Rio de Janeiro, em 2023. O *Instituto E.V.A.*, responsável pela implementação do piloto “Projeto EVA em Araras”, trabalha com a tese de que a Educação Socioambiental pode aprimorar o exercício de uma cidadania responsável, consciente e livre. Há, na concepção do trabalho do Instituto, uma noção subentendida da importância da reflexividade para a transformação social. É a partir desta ponderação que a autora, que é também cofundadora do Instituto, descreve e discute o trabalho da organização na formação de professores, e na relação com as comunidades escolares.

Este artigo busca responder as seguintes perguntas:

- Como a formação de professores é capaz de criar as condições necessárias para a reflexividade na comunidade escolar?
- Quais fatores demonstram que a comunidade escolar passa a conhecer, refletir e agir sobre as questões socioambientais que os afetam?
- Qual foi o resultado obtido pelos participantes do piloto no que concerne sua inclusão nos meios e processos de governança local?

O texto que se segue está organizado em três partes:

- Apresentação da genealogia teórica do termo *governança reflexiva* e sugestões de como ele se conecta com o campo da Educação a partir da *pedagogia crítica*;
- Exposição do trabalho do *Instituto E.V.A* e sua conexão com a *pedagogia crítica*, e
- Descrição e discussão sobre os resultados alcançados pelo “Projeto EVA em Araras”, buscando avaliar como a Educação Socioambiental acionou a reflexividade e, esta por sua vez, ocasionou uma mudança de comportamento e engajamento da comunidade escolar no local.

Do ponto de vista metodológico, merece nota que a revisão bibliográfica sobre *governança reflexiva* se deu através de uma pesquisa realizada *online*, entre os meses de fevereiro e abril de 2023, utilizando principalmente as bases da *Erasmus University Library* e *Scholar Google* e adotando o método de amostragem “bola de neve”, dada a dificuldade de acesso ao conceito, que é ainda nascente. A descrição e discussão sobre os resultados do “Projeto EVA em Araras” aproximando-se do formato de estudo de caso, está baseada em documentos técnicos do *Instituto E.V.A.*,

disponíveis no *website* da organização e em arquivos institucionais, havendo sua utilização sido formalmente autorizada.

Cabe ressaltar que as considerações finais deste trabalho deixam em aberto conclusões ao sugerir interpretações, dado que se compreende que análises de maior acuidade e alcance teórico dependerão de estudos semelhantes em outras territorialidades e longitudinais posteriores para confirmar, refutar ou adensar as hipóteses interpretativas possíveis do “Projeto EVA em Araras” de 2023.

Sobre a governança reflexiva

Reflexividade é um conceito que emergiu na sociologia em relação à teoria da modernidade de Giddens (FEINDT & WEILAND 2018; LEONARD & LIDSKOG 2021; MCNUTT & RAYNER 2014; SONNINO; TORRES & SCHNEIDER 2014). De acordo com Giddens, a reflexividade é uma característica da modernidade de primeira ordem, que é marcada por sociedades industriais hierárquicas, altamente burocráticas e racionalmente instrumentais, as quais falharam em resolver questões sociais complexas decorrentes da instabilidade gerada pelas próprias instituições modernas (*idem*). Em outras palavras, questões socioambientais complexas, como as mudanças climáticas, por exemplo, seriam resultado das externalidades da sociedade industrial moderna, suas instituições e formas de governança. Consequentemente, a modernidade de segunda ordem, também conhecida como “modernidade reflexiva”, emerge como uma resposta e uma necessidade de confrontação com as consequências indesejadas da modernidade (LEONARD & LIDSKOG 2021; MCNUTT & RAYNER 2014).

A disseminação das instituições modernas e suas formas de governança criaram as condições para uma “metamudança” que resultou na segunda modernidade, pois a dinâmica de condições instáveis e em constante mutação requer abordagens diversas de governança para lidar com a complexidade das questões sociais (FEINDT & WEILAND 2018). Assim, a reflexividade implica uma tomada de decisão deliberada para mitigar e direcionar as consequências não previstas da governança moderna e da política tecnocrática. Portanto, a reflexividade envolve um processo de questionamento para reexaminar as estruturas que geram e perpetuam os desafios complexos resultantes da sociedade moderna (STIRLING 2006).

Em resumo, o conceito “governança reflexiva”:

... está assentado no pressuposto fundamental de que os riscos, a imprevisibilidade e as incertezas da vida moderna exigem a adoção de abordagens de governança que sejam informadas pelo questionamento individual e social, ou seja, pela reflexividade (EDWARDS et al. 2002). No centro deste argumento está a ênfase colocada nos processos de aprendizagem “relacionais” (em

oposição aos hierárquicos ou horizontais), nos quais os elementos que contribuem para a construção do significado derivam o seu significado da sua interrelação recíproca. A suposição aqui é que, num sistema de governança que “simultaneamente abrange e ajuda a constituir sujeito e objeto” (STIRLING 2006:229), os atores sociais e as organizações (em oposição aos indivíduos) são encorajados a continuamente “examinar e reconsiderar os seus princípios subjacentes, pressupostos, arranjos institucionais e prática” (HENDRIKS & GRIN 2007:333) para aprender uns com os outros e, em última análise, para identificar soluções coletivas para problemas sociais partilhados” (SONNINO; TORRES & SCHNEIDER 2014:2).

Ou seja, a governança reflexiva surge da necessidade de lidar com a imprevisibilidade e com as incertezas da vida moderna. Ela se baseia na reflexão individual e social, promovendo processos de aprendizagem relacionais, em contraposição a processos lineares, construindo significados a partir da interação. Nesse contexto, atores sociais e organizações são incentivados a constantemente reavaliar seus valores, hipóteses, instituições e práticas para identificar soluções coletivas para problemas sociais compartilhados em um mundo em movimento.

A teoria sobre a modernidade reflexiva sugere que a resolução dos problemas gerados pela modernidade de primeira ordem será encontrada na prática da governança reflexiva.

... a modernidade reflexiva permite a reformulação da “governança” como um mecanismo necessário, porém contingente, para gerenciar a incerteza nas sociedades contemporâneas (LEONARD & LIDSKOG 2021:4).

Isso implica que há uma intencionalidade nas estruturas e nos sistemas de governança para promover a capacidade de ação e a aprendizagem (MCNUTT & RAYNER 2014; STIRLING 2006).

A teoria sobre a governança reflexiva foi ampliada pelos campos das Ciências Políticas e da Gestão em conexão com as sociedades democráticas na década de 1990 (HOEKEMA 2001). Ela passou a ser vista como um novo modo de governar. Diferente do controle hierárquico tradicional, ela é caracterizada por uma abordagem mais cooperativa, onde atores estatais e não estatais participam em processos dentro de redes (HOEKEMA 2001). A partir deste momento começou a se solidificar a crença de que a governança deve ser inclusiva. Como resultado, a participação da sociedade civil ganha importância como meio de validar a “inclusividade” dos processos de governança nas sociedades democráticas (LEONARD & LIDSKOG 2021:3).

Idealmente, a inclusão de atores não estatais nas redes de governança permite considerar outras perspectivas nos processos

decisórios, na medida em que “...a *deliberação não começa com interesses e trocas, mas com a reflexão sobre questões e definição de problemas*” (HOEKEMA 2001:159). Isso implica que a autorreflexão é necessária para permitir diversas epistemologias na identificação, bem como na proposição de soluções para os desafios sociais. Assim, ao invés de uma única solução política sendo imposta de cima para baixo de forma hierárquica, a governança reflexiva buscaria integrar múltiplas epistemologias em diferentes níveis de uma rede de governança (FEINDT & WEILAND 2018; VOß & BORNEMANN 2011). Este processo supostamente promoveria a participação democrática, através da colaboração e da aprendizagem intencional dos atores.

Na década de 2000, a governança reflexiva foi adotada nas discussões ambientais e de sustentabilidade (FEINDT & WEILAND 2018; VOß & KEMP 2006). A ideia é que novas formas de aprendizagem horizontalizadas dariam as condições para

... o surgimento de dispositivos políticos e sociais cada vez mais complexos que permitam um reenquadramento constante das práticas de desenvolvimento sustentável (SONNINO; TORRES & SCHNEIDER 2014: 2).

No entanto, é importante notar que isso não invalida o Estado como ator necessário, que é simultaneamente agente e sujeito da transformação (LEONARD & LIDSKOG 2021). O que muda é a forma como o Estado se envolve, o processo de definição das questões e quais soluções surgirão na relação entre as diferentes camadas de governança. Nesse aspecto,

... uma componente essencial da boa governança é a capacidade de permitir que os cidadãos expressem suas opiniões e ajam de acordo com elas, facilitado através da participação; quanto mais deliberado for o processo, mais reflexiva será a governança (LEONARD & LIDSKOG 2021: 4).

Assim, enraizada nos ideais de governança democrática, a inclusão de intervenientes não estatais na tomada de decisões e a ênfase na abertura e responsabilização do Estado são condições necessárias para superar a abordagem tecnocrática que exclui certos grupos da participação e deliberação nos processos decisórios (LEONARD & LIDSKOG 2021).

Como observado anteriormente, a governança reflexiva, frequentemente abordada como um conceito normativo e processual (FEINDT & WEILAND 2018), busca estabelecer-se como uma nova forma de governança que facilita e promove a colaboração em múltiplos níveis, aprendizagem e adaptação a contextos em constante evolução. Isso implica a participação ativa dos atores no processo de aprendizagem coletiva e

deliberada, essencial para a legitimidade e eficácia da governança em sociedades democráticas. Essa abordagem intencionalmente se baseia em diversos sistemas de conhecimento de maneira flexível e interativa. Nesse sentido, a formulação de uma questão é tão crucial quanto a sua solução (HOEKEMA 2001), embora resultados positivos não sejam garantidos pelo simples fato de o processo ser mais inclusivo (FEINDT & WEILAND 2018). Entretanto, o que deve ser garantido é o próprio processo de aprendizagem relacional.

Desta forma, embora o conceito *governança reflexiva* esteja ainda em processo de discussão acadêmica e negociação política, neste trabalho adotamos o significado plasmado no *Glossário do Instituto E.V.A. Governança reflexiva* pode ser entendida como:

Novas formas não hierárquicas de participação de grupos excluídos dos processos de reflexão, proposição de soluções e governança de questões complexas relacionadas aos desafios sociais e de sustentabilidade. Parte-se do princípio de que a identificação de problemas e soluções emerge do processo e não de uma agenda definida por especialistas. Assim, a governança reflexiva pressupõe a participação democrática, a inclusão de diferentes epistemologias, a colaboração e a aprendizagem intencional (EVA 2023b; FEINDT & WEILAND 2018; FRASEN; GOMEZ & LESSA-BASTOS 2024; HOEKEMA 2001; HOEKEMA 2001; VOß & BORNEMANN 2011).

Definida desta maneira, assumimos que a *governança reflexiva* para emergir em uma comunidade a partir das suas instituições escolares, não poderá prescindir da adoção no interior das escolas de uma pedagogia a um tempo participativa, reflexiva, inclusiva e democratizante, ou seja, de uma *pedagogia crítica*.

Paulo Freire (1971) é a principal referência, e um dos maiores mentores no Brasil da chamada *pedagogia crítica*. Na perspectiva Freiriana, o sistema de Educação é central na formação de indivíduos e de uma sociedade moderna (SHOR 2001). O sistema de Educação tradicional é historicamente caracterizado por instituições criadas pela modernidade de primeira ordem. Por esta razão, sua concepção é marcadamente hierárquica, transferindo conhecimento de forma linear e através de um processo de enquadramento de epistemologias, que produzem e reproduzem processos de marginalizações de determinados grupos sociais. Por esta razão, Paulo Freire acreditava que a Educação deveria ser um ato político e um meio para promover a emancipação e o desenvolvimento de grupos subalternizados (FRASEN; GOMEZ & LESSA-BASTOS 2024; SHOR 2001) sendo, portanto, elemento central na formação de indivíduos e da sociedade (SHOR 2001).

Para Freire, a tomada de consciência crítica, que se espera como produto de uma pedagogia crítica, seria capaz de transformar as instituições modernas, dentre elas, a própria escola. Escolas que adotam uma *pedagogia crítica* pressupõem que educadores e educandos são capazes de conhecer e compreender as questões sociais, ambientais, políticas e econômicas que lhes dizem respeito e, a partir desta reflexividade, são também capazes de agir para enfrentá-las de forma eficiente e organizada.

A *pedagogia crítica* é fundante da Educação Socioambiental, tal como concebida pelo Instituto E.V.A. A “*pedagogia participativa*”, como a *pedagogia crítica* é denominada no *Projeto Político Pedagógico* do Instituto (EVA 2023a), se sustenta sobre o tripé “Conhecer, Refletir, Agir” e se realiza através de projetos estruturados de pesquisa-ação no território sobre questões socioambientais, envolvendo a comunidade escolar e o seu entorno.

Da mesma forma que ocorre com a reflexividade, a *pedagogia participativa de E.V.A* é pautada por uma aprendizagem relacional, sendo a ação coletiva e a mudança social suas características intrínsecas (BURBULES & BERK 1999). Ou seja, de forma análoga à reflexividade, o aprendizado e a mudança social se originam do diálogo, onde a própria relação entre estudante e professor é transformadora e reflexiva, ao modelar desde a sala de aula uma perspectiva de ação democrática. Assim sendo, o mediador para a governança reflexiva é o agente que a impulsiona - o professor - dado que ela não é espontânea.

Ao adotar a *pedagogia participativa*, a Educação Socioambiental almeja promover um processo de autorreflexão - de reflexividade - que instrumentaliza professores e estudantes para que se organizem e articulem para enfrentar as questões socioambientais das suas localidades, construindo comunidades sustentáveis a partir da própria escola.

O Instituto E.V.A e a Educação Socioambiental

No começo de 2024, em uma reunião com o Instituto E.V.A, o fundador da Rede Brasileira de Aprendizado Criativo (RBAC), Professor Leo Burd (Massachusetts Institute of Technology), disse a respeito da RBAC:

... democratizar a educação é diferente de colocar a educação à serviço da democratização (Leo Burd 2024).

A frase foi recebida pelo Instituto E.V.A como uma confirmação da relevância da proposta pedagógica desenvolvida pelo Instituto, que adotou a Educação Socioambiental como estratégia para promover transformações comportamentais que construam Cidadania Socioambiental.

E.V.A se ocupa de “colocar a Educação à serviço da democratização”, para o exercício livre e responsável da Cidadania Socioambiental.

... a Educação de Qualidade (ODS 04) é condição sine qua non para a transformação social e um futuro sustentável. Com base nessa convicção, criamos uma pedagogia e metodologia interdisciplinar para a Educação Básica brasileira (EVA 2023a).

E.V.A existe para

... formar professores em Educação Socioambiental com o intuito de promover o engajamento de comunidades escolares em ações dedicadas ao exercício da cidadania por um planeta sustentável (EVA online).

A proposta pedagógica de E.V.A está construída a partir de uma visão de sociedade solidária, pacífica e regenerativa, que se deseja possível a partir de uma Educação orientada para a Cidadania Socioambiental. Para tanto é preciso formar professores que, junto com seus estudantes, sejam capazes de dar vida à *pedagogia participativa* (crítica), ressignificando valores éticos e aprimorando práticas sociais (EVA online). Não por acaso, E.V.A é um acrônimo para *Educadores, Valores e Aprendizados*. Ou seja, o próprio nome do Instituto se refere à pedagogia participativa e à reflexividade, advindas do pensamento crítico, e a valores democráticos que convocam para a ação.

O Instituto desenvolveu uma abordagem pedagógica e metodológica interdisciplinar para a Educação Básica no Brasil. Esta se apoia em um currículo interdisciplinar próprio, que articula os 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), combinando *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS), *Educação para os Direitos Humanos* (EDH) e *Educação para a Cidadania Global* (ECG) de forma articulada ao currículo definido pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) ao longo da Educação Básica brasileira (EVA 2023a)².

A abordagem da Educação Socioambiental promovida por E.V.A se baseia no conceito de “localização”, que reconhece a importância de vincular os conteúdos ao contexto vivido e vivenciado pelos estudantes e suas comunidades. Essa abordagem visa proporcionar uma educação significativa e relevante, alinhada com as experiências e interesses dos estudantes (EVA 2023a). Desta forma, a Educação Socioambiental enfatiza a reflexão crítica e ação em prol da regeneração da comunidade e do

² O currículo também se alinha às legislações vigentes para: Educação Ambiental - LEI No. 9.795, 27/04/1999; Educação em Direitos Humanos - Parecer CNE/CP No. 8/2012, 06/03/2012; Ensino da Cultura Negra - LEI No. 10.639, 09/01/2003; Ensino da Cultura Indígena - LEI No. 11.645, 10/03/2008; Educação Escolar Indígena - Parecer CNE/CEB No. 14/1999, 14/09/1999, e Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB No. 3/2021, 13/03/2021.

ambiente. Com uma metodologia centrada em situações-problema, os estudantes são desafiados a realizar pesquisas e ações que promovam mudanças positivas (EVA 2023a).

Em 2023, o Instituto E.V.A publicou o seu *Projeto Político Pedagógico*, documento que orienta e instrui a Educação Socioambiental.

A organização parte do princípio de que é preciso conhecer para cuidar e que não há como a educação ser afastada do contexto em que se dá. Portanto, assim como na concepção freireana de educação transformadora, um educando jamais irá se identificar com assuntos que não dizem respeito à sua realidade, um estudante não apreenderá o mundo através de referências que não sejam intimamente ligadas ao seu entorno, à sua experiência cotidiana, àquilo que a interessa no dia a dia.

Desse modo, a Educação Socioambiental promovida pelo Instituto E.V.A. traz o conceito de localização para definir uma pedagogia que se baseia na experiência vivida e vivenciada na escola (local) como principal fonte de aprendizado de conteúdos socioambientais (global). Ela é concebida em sua origem para se ajustar às realidades dos estudantes, se adequar às suas visões de mundo e fazer sentido linguística e culturalmente para sua comunidade (EVA 2023a).

As entregas do Instituto E.V.A até o momento estão descritas no *Relatório 2020-2023*, publicado no website de E.V.A, incluindo as seguintes ações:

- *Implementar um currículo de Educação Socioambiental, de maneira interdisciplinar e transversal à Base Nacional Comum Curricular;*
- *Disponibilizar módulos de conteúdos socioambientais localizados em realidades municipais, através de uma rede de mentores especialistas em disciplinas correlatas;*
- *Formar professores para se tornarem construtores de atividades didático-pedagógicas localizadas, utilizando uma metodologia participativa;*
- *Articular e apoiar uma rede de professores formados em Educação Socioambiental;*
- *Oferecer orientação pedagógica e supervisão de avaliação de aprendizagem de forma híbrida (presencial e Educação à Distância);*
- *Promover o engajamento de jovens, e suas comunidades escolares, em formas atualizadas de exercício da cidadania democrática;*
- *Reconhecer a autoria e publicar a produção dos professores e suas comunidades escolares;*

- *Influenciar políticas públicas de Educação, trazendo novos conteúdos pertinentes à diversidade socioambiental brasileira (EVA 2023c)*

O Projeto EVA em Araras

Em 2023 E.V.A implementou seu piloto de Educação Socioambiental em uma escola pública de Ensino Médio, localizada na Zona de Amortecimento da Área de Preservação Ambiental de Petrópolis (APA-Petrópolis), Rio de Janeiro, no Distrito rural de Araras. O piloto, denominado *Projeto EVA em Araras*, beneficiou diretamente os professores e estudantes do *Colégio Estadual de Araras*, através de uma Programa de Formação Técnica Especializada em Educação Socioambiental. Durante três bimestres os professores receberam formação, através de horas de trabalho pedagógico presencial e *online*, e suas atividades com os estudantes foram acompanhadas sistematicamente pela *Equipe EVA*, com orientação pedagógica e supervisão de avaliação, utilizando ferramentas digitais especialmente localizadas para o CEA.

Para além do trabalho individual com cada professor participante, a *Equipe EVA* empreendeu esforços de reconhecimento institucional e fortalecimento de relações, com o CEA e a comunidade do entorno, incluindo:

- Promoção de trabalho interdisciplinar dos professores das áreas de Língua Portuguesa; Sociologia; Geografia; Biologia; Estudos Orientados e Projeto de Vida;
- Consolidação das articulações intersetoriais construídas pelos professores entre instituições escolares do local (CEA, Anglicano, Paroquial Santa Bernadete); Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos (Projeto Araras); Prestadores de serviços urbanos (Comdep, Ecoponto, Cooperativas de Catadores, Sofia Vem da Roça), e
- Fortalecimento de laços de cooperação na comunidade (Profissionais locais das áreas de Ecologia, Paisagismo, Alimentação Saudável, Comerciantes locais, familiares e vizinhos).

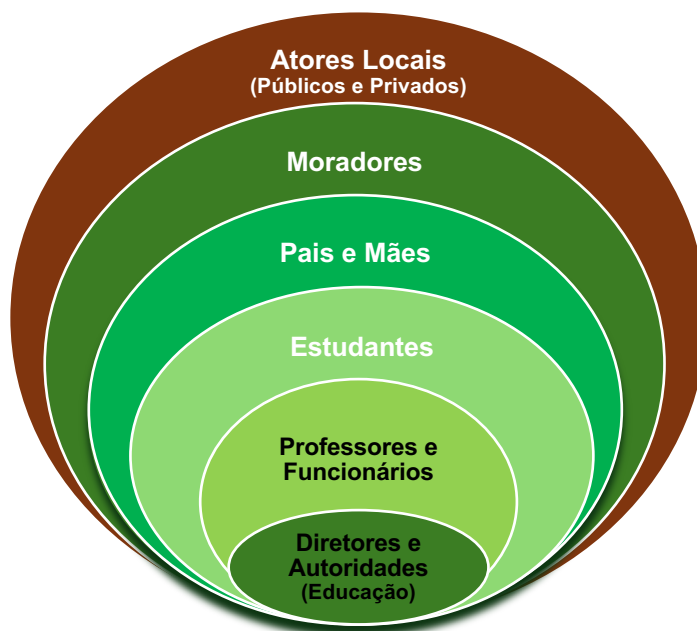
O trabalho desenvolvido entre abril e dezembro de 2023 foi objeto de acompanhamento, monitoramento e documentação pela *Equipe EVA* que consolidou observações e resultados em relatórios técnicos do *Instituto*. Desta documentação destacam-se os seguintes números do projeto na comunidade escolar, seu entorno e sua dinâmica de ampliação.

- SETE Professores engajados (40% do corpo docente do Colégio Estadual de Araras);
- CINCO Turmas participantes;
- 114 Estudantes envolvidos (48% do corpo discente);

- 104 Atividades didático-pedagógicas cocriadas e implementadas;
- TRÊS projetos de pesquisa-ação realizados pelos estudantes na comunidade;
- TRÊS atividades de extensão educativa realizadas em organizações parceiras do local;
- UMA participação em Concurso Estadual da SEEDUC/RJ - Finalista;
- DUAS participações de representação política no Município;
- TRÊS Instituições de Ensino locais articuladas;
- QUATRO organizações prestadoras de serviço no local articuladas.

Em termos do alargamento da abrangência dos públicos locais contatados, a dinâmica de ampliação obedeceu a um movimento semelhante ao observado no estudo de *Fé y Alegria* na América Latina, como reproduzido no diagrama abaixo.

Anéis de influência da escola no território



Fonte: Adaptado do documento “Informe de Evaluación sobre Fé y Alegria Bolívia” (2020).

Quanto ao processo de implementação do piloto de Educação Socioambiental no CEA, este principiou ao final de 2022, quando o *Instituto E.V.A* convidou sua Diretora, a Professora *Ana Patrícia Alves Pizzano*, para atuar dentre 50 especialistas, como avaliadora do modelo do seu Módulo de conteúdos em fase final de modelagem e testagem. Neste momento estabeleceu-se uma relação de confiança entre as partes, e a *pedagogia participativa* proposta pela Educação Socioambiental foi considerado pela Diretora como um modelo que poderia instrumentalizar os professores do

CEA para os projetos de pesquisa demandados pelo Novo Ensino Médio, então em fase de implementação.

A convite da Diretora o piloto começou em abril de 2023, quando os professores do Estado do Rio de Janeiro entraram em greve por melhores salários. Ainda assim, o piloto contou com a adesão de cinco professores e pouco mais de 70 Estudantes de três turmas do 10º. Ano escolar durante aquele bimestre. O impacto daquelas atividades fez com que o engajamento de estudantes e professores crescesse rapidamente e as atividades começassem a “contaminar” a escola “intramuros”. Ao final do ano escolar contaram-se cinco turmas envolvidas; sete professores comprometidos e cerca de 120 estudantes engajados nos projetos de pesquisa.

Vale acrescentar que a *pedagogia participativa* e a temática localizada na comunidade em seguida ensinaram o crescimento da proposta dos projetos de pesquisa que estavam nascendo para além dos muros da escola, já articulando atividades e participantes convidados desde maio de 2023 (tais como: trabalho em horta comunitária; palestras sobre alimentação saudável; pesquisas de campo com moradores sobre descarte de resíduos sólidos, dentre outros).

O crescimento de mais de 65% dos participantes ao longo do piloto é entendido como uma evidência positiva de interesse pelo tema e pela atratividade da *pedagogia participativa*. A evolução anual das avaliações de interesses indica uma forte predominância de avaliações POSITIVAS durante todo o período. As somatórias bimestrais das porcentagens POSITIVO e ESPERADO nas avaliações de interesse registram um acréscimo de interesses de 45% na passagem do 2º. para o 3º. bimestre letivo.

A avaliação anual de interesse por metas da Educação Socioambiental aferiu que sete das 14 metas (50%) apresentaram interesses na faixa POSITIVO (acima de 70%). A leitura geral dos achados estatísticos das avaliações de aprendizagem é que os estudantes desejam e dão boas-vindas para novas formas de construção de conhecimento no espaço escolar. Tal achado foi lido como uma evidência muito positiva da receptividade dos estudantes para a *pedagogia participativa*.

Merecem destaque os achados relativos às Metas 14 (Humanismo) e 10 (Negociação de conflitos), as duas maiores porcentagens de interesses registradas (72 e 62%, respectivamente). Tais achados são percebidos como indicadores positivos da perspectiva da Educação Socioambiental: (re)estabelecer “valores para transformar comportamentos”.

Quanto à autoavaliação dos estudantes da qualidade dos seus engajamentos durante o piloto, a distribuição de porcentagens das categorias de avaliação foi uniforme nos três bimestres.

- EXCELENTE – Entre 23,6% e 27,1%;
- MUITO BOM – Entre 18,3% e 20,5%;
- BOM – Entre 34,1% e 36,1%;

- POUCO – Entre 7,7% e 14,4%, e
- NADA – Entre 6,6% e 15,9%.

Tais achados atestam a predominância de avaliações POSITIVAS (cerca de 45% no total). As avaliações NEUTRAS (cerca de 35%) e NEGATIVAS (menores de 30%) corroboram a leitura de confirmação do propósito da Educação Socioambiental e balizam o alcance e os limites do modelo testado pelo Instituto E.V.A.

A avaliação qualitativa da eficácia da *pedagogia participativa* para a aquisição das chamadas “habilidades verdes”, denominadas por E.V.A de *Habilidades da Educação Socioambiental* (cognitivas, socioemocionais e comportamentais) é realizada pela *Equipe EVA* a partir de textos de professores e estudantes produzidos como parte do processo de supervisão de avaliação.

Foi bom refletir e compartilhar ideias com os colegas, além de produzir textos para expor nossas ideias para as pessoas, conscientizando de uma cidadania melhor (Camilla Ferreira Ernesto da Costa, Turma 1001 Regular).

Foi o trabalho em equipe, e elaboramos ideias para ajudar, tanto na escola, como no mundo a fora (Mariana de Souza Calegario, Turma 1002 Regular).

Destacaria o conhecimento que adquiri relacionado a forma como as melhores opções de cuidado ambiental a pessoas com maior classe social, enquanto, os de classe baixa estão numa situação mais vulnerável (Isis Lima Gonçalves, Turma 1001 Regular).

Aprendi a ver por os olhos do outro, aprendi a pensar mais em como o outro pensa (Clara Ramos, Turma 2002 Regular).

O maior aprendizado foi sobre as condições de vida em que se encontram esses catadores e como não são valorizados, além da desinformação acerca desse serviço (Ana Livia de Souza Vale, Turma 2002 Regular).

Uma transformação pessoal minha, que foi me importar mais com os assuntos que envolvam o meio ambiente (João Miguel Góes Tavares, Turma 1002 Regular).

O projeto está sendo muito útil e de muito aprendizado mas, acho que podemos tratar de formas mais políticas de como a indústria pode mudar e ser mais consciente do meio ambiente e de possíveis danos (Isis Lima Gonçalves, Turma 1001 Regular).

Sobre como toda a sociedade deveria cobrar melhores condições de serviços a esses trabalhadores, que são mais do que essenciais na nossa vida (Ana Livia de Souza Vale, Turma 2002 Regular) (FONSECA 2024:19-21).

Estava sendo convocada pelo Projeto Araras a 1ª. Reunião Comunitária para a Discussão de Temas Importantes para Araras (...) Fomos convidados (...) Os estudantes se prepararam para participar da reunião, apresentando os achados que fizeram na pesquisa de Educação Socioambiental, que realizaram no bairro na semana anterior, com os moradores do local.

Na reunião, estavam presentes representantes de várias Secretarias da Prefeitura de Petrópolis, tais como: Comdep (Concessionária da coleta de lixo); Secretaria de Obras; Vereadores, representantes dos condomínios de luxo e das comunidades do bairro. Também estavam presentes um representante do Prefeito e os organizadores do Projeto Araras.

Nossos estudantes apresentaram sua pesquisa e discutiram com as autoridades a necessidade de tornar mais eficiente a coleta seletiva, a limpeza urbana e a periodicidade do serviço de coleta do lixo nas comunidades mais afastadas. As pessoas ali reunidas ficaram surpresas e muito felizes com o trabalho e a fala dos jovens estudantes do Colégio Estadual de Araras (RODRIGUES 2024:53).

No dia 20 de novembro - que por coincidência era feriado da Consciência Negra - completaram-se 40 horas sem luz no meu bairro: Araras -Cruzeiro.

Por coincidência, também estávamos sem água. Decidimos, então, fazer um protesto, pois temos o dever de requerer os nossos direitos, já que todas as nossas contas de luz estão em dia.

Fechamos a rodovia e não deixamos nenhum carro passar, exceto os carros com pessoas que possuem o aspecto de transtorno autista e pessoas passando mal, seguindo as recomendações dos policiais.

Nesse dia, estávamos determinados a conseguir a nossa luz, pois estávamos chateados com esse descaso da Enel e do nosso vereador.

Muitas pessoas ligaram para o nosso vereador e ele não quis atender, e todos do bairro ligaram para a Enel e eles disseram que não tinham previsão de quando a nossa luz iria voltar (PAULA 2024:59).

Uma discussão em aberto

Como a formação de professores criou as condições necessárias para a reflexividade na comunidade escolar beneficiada pelo *Projeto EVA* em

Araras? Quais fatores demonstram que a comunidade escolar passou a “conhecer, refletir e agir” sobre as questões socioambientais que a afetam? Qual foi o resultado obtido pelos participantes do projeto, no que concerne sua inclusão nos meios e processos de governança local? Estas são questões que este trabalho se colocou para ser capaz de explorar os nexos entre a *pedagogia crítica* e a construção de *comunidades sustentáveis*.

Teoricamente, a aprendizagem reflexiva implica na identificação de problemas e soluções emergentes de um processo relacional, em oposição à agenda predefinida pelo governo ou pelos decisores políticos. Para DUNLOP & RADAELLI (2013 *apud* MCNUTT & RAYNER 2014:11-12) é possível associar a aprendizagem reflexiva (*pedagogia participativa*) à dissolução dos papéis tradicionais de professores e estudantes, dando lugar à exploração compartilhada de problemas para os quais, tanto os próprios problemas, quanto as suas soluções, surgem de processos deliberativos, ao invés de serem impostos por um conjunto de participantes sobre os outros. Essa aprendizagem social ocorre por meio de negociação, cooperação e ação organizada (SONNINO; TORRES & SCHNEIDER 2014:2) dentro de redes de relacionamento. Este ponto liga o conceito ao objetivo da Educação Socioambiental promovida pelo *Instituto E.V.A.* Na medida em que a *pedagogia participativa* promove a *reflexividade* e agência dos indivíduos, eles passam a se enxergar no mundo e são movidos a agir para mudar as questões socioambientais que os afetam no local.

Argumenta-se que a Escola, e o sistema de Educação como o entendemos, é um exemplo de instituição moderna que produz e reproduz questões sociais e precisa também passar por um processo de auto-confrontação e *reflexividade*. Não apenas sobre o que é ensinado dentro de sala de aula, mas também como este aprendizado se conecta e impacta as redes de relacionamento locais. De fato, pensando em *reflexividade* como uma condição necessária para a participação democrática de grupos historicamente marginalizados dos processos decisórios, surge a dúvida sobre em que medida a Educação, enquanto uma instituição moderna, estimula e permite que o jovem participe e se identifique com o ensinado de forma a promover a sua aprendizagem e agência.

É inspiradora a fala da *Larissa Pereira França*, estudante do 11º Ano do Novo Ensino Médio, adolescente moradora de uma zona rural brasileira, afirmando seu engajamento com o Projeto a partir da pesquisa-ação, por valorizar a conexão que percebe entre o que está aprendendo na escola com a sua própria realidade. Ela aponta para a potência da *pedagogia participativa*, sobre a qual a Educação Socioambiental se apoia.

A partir da realização do Projeto, percebi uma transformação na minha maneira de pesquisar e aprender, pois comecei a buscar informações de forma mais organizada e aprofundada. Também melhorei minha habilidade de refletir e interpretar, buscando

diferentes perspectivas sobre os assuntos. Na minha comunidade, passei a compartilhar mais conhecimento com meus amigos e familiares, incentivando-os a também se envolverem em projetos educacionais (Larissa Pereira França, Turma 2001 Integral) (FONSECA 2024:20).

Olhando para o contexto das escolas públicas rurais, no qual o *Instituto E.V.A* atua, o que se constata é que

Os estudantes não-brancos são os mais afetados quando consideramos índices de abandono e evasão, uma vez que suas trajetórias escolares estão marcadas por uma exclusão sistemática, maiores reprovações e distorções idade-série. De acordo com dados da PNAD 2019, estudantes negros e indígenas de 4 a 17 anos correspondem a 71,3% das crianças e adolescentes fora da escola nesta faixa etária (Instituto Unibanco 2023).

Uma das principais causas para esta evasão escolar deriva da predominância de currículos e práticas pedagógicas que não consideram as questões e cosmovisões próprias de grupos historicamente marginalizados ou (Instituto Unibanco 2023).

Em essência a *pedagogia crítica* oferece um projeto político pedagógico para que a escola se torne um lugar de transformação nas comunidades vulneráveis (FRASEN; GOMEZ & LESSA-BASTOS 2024). De forma similar ao que é feito nas escolas de *Fe y Alegria* em toda a América Latina, a Educação Socioambiental promovida por *E.V.A* é fortemente inspirada na pedagogia freiriana. Em ambas as propostas pedagógicas, a comunidade escolar rural deixa de ser apenas uma reprodutora de conhecimento para capacitar jovens para o mercado de trabalho, e passa a ser convidada a participar como coautora da construção do conhecimento que faça sentido para as vidas destes jovens.

Contudo, ainda é muito cedo para responder com certezas às perguntas acima reproduzidas. Até aqui é possível sublinhar apenas as correlações positivas observadas entre evidências de comprovação de hipóteses estruturantes da *pedagogia crítica* com alguns relatos de ações nascentes (embora já bastante poderosas), que sugerem *governança reflexiva* em processo de construção na localidade, a partir do *Projeto EVA em Araras*. Certas falas de professores e estudantes participantes do *Projeto EVA em Araras* permitem supor que a formação dos professores em Educação Socioambiental resulte em novas formas de construção de conhecimento e discernimento na escola, endossando a aposta na *pedagogia crítica*. Ao mesmo tempo, as pesquisas e ações desenvolvidas pelos estudantes são testemunhos concretos de participações políticas que indicam o despertar de uma nova percepção da vida socioambiental no local, à maneira de um protótipo de *comunidade sustentável*.

Parece ser que *pedagogia crítica e comunidades sustentáveis* estão intimamente imbricadas no contexto do *Projeto EVA em Araras*, contudo, em benefício da Pedagogia, por enquanto as questões apresentadas ficam em aberto. No mínimo fazem falta estudos prévios de interesse e engajamento dos estudantes comprometidos, para ser possível afirmar com segurança que os achados (Positivos) das avaliações realizadas podem ser atribuídos à temática socioambiental e/ou à pedagogia participativa. Assim, a partir do apresentado até aqui, é possível afirmar apenas que *governança reflexiva* e Educação formal aparentemente podem — e devem — andar de mãos dadas. Como aconteceu no estudo sobre *Fe y Alegria* na América Latina, sob as lentes da *governança reflexiva*, este trabalho parece sustentar a hipótese de que tais escolas, ao adotarem com uma *pedagogia crítica*, tornam-se capazes de criar condições para que atores sociais historicamente marginalizados desenvolvam reflexividade e, a partir dela, meios e processos que promovem o desenvolvimento da comunidade e sua resiliência (FRASEN; GOMEZ & LESSA-BASTOS). Todavia, a criação destas condições pode não ser suficiente para garantir este resultado a longo prazo.

Referências

BURBULES, N. C. & BERK, R. (1999). “Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits”. IN: POPKEWITZ, T. & FENDER, L. (Eds.). *Critical Theories in Education*, New York, NY: Routledge.

EDELENDON, J & BOONSTRA, B. (2024). Estudo inédito em fase de finalização e editoração, com publicação prevista para 2024.

EVA (2023a). *Projeto Político Pedagógico*. Instituto E.V.A.
Disponível em: <https://eva-edu.org/sobre-e-v-a>
Acesso em: 12/02/2024.

____ (2023b). *Letramento socioambiental: entenda nossa linguagem*. Instituto E.V.A.
Disponível em: <https://eva-edu.org/página-inicial>
Acesso em: 12/02/2024.

____ (2023c). *Relatório Instituto E.V.A 2020-2023*. Instituto E.V.A.
Disponível em: <https://eva-edu.org/página-inicial>
Acesso em: 12/02/2024.

EVA (2024 online). *Website de Instituto E.V.A.*
Disponível em: <https://eva-edu.org>
Acesso em: 04/03/2024.

FEINDT, P.H. & WEILAND, S. (2018). “Reflexive governance: Exploring the concept and assessing its critical potential for sustainable development. Introduction to the special issue”, *Journal of Environmental Policy & Planning*, 20,6:661-674.

FONSECA, D.P.R. DA (2024). “Avaliação anual de aprendizagem – 2023”. Atibaia, SP: Instituto E.V.A. Relatório técnico não publicado.

FRASEN, J.; GOMEZ, G. & LESSA-BASTOS, B. (2024). “Reflexive governance beyond government: the role of critical pedagogy schools in community development”. In: EDELENDON, J & BOONSTRA, B. Em vias de publicação.

GÓMEZ, G. et al (2021), *Fe y Alegría Movimiento que transforma: Evaluación de Impacto*.

Disponível em:

https://issuu.com/47659/docs/documento_impacto_y_evaluacion_final_digital_imp

Acessado: novembro de 2023.

GONÇALVES, A. (2005) (online). “O conceito de governança”.

Disponível em:

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17553/material/2.1%20COMPLEMENTAR%20-%20O%20conceito%20de%20governan%C3%A7a%20-%20GON%C3%87ALVES.pdf>

Acesso em: 31/01/2024.

HOEKEMA, A.J. (2001). “Reflexive governance and indigenous self-rule: Lessons in associative democracy?” *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 4(1):157–186.

doi:10.1080/13698230108403342

INSTITUTO UNIBANCO (online). *Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos*.

Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>

Acesso em: 13/02/24.

LEONARD, L. & LIDSKOG, R. (2021). “Conditions and Constrains for Reflexive Governance of Industrial Risks: The Case of the South Durban Industrial Basin, South Africa”. *Sustainability*, 13:5679.

MCNUTT, K. & RAYNER, J. (2014). “Is learning without teaching possible? The productive tension between network governance and reflexivity”. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 20(6):769–780.

doi:10.1080/1523908x.2014.986568

PAULA, J.M.J. (2024). “Entrevista com Jenifer Moura: vivências de pobres negros e favelados”. *Letramento SocioAmbiental*, Atibaia, 2 (1):58-62.

doi:10.5281/zenodo.10433582

RODRIGUES, V. (2024). "Projeto EVA em Araras: uma proposta de Educação Socioambiental". *Letramento SocioAmbiental*, Atibaia, 2 (1):44-57. doi:10.5281/zenodo.10433568

SHOR, I. (2002). "Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy." In: Paulo Freire (pp. 24-35). Routledge.

SONNINO, R.; TORRES, C.L. & SCHNEIDER, S. (2014). "Reflexive governance for food security: The example of school feeding in Brazil". *Journal of Rural Studies*, 36:1-12. doi:10.1016/j.jrurstud.2014.06.003

STIRLING, A. (2006). Precaution, foresight and sustainability: Reflection and reflexivity in the governance of science and technology. In: VOß, J.P.; D. BAUKNECHT, D. & KEMP, R. (Eds.). *Reflexive governance for sustainable development*. Cheltenham, Edward Elgar:225-272.

UZÍN, P.; GOMEZ, G. M.; CADIMA G. & MARRINER, K. (2020). *Informe de Evaluación sobre Fé y Alegría Bolivia*.

VOß, J.P. & BORNEMANN, B. (2011). "The Politics of Reflexive Governance: Challenges for Designing Adaptive Management and Transition Management". *Ecol. Soc.*, 16. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss2/art9/>
Acessado em: 02/06/2020.

VOß, J.P. & KEMP, R. (2006). Sustainability and reflexive governance: Introduction. In: VOß, J.P.; KEMP, R. & BAUKNECHT, D. *Reflexive governance for sustainable development*. Cheltenham: Edward Elgar:3-28.

Sobre a autora

Bruna Blanquier Lessa Bastos possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006), mestrado em Política Global pela *London School of Economics* (2007), Pós-graduação em Gestão Pública pela Universidade Candido Mendes (2010), Mestrado em Políticas Sociais para o Desenvolvimento pelo *International Institute of Social Studies - Erasmus University Rotterdam*. Atua há 15 anos em projetos ligados ao desenvolvimento e a sustentabilidade. Coautora do artigo *Increasing Scale and Impact in a Brazilian Social Entrepreneurial Initiative*, publicado em 2023, pelo *Journal of Entrepreneurial and Organizational Diversity*.