

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**EMANCIPAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR  
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O RIO ARAGUARI  
(MG)**

**JOÃO GABRIEL DE PAULA NAVES**

**Uberlândia/MG**  
**2022**

JOÃO GABRIEL DE PAULA NAVES

**EMANCIPAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR  
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O RIO ARAGUARI  
(MG)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal como requisito para a obtenção do título de Doutorado em Geografia.

**Área de Concentração:** Geografia e Gestão do Território.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Teresinha de Muno Colesanti.

Uberlândia/MG  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas  
da UFU, MG, Brasil.

---

N323e  
2022 Naves, João Gabriel de Paula, 1989-  
Emancipação, políticas públicas e educação ambiental [recurso eletrônico] :caminho para a formação cidadã a partir do projeto político pedagógico para o Rio Araguari (MG) / João Gabriel de Paula Naves. - 2022.

Orientadora: Marlene Teresinha de Muno Colesanti.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.8020>

Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Colesanti, Marlene Teresinha de Muno, 1948-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

---

André Carlos Francisco  
Bibliotecário - CRB-  
6/3408



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
Geografia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 -  
www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 230, PPGGEO				
Data:	22 de novembro de 2022	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	17h:45m
Matrícula do Discente:	11813GEO012				
Nome do Discente:	João Gabriel de Paula Naves				
Título do Trabalho:	EMANCIPAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O RIO ARAGUARI (MG)				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	Análise, Planejamento e Gestão Ambiental/Geoprocessamento				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no formato remoto [[Plataforma RNP](#)], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Rogata Soares Del Gaudio - UFMG-MG](#); [Patrícia Francisca de Matos - UFUCAT-GO](#); [Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IG-UFU](#); [Jussara dos Santos Rosendo - ICH-UFU](#) e [Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues - IG-UFU](#), Coordenadora do PPGEO, em substituição à Professora [Marlene Teresinha de Munro Colesanti - IG-UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a) em licença de saúde. Em função da Pandemia COVID-19, todos os membros participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Professora Doutora [Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues](#) apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida eachada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA FRANCISCA DE MATOS, Usuário Externo**, em 22/11/2022, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogata Soares Del Gaudio, Usuário Externo**, em 22/11/2022, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JUSSARA DOS SANTOS ROSENDO, Usuário Externo**, em 22/11/2022, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4042886** eo código CRC **DC3B2494**.

Referência: Processo nº 23117.081967/2022-96

SEI nº 4042886

À vida e memória do meu tio Túlio e do meu amigo Gabriel;  
Pelo alvorecer das vidas de Elisa e Gael, meus afilhados.

## AGRADECIMENTOS

---

Ao Programas de Pós Graduação em Geografia e do Curso de Geografia da UFU, professores, técnicos administrativos e colegas, deixo aqui meu muito obrigado. Muito da minha identidade (universitária e humana), sem dúvidas, foi moldada nesses anos dedicados à formação em Geografia.

Agradeço de forma especial à minha orientadora de mestrado e agora de doutorado Marlene Teresinha de Muno Colesanti. É sempre muito enriquecedor e estimulante observar sua sabedoria e cuidado com a totalidade.

Da mesma forma agradeço aos professores Túlio Barbosa e Maria Beatriz Junqueira Bernardes pelas contribuições à tese, realizadas no momento da qualificação. Aproveito ainda para agradecer a professora Maria Beatriz, de modo solene, por encaminhar minha formação, à época da minha iniciação científica, no campo da Educação Ambiental.

As professoras convidadas para participar da defesa da tese Patrícia Francisca de Matos, Jussara dos Santos Rosendo e Rogata Del Gaudio, minha gratidão por aceitarem o convite, lerem meu trabalho, me avaliarem e participarem de um momento tão importante para mim e para minha família. Obrigado.

Não posso deixar de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo fomento à minha pesquisa e tantas outras, sobretudo nesse momento tão delicado de nossa história recente.

Mais que do que oportuno agora é saudar a vida dos meus pais, Marisa Lomônaco e Bolívar Naves. Me emociono a cada momento que percebo que o que sou é, em grande parte, o resultado do melhor de vocês. Obrigado pela coragem, carinho e esforço.

Ao meu amado irmão Pedro Eduardo, o melhor dos meus amigos, agradeço a construção constante da virtude de saber partilhar e do cuidado com outro. Aos meus outros amigos e amigas, aos quais agradeço pela figura do Stevan, que foi quem me ajudou com o resumo dessa tese, meu muito obrigado pelas noções de companheirismo, altruísmo e senso de comunidade.

À Jamyle, mulher que transborda compaixão – a melhor das virtudes –, dona do sorriso mais bonito do mundo e que tenho a sorte de ser o companheiro, experienciar e construir o amor, deixo meu reconhecimento. Obrigado por tanto, você foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Desenvolvida no contexto da Política Pública de Recursos Hídricos, a Educação Ambiental é, assim como qualquer ato pedagógico, uma oportunidade sempre muito rica para o desenvolvimento social e individual de sociedades e de populações em constante transformação. Na atual conjuntura do mundo, cartografada nesta tese a partir dos conceitos do Projeto Sociocultural da Modernidade, de Boaventura de Souza Santos, e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial, de Emmanuel Wallerstein, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Rogério Haesbaert, a Educação configura-se, entretanto, mais como mecanismo de regulação das condições sociais do que instrumento de emancipação humana – portanto, menos mutável do que o necessário e o imaginado por Paulo Freire, outro vetor para a formação desta pesquisa. Busco, portanto, evidenciar com esta tese a possibilidade de tornar a Educação Ambiental, desenvolvida a partir dos Comitês de Bacia Hidrográfica e da Política Nacional de Recursos Hídricos, referência para a formação socioambiental dos sujeitos, desde que planejada por uma perspectiva libertadora, emancipadora, democrática, sustentável e cidadã. Essa proposta baseia-se nos princípios da Ecologia Política e da Racionalidade Ambiental, presentes no pensamento de Enrique Leff, na Democracia Participativa, na Teoria do Agir Comunicativo de Jünger Habermas, nas vontades decoloniais latentes dos povos da América Latina e, sobretudo, nas próprias atribuições arregimentadas por lei para o desenvolvimento do processo educativo da Educação Ambiental em ambientes não-formais; ou seja, os trabalhos fundamentados em políticas públicas governamentais. Todo esse constructo enseja certa esperança de incutir a Educação Ambiental para a Gestão Ambiental, de José da Silva Quintas e Maria José Gualda, nas diretrizes de aplicação e de desenvolvimento do processo educativo ofertado com base no PNRH. A ideia desta tese é trabalhar a Educação para a Gestão Ambiental a partir de Projetos Políticos Pedagógicos, voltados à prática da Educação Ambiental desenvolvida no âmbito dos Comitês de Bacias Hidrográficas brasileiros. O objetivo é a construção coletiva da identidade individual, social e territorial das diversas relações da sociedade-natureza, possibilitadas, nesses casos, a partir dos cuidados com as águas, com a natureza (inclusive a humana) e com os territórios das bacias hidrográficas. Por fim, com o intuito de sugerir algo que também ultrapasse as importantes discussões acadêmicas, proponho reflexão sobre a Educação Ambiental, desenvolvida pelo CBH-Araguari (MG). Isso acontece por meio da sugestão do “Projeto Político Pedagógico para o CBH-Araguari (MG)”, documento que condensa toda a discussão desta tese em um arranjo político-pedagógico orientador da prática de Educação Ambiental ofertada por esse comitê, cujo espaço de discussão e de deliberação é importante para toda sociedade.

**Palavras-Chaves:** Educação Ambiental; Projeto Político Pedagógico; Política Nacional de Recursos Hídricos; Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).



## ABSTRACT

---

Developed in the context of the Public Policy on Water Resources, Environmental Education is, like any pedagogical act, always a rich opportunity for the social and individual development of societies and populations in constant transformation. In the current conjuncture of the world, mapped in this thesis from the concepts of the Sociocultural Project of Modernity by Boaventura de Souza Santos and the Modern-Colonial World-System by Emmanuel Wallerstein, by Carlos Walter Porto-Gonçalves and by Rogério Haesbaert, Education configures, however, more a mechanism for regulating social conditions than an instrument of human emancipation. Therefore, less changeable than what was necessary and imagined by Paulo Freire, another vector for the formation of this research. In this sense, I seek to highlight with this thesis the possibility of making Environmental Education, developed from the Hydrographic Basin Committees and from the National Water Resources Policy, a reference to the socio-environmental training of subjects, as long as it is planned from a perspective that be liberating, emancipatory, democratic, sustainable and citizen. This proposal is based on the principles of Political Ecology and Environmental Rationality, present in Enrique Leff's thinking, in Participatory Democracy, in Jünger Habermas' Theory of Communicative Action, in the latent decolonial wills of the peoples of Latin America and, above all, in the very attributions regimented by law for the development of the educational process of Environmental Education in non-formal environments; that is, the works based on public governmental policies. This whole construct gives rise to a certain hope of instilling Environmental Education for Environmental Management, by José da Silva Quintas and Maria José Gualda, in the guidelines of application and development of the educational process offered based on the PNRH. The idea of this thesis is to work on Education for Environmental Management from Pedagogical Political Projects, aimed at the practice of Environmental Education developed within the scope of the Brazilian Hydrographic Basin Committees. The objective is the collective construction of the individual, social and territorial identity of the various relationships of society-nature, made possible, in these cases, from the care with the waters, with nature (including human) and with the territories of the hydrographic basins. Finally, in order to suggest something that also goes beyond the important academic discussions, I propose a reflection on Environmental Education developed by CBH-Araguari (MG). This happens through the suggestion of the “Political Pedagogical Project for CBH-Araguari (MG)”, a document that condenses the entire discussion of this thesis into a political-pedagogical arrangement that guides the practice of Environmental Education offered by this committee, whose space for discussion and deliberation is important for every society.

**Key words:** Environmental Education; Pedagogical Political Project; National Water Resources Policy; Araguari River Basin Committee (MG).

### SUMÁRIO

Introdução.....	15
Metodologia .....	28
1. Contextualização Paradigmática: do Projeto Sociocultural da Modernidade ao Sistema-Mundo Moderno-Colonial.....	37
2. A Regulação nas Políticas Públicas e os Caminhos para a Emancipação Socioambiental .	78
3. Descentralização e Democracia Deliberativa na Política Nacional de Recursos Hídricos. .....	103
4. Epistemologia Ambiental, Ecologia Política e Educação Para Gestão Ambiental: sinergia e fortalecimento mútuo para a sustentabilidade. ....	155
5. Considerações Finais.....	217
6. Referências .....	225
7. Apêndice.....	242

## 1. INTRODUÇÃO

---

Este trabalho é fruto de uma investigação que se confunde, naturalmente, com minha trajetória acadêmica e com meus princípios e valores, surge da vontade mútua de compreender e transformar a realidade em que estou inserido. É, portanto, desejo: de me situar, contribuir, dialogar, colaborar e construir alternativas para ascender o que julgo ser uma dificuldade de racionalizar o mundo em sua complexidade. Busco, a partir dos conteúdos destas páginas subsequentes, elaborar tanto esta dificuldade como também apresentar possibilidades para seu (re)conhecimento e sua superação.

Faço isso pelo prisma da relação da sociedade-natureza. Lugar onde situam meus estudos na Geografia e por esta categoria se constituir como caminho possível para tais intenções. Recorro à compreensão desses vínculos relacionais – da sociedade-natureza – por intermédio de três formas de abordagem e exames complementares: epistemológico, ideológico e político (Paraná e Tupinambá, 2022).

Penso desta forma para esgarçar a compreensão sobre esta temática com o objetivo claro de fortalecer as Políticas da Natureza (Latour, 2019) e a Ecologia Política (Souza, 2019 e Leff, 2021) – particularmente em suas associações imprescindíveis para o desenvolvimento do processo democrático, desde que vinculado à noção de alteridade e de reaproximação humana com a própria natureza.

É a partir desses caminhos e cuidados que elaboro esta tese. Desenvolvo-a sobre o fato, para mim já consumado, dos avanços inevitáveis dos interesses econômicos da modernidade sobre o território brasileiro e seus consequentes desdobramentos nos campos social, político e ambiental. Apesar de inevitáveis, não os considero irremediáveis: esta tese é sobre isso. Entretanto, como bem lembra-nos Caetano e Gil, é preciso estar atento e forte.

É bem verdade que o levante do poder econômico e globalizado do capital não se furtará de quaisquer esforços e estratégias necessárias para se apropriar dos elementos naturais de nosso território. Isso se torna mais evidente quando observamos as atuais políticas econômicas, ambientais e internacionais do Brasil pelos prismas da Divisão Internacional do Trabalho (Prebisch 1949); das injustiças sociais e ambientais (Acselrad et. al., 2009), tão marcadas por

esta divisão e; pelas intenções dos países desenvolvidos para os países menos desenvolvidos, conforme nos revelou o famoso Memorando Summers<sup>1</sup>.

Embora carregue certa particularidade, essa realidade distópica não é exclusiva do Brasil, ela atravessa da mesma forma outros países periféricos e nos coloca diante de grandes questões: Se são inúmeras as ameaças ao equilíbrio dos sistemas naturais, que se expressam também como formas de exploração e transferência de passivos ambientais e sociais dos países mais desenvolvidos para os menos, e mais, se tudo isso se dá às custas do acirramento das desigualdades socioambientais entre estes mesmos lugares, como a sociedade deve se preparar para tais investidas? Quais são as possíveis estratégias para elucidar esse processo? E o que fazer para capacitar os grupos marginalizados a resistirem frente aos encantos e às promessas do desenvolvimento proposto pelo mercado? Há de fato uma alternativa para tudo isso?

Minha hipótese é de que sim, há uma alternativa para tudo isso. Ela prospera no campo da relação sociedade-natureza a partir da transformação da atual racionalidade econômica em direção a outra racionalidade, a ambiental. Se dá a partir da superação do atual paradigma humano em virtude de novas relações individuais e coletivas com a natureza. Enrique Leff (2002, 2006, 2009, 2012 e 2021) encaminha a compreensão desta possibilidade de modo muito lúcido. Da mesma forma também o fazem outros autores fundamentais, como é o caso de Carlos Walter Porto-Gonçalves (2011 e 2014), Héctor Alimonda et. al. (2017) Arturo Escobar (2010).

Os pensamentos destes autores cartografam a Ecologia Política, estabelecida a partir dos países e das condições latino-americanas, que se consubstanciam enquanto movimentação sociocultural muito rica. É nessa afluência que esses estudiosos elaboram, aos seus modos, as questões socioambientais com as devidas preocupações às singularidades dos povos autóctones da América Latina. Tudo isso sem se furtarem de estabelecer seus pensamentos e práxis nos campos e nas lutas decoloniais e dos pluralismos epistemológico, teórico e político-filosófico que circunscreve a perspectiva da Ecologia Política, como lembra-nos Marcelo Lopes de Souza (2019).

Assim, coloco essa tese a serviço dessa Ecologia Política para vigorar minha hipótese da possibilidade das práticas sociais de formação socioambiental, desenvolvidas no âmbito do CBH-Araguari, serem capazes de contribuir para as transformações epistemológicas, ideológicas e políticas, que incidem sobre a gestão das águas e dos modos de vida no território da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG).

---

<sup>1</sup> Let Them Eat Pollution, *The Economist*, 8 fev. 1992, p.66

Minha ideia é alinhar a agenda educacional do CBH-Araguari (MG) e assim fortalece-lo diante das questões e desafios ambientais que, pela perspectiva e contextos socioambientais que são a ele apresentados.

Todas essas intenções, nessa tese, se cristalizam com a proposição das atribuições dos Projetos Político Pedagógicos - PPPs como condutores para o processo educacional em Educação Ambiental, voltado para gestão dos territórios das bacias hidrográficas administradas a partir da Política Nacional de Recursos Hídricos. Penso que a consolidação das pretensões educacionais desse comitê, e o detalhamento operacional de suas práticas pedagógicas, desenvolvidas para a boa gestão das águas, nas dimensões territoriais de suas bacias hidrográficas, afirmariam – ou ao menos projetariam – o que se espera da construção da territorialidade e da territorialização desses espaços.

Torna-se auspicioso, nesse panorama, planejar o processo educativo, desempenhado pelo CBH-Araguari (MG), a partir das relações humanas estabelecidas nos territórios das bacias hidrográficas, vinculando-as com os outros componentes naturais que fazem parte desses ambientes – inclusive os que compõem e dão sentido aos territórios dos rios que estão sendo, eventualmente, administrados. Por esse caminho, é imprescindível que seu ato pedagógico seja estabelecido a partir da participação democrática e cidadã dos usuários da água nos procedimentos de gestão, com vistas à sustentabilidade, proteção e conservação dos ecossistemas.

Delinear os objetivos das práticas educacionais, assim como planejar e refletir sobre todo o processo pedagógico – o que inclui estabelecer ações, programas, projetos, público-alvo, orçamento, metodologias de execução e monitoramento, cronogramas, dentre outros – potencializa, sem dúvidas, o compromisso e a responsabilidade do educador com a educação intentada.

A minha intenção nesta tese é relacionar essa prática educacional com uma política pública em particular, a Política Nacional de Recursos Hídricos que delibera os Comitês de Bacias Hidrográficas – CBHs, como grandes protagonistas da gestão das águas.

Minha ideia é trabalhar o CBH-Araguari (MG) – órgão colegiado que garante a participação social nas deliberações coletivas sobre os usos múltiplos da água – como espaço diferenciado para a prática e formação democrática. Ou seja, capacitá-lo como lugar possível para a promoção e preparação da cidadania dos usuários das águas da bacia do Rio Araguari (MG).

A minha preocupação final é estabelecer, não só o CBH-Araguari (MG), como os outros CBHs como lugares onde hajam cuidados e atenções com os direitos e deveres vinculados aos processos naturais, e que também se estabeleçam como ambientes de encontros entre os vários saberes culturais que incidem sobre um mesmo território compartilhado.

Busco esse objetivo por meio do planejamento epistemológico, ideológico e político dos CBHs como agentes educacionais caros à Educação Ambiental em suas presumíveis contribuições para o processo de formação socioambiental e de gestão territorial. Dessarte, tal esforço recai – ou até mesmo requer –, em última instância, na elaboração e formalização dessas intenções no campo da prática e da política educacionais.

Dessa forma não me furto de tentar contribuir para arranjar e idealizar essas possibilidades emancipatórias – e de transformação da relação sociedade-natureza – em virtude de uma proposição político pedagógica que julgo interessante. Faço isso como um convite a um comitê em especial, o Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG) –, lugar em que nasci, cresci e vivo até hoje.

Portanto, apresento e estruturo, ainda nesta tese, o Projeto Político Pedagógico – PPP, uma sugestão para a bacia do Rio Araguari (MG) – **PPP do CBH-Araguari (MG)**. Tal documento propõe sistematizar, validar e inaugurar as intenções desse referido comitê para a formação socioambiental das populações e instituições que compõe a sua área de abrangência. Esse **PPP do CBH-Araguari (MG)**<sup>2</sup> busca formalizar e direcionar – em um documento – a Educação Ambiental, praticada pelo CBH-Araguari, vinculando-a às diligências da Ecologia Política, onde os pressupostos são direcionados para a instrumentalização social voltada para a participação crítica nos processos democráticos e decisivos que incidem sobre a gestão das águas e proteção e valorização da natureza.

Nesse sentido, procuro habilitar o CBH-Araguari não só para avaliar e gerenciar a água a partir da crise hídrica e ecológica, mas sobretudo para atuar como protagonista nos processos de formação e sensibilização socioambiental ocorridos no âmbito de sua bacia hidrográfica. Inclusive, espero que a institucionalização da Educação Ambiental – desenvolvida pelo CBH-Araguari – possa credenciá-lo a apresentar seu programa educacional como caminho possível de transformação das condições socioambientais aos seus pares (outras políticas públicas); e espero também que tal movimentação incentive a adesão da Educação para Gestão Ambiental

---

<sup>2</sup> Documento disponível no Apêndice I.

como metodologia educativa importante para o fortalecimento da democracia e da cidadania em nosso país.

Dessa forma, por tentar responder – mesmo que considerando a complexidade que atravessa, de modo geral, uma das várias questões socioambientais que existem: a da Educação Ambiental – esta tese se insere, em um contexto maior do que o da sua própria temática. Encontra-se, portanto, ambientada na trama da crise ecológica, que engloba diversos e intrincados problemas estabelecidos na intersecção dos campos político, cultural, econômico, ideológico, epistemológico e ecossistêmico.

Assim, escrever essa tese e estabelecê-la como ferramenta viável para a emancipação e práxis social, não é um caminho simples, é bem verdade. Ambientar o CBH-Araguari na Ecologia Política para, a partir disso, planejar sua prática educacional, pressupõe a solidez de um arcabouço político, epistemológico e ideológico bem definido, que seja capaz de suportar essa intenção sem ceder a partir das adversidades que fatalmente serão encontradas.

Os comitês de bacias hidrográficas são órgãos colegiados criados com o objetivo de garantir a gestão compartilhada dos recursos hídricos de uma bacia hidrográfica. Eles são formados por representantes de diversos setores da sociedade, incluindo governos, indústrias, agricultores, pescadores e comunidades locais. As atribuições dos comitês incluem a elaboração e implementação de planos de gestão da água, a fiscalização do uso dos recursos hídricos, a promoção de práticas de conservação e preservação dos recursos hídricos e a gestão de conflitos relacionados ao uso da água. Além disso, eles também desempenham um papel importante na promoção da educação ambiental e na sensibilização da sociedade para a importância da gestão sustentável dos recursos hídricos.

Por sua vez, o CBH-Araguari (MG) é uma dessas entidades colegiadas que tem como objetivo promover a gestão integrada e participativa dos recursos hídricos da bacia hidrográfica do Rio Araguari, localizada nos estados de Minas Gerais e Goiás. O comitê é composto por representantes dos governos municipais, estaduais e federal, organizações da sociedade civil, usuários de água e entidades de ensino e pesquisa, que trabalham em conjunto para formular políticas e ações que garantam a sustentabilidade ambiental e o uso racional dos recursos hídricos da região.

O CBH-Araguari (MG) tem um papel fundamental na promoção da conservação e preservação dos recursos hídricos da bacia, garantindo a disponibilidade de água para as atuais e futuras gerações. Seu papel como agente promotor para formação socioambiental é ímpar,

seja por meio do seu processo descentralizado e participativo de gestão das águas – e por consequência, do território da bacia do Rio Araguari (MG) – ou seja por sua atribuição formativa na condição de política pública brasileira.

Acredito no potencial dos CBH-Araguari e de todos outros comitês como ferramentas imprescindíveis para sensibilização socioambiental voltada para a gestão dos territórios e consequentes proteções, conservações das águas e das naturezas que permeiam esses ambientes.

Em minha dissertação de mestrado, verifiquei a dificuldade do CBH-Araguari (MG) em articular sua agenda educacional com uma formação socioambiental de qualidade. Á época foram catalogadas apenas algumas ações pontuais exercidas pelo comitê que eram relacionadas ao desenvolvimento da Educação Ambiental (EA). Trabalhadas sem muita profundidade, se observadas sob o prisma daquilo que a própria entidade acredita ser uma boa formação socioambiental e do que orienta tanto o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH como a Política Nacional de Educação Ambiental e o próprio Conselho Nacional de Recursos Hídricos. (NAVES, 2018).

Entretanto, a atual gestão das bacias hidrográficas brasileiras, de forma geral, pensada a partir da Educação Ambiental e do engajamento da sociedade civil na gestão de seu próprio território torna essa possibilidade um tanto quanto inexecutável. Hoje é sabido que as decisões sobre as águas não são deliberadas pela comunidade da bacia e sim por um grupo de pessoas com interesses específicos, que – mesmo bem intencionados – não dão conta de responder pela pluralidade de entendimentos que incidem sobre esses espaços e tempos.

Os CBHs e o PNRH tampouco conseguem sensibilizar a comunidade para cuidarem e servirem-se da natureza em consideração ao valor imaterial e simbólico inerente a esses lugares e o mais importante: perdem a oportunidade de despertar o interesse político-participativo e o aprimoramento do processo democrático via formação cidadã voltada para a gestão compartilhada de um mesmo território, pensado, nessa situação, em função da qualidade e disponibilidade das águas de um rio qualquer.

Essa tese, nesse sentido, é um esforço para a construção formativa de Educação Ambiental do CBH-Araguari (MG) e de todos os CBHs de forma menos específica. Viso, portanto, contribuir para a elaboração de um marco institucional, que seja arrematado por meio de um Projeto Político Pedagógico – PPP, capaz de conduzir o processo educacional em Educação Ambiental voltado para os usuários da água com uma estrutura embasada na



valorização dos saberes culturais locais, da natureza e em especial das águas e do território compartilhado.

Acredito que a Educação Ambiental é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos que visam a gestão sustentável dos recursos hídricos. Já os Comitês de Bacias Hidrográficas, como órgãos colegiados que são, têm um papel importante nesse processo, pois eles podem contribuir para a implementação de ações educativas que sensibilizem a sociedade para a importância da gestão da água e dos recursos hídricos.

Os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, por sua vez, são iniciativas que têm como objetivo promover a conscientização e a participação da população na gestão dos recursos hídricos, por meio de ações educativas, capacitações e mobilizações. Assim, a Educação Ambiental, os Comitês de Bacias Hidrográficas e os Projetos Políticos Pedagógicos podem trabalhar juntos para garantir a gestão compartilhada e sustentável dos recursos hídricos, contribuindo para a preservação dos ecossistemas e para a qualidade de vida das populações.

Ambientar os CBHs nas diligências dos PPPs de Educação Ambiental, significa orientar os territórios das bacias hidrográficas à construção de suas identidades coletivas, notadamente no que diz respeito à utilização das águas e sua proteção.

Pressupõe-se, com isso – no mínimo – o cuidado com as condições que garantem a sustentabilidade das atividades humanas nas bacias hidrográficas por algum tempo e – no máximo – o cuidado com a totalidade, que transcende a mera individualidade (e regionalidade) das ações locais e pontuais, e que enquadra a sociedade como mais uma variável ecológica.

Embora para essa tese, isso já esteja pacificado, algumas perguntas devem respondidas com urgência – ou até mesmo devem ser ao menos exercitadas – pela (ou para a) gestão das águas do Brasil. Uma delas é: como um componente elementar, como é o caso da Educação Ambiental, capaz de provocar inflexões de magnitude civilizacional, conforme corroborado, inclusive, pelo VI Encontro Formativo Nacional de Educação Ambiental, não encontra espaço adequado, ou respaldo (epistemológico, político e ideológico necessário), dentro do arranjo operacional da política pública de gestão das águas do país? Outra pergunta que deve ser feita é: o que falta para que haja reconhecimento do valor da prática da Educação Ambiental como catalizadora da gestão democrática, coletiva, sustentável e cidadã dos territórios e das águas que dão sentido às bacias hidrográficas em um cenário progressivamente caótico em relação à garantia da qualidade e quantidade de águas disponíveis à natureza?

Dentre esses CBHs, cuja prática de Educação Ambiental foi analisada por esta pesquisa, destaco os CBHs do Paraíba do Sul e da Baixada Santista, ambos localizados no Estado de São Paulo. Esses CBHs promovem suas práticas formativas e educacionais, no campo da Educação Ambiental, amparados por PPP muito bem estruturado.

A minha tese é de que, se assim elaborada e desenvolvida, a prática de Educação Ambiental, executada pelo CBH-Araguari, pode contribuir significativamente para o diálogo entre os diversos segmentos da sociedade interessados no cuidado com a bacia do Rio Araguari (MG) e de, conseqüentemente, tornar o espaço de discussão e deliberação do CBH-Araguari (MG) um lugar direcionado para o fortalecimento do processo democrático, engajamento cidadão e exemplo de gestão sustentável.

No que diz respeito a elaboração e utilização dos PPPs como ferramentas educacionais no âmbito da gestão das águas, é fundamental recordar que estes são, desde 2005, uma das recomendações do MMA para estabelecer ações planejadas de Educação Ambiental no contexto das políticas públicas ambientais brasileiras. Assim, foram instrumentos que há muito tempo já organizavam e fundamentavam ações de Educação Ambiental de sucesso em vários lugares, como nos Centros de Educação Ambiental e as Salas Verdes, estabelecidos pelo MMA, e também em várias Unidades de Conservação que compõem o Sistema de Unidades de Conservação - SNUC (ICMBio, 2016 e 2018). Também é importante lembrar que em CBHs a utilização dos PPPs como documentos orientadores para a discussão, planejamento e prática da Educação Ambiental já é uma realidade. Exemplos disso são os casos dos CBHs do Paraíba do Sul e da Baixada Santista.

Os Projetos Políticos Pedagógicos há muito já são ferramentas consagradas no campo da Educação Escolar, desde as escolas de Educação Básica até as instituições de Ensino Superior. Adaptá-los às realidades das bacias hidrográficas e da gestão das águas seria um desafio facilmente transpassado pela boa vontade de efetivá-los como práticas e metodologias educacionais.

Ademais, os PPPs são construções coletivas que formalizam a intenção e a prática educativa a partir do contato das instituições de ensino escolar com sua clientela. Dessarte, os pressupostos desses documentos devem ser pautados com base na realidade e na complexidade inerente a localização e a população onde esse serviço será ofertado. Tal característica dá a flexibilidade necessária para que a Educação penetre as camadas mais profundas da sociedade e faça a diferença na vida dos educandos.

Essa capacidade metamórfica da Educação – adquirida a partir da formulação dos PPPs – para se adequar às necessidades locais me encanta muito. Além disso, a potência desses instrumentos de fazerem delirar o campo coletivo para que as próprias comunidades assumam as rédeas e estipulem os objetivos e os caminhos da Educação é fenomenal. Esse processo fortalece a emancipação social porque exercita a cidadania, estimula a participação e fortalece a democracia.

A Educação é fundamental para compreender e lidar com a crise ambiental que afeta o planeta. É por meio da educação que as pessoas adquirem conhecimentos e valores que as tornam capazes de compreender a gravidade da situação e tomar ações concretas para mudar o curso das coisas. A Educação Ambiental é a chave para uma sensibilização crítica sobre as questões ambientais e para o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. A Educação também desempenha um papel importante na formação de líderes e na construção de sociedades mais justas e sustentáveis, capazes de enfrentar as complexas desafios da crise ambiental.

Portanto, é crucial investir em programas de educação ambiental em todos os níveis, para que as gerações futuras possam herdar um planeta mais saudável e equilibrado. Os CBHs são ferramentas, na minha opinião, muito propícias para isso.

Assim, a resolução do problema desta pesquisa, por esta perspectiva, é complexa e exige transformações significativas na relação das sociedades com a natureza. Julgo ser importante delinear o debate sobre as sociedades e suas relações com o espaço sempre com esse cuidado: o de ampliar ao máximo seus significados e seus entendimentos. Isso porque, o movimento social que se constitui diretamente a partir dos desdobramentos desta relação, o Movimento Ambiental, assim como o processo educativo que o acompanha, apresentam características que os diferenciam dos demais.

Geralmente, quanto mais alargados por conhecimentos epistemológicos, políticos e/ou ideológicos variados, mais ajustados com a realidade do grupo social se tornam os movimentos sociais. Majoritariamente estes alargamentos surgem na forma de ramificações, ou seja, subdivisões específicas, que se cristalizam a partir do amadurecimento e desenvolvimento de novas abordagens no interior desses grupos. Tudo isso propicia a emergência de inéditas correntes interpretativas, o que suponho ser bastante saudável.

Nesses processos, as lutas sociais são engrandecidas, suas inferências e suas tramas ficam cada vez mais complexas e, portanto, aptas a surtirem efeitos desejáveis na transformação

da sociedade. Isso é incensurável. Entretanto, tal fenômeno é também perigoso. A apuração e especificação em demasia podem ser fatais e distanciar grupos e pessoas que lutam pelas mesmas causas. O risco a este infortúnio assombra de maneira especial o Movimento Ambiental e a Educação Ambiental.

Isso porque, ao contrário da maioria dos movimentos sociais, o Ambientalismo é arrimado por consensos. Além disso, seu campo de atuação é compartilhado por todos. Dessa forma, desaproximar as partes que o compõem inviabiliza diálogos e condescendências – ambos indispensáveis para o trato com o bem comum.

A livre iniciativa sobre a natureza esbarrará sempre nos interesses difusos e coletivos de conservação e preservação dos ambientes naturais. Assim, o reconhecimento cada vez mais específico e apurado dos sujeitos – e dos grupos sociais – sobre suas relações com a natureza, embora sempre virtuosos, podem dificultar a unidade necessária para a compreensão e construção coletiva do espaço geográfico sob a égide da sustentabilidade.

Nesse sentido, o diálogo não pode ser negligenciado. A natureza é uma só, e é compartilhada por todos os seres vivos do planeta. O consenso é imprescindível e urgente para o equilíbrio e para a justiça socioambiental. Não que não haja espaço para as singularidades de várias interpretações, muito pelo contrário.

Entretanto, se essas diversas elaborações ocorrerem sem alteridade e diálogo, inclusive com os possíveis antagonistas de determinadas correntes, o Movimento Ambiental e a Educação Ambiental se fragmentarão em vários outros dissonantes. Nesse cenário, os espaços de definição de consensos sobre as questões ambientais serão reduzidos a uma única perspectiva. Possivelmente a com mais força política e econômica. É contra isso que empenho forças para manter a unidade heterogênea do Ambientalismo e da Educação Ambiental.

Concebo, portanto, o Movimento Ambiental e suas práticas educativas em suas pluralidades: mosaicos ricos de concepções metafísicas, ideológicas e sociopolíticas diversas; espaços onde as racionalizações humanas sobre a natureza se manifestam.

Considero fundamental pensá-los assim, a partir da plenitude e não da parcialidade porque, a cristalização do que é o paradigma ambiental, ante a uma única perspectiva, não dá conta de resolver – com a urgência e diligência necessárias – os problemas socioambientais dispostos em nossas complexas sociedades.

O que chamo de paradigma ambiental é o resultado das diferentes assimilações, feitas pelos indivíduos e diversos grupos sociais que compõem esse movimento social, e que as fazem

para dar conta das questões –principalmente das adversidades – sociais, econômicas e ambientais que atravessam as relações das sociedades com a natureza. Ou seja, tal paradigma é a enunciação dos discursos, as representações de mundo e as práticas sociais que legitimam a produção e compreensão do espaço pelo toque da perspectiva ambiental.

É importante compreender ao máximo paradigma ambiental, pois o concebo aqui – nesta tese – como corolário da crise civilizacional, pautada pela racionalidade hegemônica vigente: a racionalidade cartesiana e técnico-científica, atualmente vinculada às vontades do mercado e do capital financeiro.

Em minha opinião, essa racionalização é responsável pela dificuldade, que já citei anteriormente, de apreender o mundo em sua complexidade. O que considero um erro, porque universaliza, padroniza e condiciona conceitos, sujeitos e a própria cultura a uma única – e inflexível – forma de lidar com os problemas socioambientais existentes.

Penso que a multiplicidade de entendimentos ontológicos, que acompanham os diversos arranjos das relações sociedade-natureza, suas trocas, suas inserções e elaborações sobre a inscrição humana no espaço geográfico é uma grande possibilidade de substituir – ou transformar – essa prejudicial hegemonia. Tem a capacidade de aproximar tanto a ocupação como a apropriação da natureza a modos mais justos de fazê-las.

A partir da reavaliação das necessidades, desenvolvimento das potencialidades e observância à singularidade das características – tanto das pessoas como dos lugares – acredito ser possível nos organizarmos socialmente de forma mais eficiente e sustentada nos territórios que compartilhamos uns com os outros.

Pressuponho que, essas trocas, a partir dos diálogos dos saberes ambientais, podem revigorar, desenvolver e transformar conceitos como sustentabilidade, diversidade, democracia e cidadania, fundamentais, em minha opinião, para o bom desenvolvimento das civilizações: sejam elas locais, globalizadas ou não.

Atualmente, embora bastante glamourizadas, nos mais diversos discursos e presentes nas bandeiras levantadas pelos grupos que compõem o Ambientalismo, essas categorias encontram-se incipientes, subjugadas e/ou pragmatizadas pelo contexto econômico vigente.

Considero que esse redimensionamento e complexificação, propostos sobre a compleição do Movimento Ambientalista e da Educação Ambiental, são virtuosos para a desconstrução permanente (Derrida, 2002 e 2004) do discurso hegemônico (Gramsci, 2002). Sobretudo, no que diz respeito às relações das sociedades com a natureza e suas consequências

para a produção do espaço geográfico. Além disso, tal ensaio também fecunda, em um outro ato, as discussões ambientais, possibilitando a emergência de novas alternativas para superação da crise socioambiental.

Assim, elaboro, para esta tese, um desses caminhos insurgentes. Penso-o por meio da emancipação do mundo da vida (Habermas, 2012a), por intermédio da Ecologia dos Saberes (Santos, 2007) e da Epistemologia e Racionalidade Ambiental (Leff 2002 e 2006). Apresento essa possibilidade a partir da apropriação e utilização de um instrumento político-educacional específico: A Educação Ambiental promovida pelo Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).

Com isso, suponho ser capaz de consubstanciar tal instrumento às questões propostas anteriormente e ao desígnio de ampliar e melhorar o cânone democrático e educacional de nosso país. É dessa forma que pretendo forjar – se não tanto, evidenciar – o CBH-Araguari (MG), e os outros comitês de forma geral, nas diligências teóricas e emancipatórias decorrentes das teorias decoloniais da América Latina e das Epistemologias do Sul (Santos e Meneses, 2010).

Da mesma forma, pretendo também posicionar a Educação Ambiental, em especial a de Quintas e Gualda (1995), a Educação para Gestão Ambiental, enquanto ferramenta da Ecologia Política (Souza, 2019), destacando assim o papel do Estado como agente educacional imprescindível para o desenvolvimento e estabelecimento da sustentabilidade e da cidadania.

Dessarte, tenho como como propósito atingir, contribuir ou aproximar para a consolidação dos seguintes objetivos gerais e específicos:

### **Objetivo Geral:**

- Elaborar Projeto Político Pedagógico – PPP específico para a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), em virtude da atribuição educacional da Política Nacional de Recursos Hídricos e do Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH em observância à obrigatoriedade de formação ambiental e cidadã do CBH-Araguari (MG) com os usuários de sua bacia hidrográfica.

### **Objetivos Específicos:**

- Contextualizar a elaboração de uma proposta de PPP para o CBH-Araguari (MG) nas diligências da Epistemologia e da Racionalidade Ambiental de Enrique Leff (2002 e 2006); da teoria social de Boaventura de Souza Santos (2013) sobre o Projeto Sociocultural da Modernidade; do conceito de Decolonidade, de Aníbal Quijano (2010); e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial de Wallerstein (1974, 1980 e 1989) e Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006).
- Discutir e contribuir, a partir do **PPP do CBH-Araguari (MG)**, formas de implementar a teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012a e 2012b), através das Políticas Públicas e da Educação Ambiental, como ferramenta da Ecologia Política (Souza, 2020 e Leff, 2021) em busca da justiça socioambiental (Acselrad et. al., 2009) e do desenvolvimento sustentável no âmbito das bacias hidrográficas.
- Evidenciar a partir da Educação Para Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995) a importância do CBH-Araguari (MG) e também de outros Comitês de Bacia Hidrográfica como agentes educacionais voltados para a formação socioambiental e cidadã.

Por revelar a maneira pela qual enxergo como os assuntos aqui tratados atravessam a relação sociedade-natureza, sobretudo no que diz respeito à Educação Ambiental, e também por encaminhar – a partir disso – uma sugestão de um possível instrumento de transformação para a sociedade, compreendo essas discussões e elaborações subsequentes, como resultado do meu posicionamento ideológico e político, estabelecidos diante das questões socioambientais as quais me preocupo estudar desde a minha graduação.

Dessarte, não há outra maneira de começar a trabalhar essas contribuições, que nesta tese proponho, sem antes preparar um bom lugar para acomodá-las. Quero, com isso, tornar o debate que se sucederá mais embasado, possibilitando sua discussão em lugares que sejam pertinentes suas colaborações, inclusive em espaços diferentes aos já transitados pela disciplina da Educação Ambiental.

Para tanto, considero necessário fundamentar meu argumento em um contexto histórico e social coerente, ou seja, construí-lo sobre uma composição teórica, política e ideológica que dê conta de sustentar a prática educacional – pretendida para os CBHs, inclusive para o CBH-Araguari – em uma dimensão formativa importante, não só para as intenções emancipatórias, como também para as altruístas.

Isso, requer, em última instância, edificar a gestão e o ordenamento coletivo do território – pensados aqui, partir da complexidade e das importâncias das águas – em virtude de uma racionalização que supere (e suceda) a razão econômica e técnico-científica, que atualmente regulam o mundo moderno.

A metodologia utilizada para essa pesquisa, muito em face a crise de todos os sentidos e dimensões provocadas pela pandemia da Covid-19, foi o Pluralismo Metodológico, conhecido por ser uma abordagem que busca integrar diferentes perspectivas, teorias e métodos para compreender e solucionar questões complexas em diferentes áreas do conhecimento.

O Pluralismo Metodológico é baseado na ideia de que não existe uma única metodologia ou perspectiva que possa explicar ou resolver todos os problemas, mas sim que cada questão exige uma combinação de abordagens diferentes para ser compreendida de forma mais completa e abrangente. Dessa forma, o Pluralismo Metodológico busca integrar diferentes perspectivas teóricas, métodos de pesquisa e técnicas de análise para chegar a uma compreensão



mais ampla e profunda dos problemas em questão, muito adequado sobretudo para quem busca consolidar um documento em Educação Ambiental que respeite as diversas cosmogonias, perspectivas e interesses sobre o território e a natureza.

Neste contexto, o Pluralismo Metodológico é visto como uma forma de incorporar e integrar diferentes perspectivas e abordagens para compreender a realidade de forma mais ampla e profunda. Alguns autores argumentam que o Pluralismo Metodológico é uma resposta às críticas da Pós-Modernidade às concepções universalistas e unilaterais da Modernidade, permitindo uma visão mais integrada e equilibrada da realidade. Em suma, o Pluralismo Metodológico e a Pós-Modernidade compartilham a importância da diversidade cultural, política e epistemológica, e buscam superar as limitações das abordagens unilaterais para produzir uma visão mais integrada e equilibrada da realidade.

O objetivo do Pluralismo Metodológico é produzir uma visão mais integrada e equilibrada da realidade, superando as limitações das abordagens unilaterais e permitindo a construção de soluções mais efetivas e inovadoras para os problemas enfrentados. Essa abordagem metodológica é frequentemente associada à Pós-Modernidade, uma corrente de pensamento que surgiu como uma crítica à Modernidade e às suas concepções universalistas e unilaterais. A Pós-Modernidade destaca a diversidade cultural, política e epistemológica e questiona a existência de verdades absolutas e universais.

Neste contexto, o Pluralismo Metodológico é visto como uma forma de incorporar e integrar diferentes perspectivas e abordagens para compreender a realidade de forma mais ampla e profunda. Alguns autores argumentam que o Pluralismo Metodológico é uma resposta às críticas da Pós-Modernidade às concepções universalistas e unilaterais da Modernidade, permitindo uma visão mais integrada e equilibrada da realidade. Em suma, o Pluralismo Metodológico e a Pós-Modernidade compartilham a importância da diversidade cultural, política e epistemológica, e buscam superar as limitações das abordagens unilaterais para produzir uma visão mais integrada e equilibrada da realidade.

Em consequência, oportuno o primeiro Capítulo desta tese – intitulado *Contextualização paradigmática: do Projeto Sociocultural da Modernidade ao Sistema-Mundo Moderno-Colonial* – para definir o ambiente (contexto) e o paradigma onde estão desenvolvidas as ideias tencionadas em minhas discussões; também o posiciono para situar melhor o lugar onde residem suas possíveis contribuições.

Organizar referida ambiência, em última instância, significa permitir que as estratégias educacionais para o CBH-Araguari, apresentadas ao final desta pesquisa, estejam vinculadas, se relacionem e criem raízes com as teorias e pontos importantes destacados nestas próximas páginas.

Dessa forma, oriento essa primeira seção para auxiliar a construção das respostas para as seguintes perguntas: onde se localizam (espaço e tempo) as discussões emancipatórias da contemporaneidade? É possível pensar num processo de emancipação social, política, econômica e ambiental a partir da gestão das águas? Quais podem ou devem ser as preocupações fundamentais de uma ação que se pretenda desse tipo? E, sobretudo, qual é o papel dos territórios, forjados pelos limites das bacias hidrográficas brasileiras, para vigorar esse cenário emancipatório?

Essas, sem dúvidas, são respostas muito difíceis de serem elaboradas. Entretanto, não são vedadas de serem discutidas, trabalhadas, aperfeiçoadas e imaginadas. Assim, longe de querer esgotar o entendimento que permeia as respostas dessas questões, tampouco de decretar – para elas – uma determinada solução, busco colaborar – de modo mais provocativo, esforçado e cuidadoso do que prático, metódico e original – uma forma de inserir a Educação Ambiental, os CBHs e a PNRH no contexto da teoria social, da teoria decolonial e do pensamento e da vontade emancipatória.

Portanto, a partir das discussões ambientadas já no primeiro Capítulo, começo aos poucos a ensaiar essa referida inserção com base numa investigação e composição teórica – fruto de uma intensa pesquisa bibliográfica – que se inicia pela contextualização proposta pela perspectiva histórica e sociológica de Boaventura de Souza Santos (2000, 2010 e 2013) e desagua em um convite à emancipação feito pelos territórios.

Para tanto, julgo fundamental estruturar essa conjectura e apresentar essa possibilidade, com a preocupação de alinhá-las à problematização da modernidade e ascendência da consciência emancipatória decolonial. Tudo isso é imprescindível para sublinhar a urgência de superação dos vícios regulatórios do *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013) e fortalecer as práticas e a força emancipatórias, desenvolvidas dentro desse mesmo contexto.

Nesse sentido, recorro ao pensamento de Santos (2013) para entender as bases e as dinâmicas desse *Projeto Sociocultural da Modernidade*, que compõem o bojo do desenvolvimento da vida e do mundo globalizado – atualmente orientados pelo prisma do pensamento moderno e europeu. Essa conjectura evidencia as correspondências existentes entre

dois pilares complementares e antagônicos (regulação e emancipação). Tais pilares – com suas dinâmicas (internas e externas) e arranjos particulares – são cruciais para indicar a influência para a produção e reprodução do espaço geográfico pela vontade hegemônica burguesa.

Assim, a partir desse entendimento, avanço para notabilizar a potência da produção do espaço geográfico – e da relação sociedade-natureza, que a motiva – em suscitar condições materiais e simbólicas necessárias para a prosperar a emancipação. Essa emancipação é pensada, para este trabalho, em virtude da categoria do território. Isso, sem dúvida alguma, é um legado que me toca a partir das imensas contribuições de Franz Fanon (1968); Kopenawa e Albert (2015); Krenak (2020); Ferreira e Felício (2021) e Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006) para minha formação.

Os conhecimentos desses autores afluem para a percepção do Sistema-Mundo Moderno-Colonial – de Wallerstein (1974, 1980 e 1989) e Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006) – como conjectura regulatória ideal para vincular os territórios aos auspícios da racionalização econômica do mundo globalizado e organizado a partir da figura dos Estados-Nações.

Essa aproximação revela não só o modo como o Projeto Sociocultural da Modernidade exerce seu poder no processo de dominação do ordenamento territorial, conforme decodifica Mignolo (2011) e Moreira (2011), mas sobretudo ilumina os pontos fundamentais que sustentam esse controle. Esse discernimento é imprescindível para a emancipação.

Decodificar as vicissitudes da regulação social é absolutamente uma das boas estratégias para prosperar as ações e práticas emancipatórias, estabelecidas em virtude do giro decolonial (Quijano, 1992). Entretanto, outros artifícios também devem ser utilizados para fortalecer e aumentar as chances dessas intenções se materializarem na produção do espaço geográfico. Tupinambá e Paraná (2022) sugerem que a estruturação da emancipação se dê a partir da consubstanciação de um tripé – epistemológico, político e ideológico – robusto, que seja capaz de posicionar a vontade emancipatória no mundo extremamente regulado pela vontade hegemônica, moderna e burguesa.

Essa proposta metodológica, que no caso de Tupinambá e Paraná (2022) é estipulada para analisar os movimentos de esquerda no Brasil, me inspira a utilizá-la para fundamentar o **PPP do Rio Araguari (MG)**. Com efeito, essa prática educativa, sugerida e anexada ao fim deste trabalho, para o CBH-Araguari, é construída sobre esse tripé – que arrima, ou pelo menos deveria arrimar – não só essa proposta, mas qualquer outra prática educacional que se pretenda engajada a partir desse contexto, que é demasiadamente complexo.

Essa complexidade deve-se – em parte – pelo fato de que toda ação humana ocorre em um determinado espaço e tempo, que são distintos, múltiplos e interconectados. Assim, em consequência das características da trama que compõem o Projeto Sociocultural da Modernidade e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial – sobretudo em observância ao dinamismo que garante a regulação social de todos os espaços-tempos a um único modo de ser – uma prática ou ação social, que se dispõem a transformar as condições dessa conjuntura, deve adequar-se as particularidades dos ambientes (espaço e tempos) que irão receber suas intervenções, sob o risco de serem insuficientes ou não provocarem o efeito que desejado.

Dessa forma, é crucial para as práticas que compõem a jornada emancipatória, não apenas se estruturarem de acordo com aquilo que de fato pretendem, mas também é importante que se atentem para as condições dos lugares onde suas colaborações serão inseridas. Nesse sentido, Enrique Leff (2021, p. 65-66) ensina que:

“A degradação ambiental e a decomposição do tecido ecológico da biosfera tornaram-se a expressão mais eloquente de uma natureza dominada e superexplorada. O espaço e o lugar emergem como os significantes da res extensa, nos quais se ressignifica a natureza como pedras angulares e suportes materiais de um processo democrático de sua própria reconstrução. O espaço e o lugar são construídos como categorias georreferenciais para enraizar estratégias de reapropriação da natureza em processos ecológicos e identidades locais, atribuindo um significado cultural à construção de territórios sustentáveis. O lugar e o espaço como referentes geográficos estão sendo significados pelo tempo vivido como condição existencial que arraiga os potenciais ecológicos em imaginários e práticas culturais. Nessa perspectiva, o tempo não é apenas o fluxo cronológico de eventos ontológicos – de uma genealogia do ser ou um devir da physis – mas é concebido como um tempo fenomenológico, dessa "dimensão" elusiva e intangível da produção de existência que forja o ser e impulsiona o devir dos entes mediante eventos significativos: do sentido do logos que orienta a potência emergencial e generativa da physis; dos imaginários sociais que ativam o metabolismo da biosfera.” (LEFF, 2021, p.65-66).

A partir disso, arranjar a proposta para o PPP do CBH-Araguari (MG) na ambiência que rege a vida no domínio (espaço-tempo) da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), é orientar esse território para toda essa potência observada por Leff (2021).

Para tanto, é imprescindível que as características desse lugar – ou seja, desse espaço-tempo – sejam reveladas para subsidiar as intervenções que visem a reapropriação social desses espaços para a reconstrução histórico-hermenêutica das relações sociedade-natureza, do desenvolvimento sustentável e da racionalidade ambiental.

Nesse sentido, Santos (2013) afirma que é possível classificar e qualificar quatro “espaços-tempos” na disposição do Projeto Sociocultural da Modernidade. As principais funções desses espaços-tempos são as de ambientar – por intermédio dos instrumentos de poder e dominação, próprios da regulação hegemônica da modernidade – a reprodução social da vida individual e coletiva, estabelecidas, prioritariamente, em uma determinada relação social.

Os territórios das bacias hidrográficas, por estarem inseridos na conjuntura desse projeto sociocultural, estão atravessados por esses “espaços-tempos” que foram sistematizados por Boaventura de Souza Santos. Contudo, em observância aos efeitos pretendidos por esta tese, escolho analisar os CBHs como políticas públicas ambientais estabelecidas no tecido do ‘espaço-tempo de cidadania’<sup>3</sup>.

Assim, o segundo Capítulo 2, *Regulação nas políticas públicas e os caminhos da emancipação socioambiental*, é estruturado para discutir sobre as possibilidades das transformações emancipatórias ocorrerem dentro do espaço-tempo de cidadania, ou seja, por meio da relação Estado e sociedade. Nessa seção, a discussão prioriza a análise da capacidade das políticas públicas participativas em desenvolverem seus protagonismos no campo da formação socioambiental e, acima de tudo, de se posicionarem como espaços de cooperação e entendimento mútuo, voltados para a participação cidadã, gestão territorial coletiva e busca da sustentabilidade.

Para tanto, resta saber o quão profundo esses componentes de participação política e formação socioambiental possam ser desenvolvidos e apropriados pela sociedade brasileira, tendo em vista sua relação histórica com o Estado. Estado esse cujas atribuições são notoriamente direcionadas, conforme orienta Marx (2011) no potente e ainda atual 18 de Brumário de Luís Bonaparte, à manutenção dos privilégios burgueses em detrimento do acesso popular às decisões coletivas para a produção do espaço geográfico.

É sabido que as políticas públicas participativas, de forma geral (Plano Diretor e Orçamento Participativos), e mais especificamente as vinculadas à natureza (Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC, Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA e PNRH) contém os componentes de participação social e formação socioambiental em seus escopos jurídicos.

---

<sup>3</sup> O ‘Espaço-Tempo de Cidadania’ – um dos ‘espaços-tempos’ sistematizados por Santos (2013) – tem sua singularidade na intermediação entre Estado e seus cidadãos.

Marco Aurélio Nogueira (2011) indica que essa configuração é resultado de uma “reforma” no modelo de gestão da administração pública. Tal fenômeno é conhecido como Reformismo e aconteceu nos anos 1990, marco fundamental para essas políticas citadas. Ainda conforme o autor, quatro são as ideias inerentes a esse modelo de gestão: descentralização, participação, cidadania e sociedade civil.

Embora, presentes no arcabouço legal, que regulamenta as políticas pública ambientais brasileiras, essas ideias – de descentralização, participação, cidadania e sociedade civil – encontram uma série de entraves para se firmarem como elementos influentes para a produção do ‘espaço-tempo de cidadania’ e para o gerenciamento e ordenamento territorial.

A partir disso irrompem algumas perguntas que orientam a construção e colaboração desse capítulo: Quais são os entraves para descentralização, participação, cidadania e sociedade civil assumirem o protagonismo no campo das políticas públicas brasileiras? A partir dessa noção, como ampliar e aperfeiçoar do cânone democrático para emancipação social dos territórios? E mais, para isso ocorrer, quais componentes devem ser priorizados?

Busco responder essas perguntas no Capítulo 3 - *Descentralização e Democracia Deliberativa na Política Nacional de Recursos Hídricos* a partir da pesquisa bibliográfica e análise documental do arcabouço legal que estrutura as políticas públicas participativas – tendo em vista meu objeto de pesquisa, o CBH-Araguari. A ideia é sublinhar que existem possibilidades tangíveis para habilitar a PNRH e os CBHs como ferramentas aptas a proporcionarem o desenvolvimento da emancipação social nos domínios das bacias hidrográficas geridas por essa política pública.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo é o de apresentar os PPPs como estratégias educacionais robustas para dar conta da importância de exercitar a Educação Ambiental não-formal no âmbito dos CBHs e da PNRH é alcançado e amparado pela observação das experiências do Ministério do Meio Ambiente – MMA com um tipo de Educação Ambiental específica, pensada como Educação para Gestão Ambiental (IBAMA, 1997). Também é um fundamento dessa proposição o êxito dos PPPs em organizar projetos governamentais relevantes do campo educacional de políticas públicas ambientais, como as ações em Unidades de Conservação (ICMBio, 2016 e 2018) e nos Centros de Educação Ambiental e Salas Verdes (MMA, 2005).

Nesse sentido, o território do CBH-Araguari, busco afirmar que é uma regionalização ‘espaço-temporal’, me interessa muito para catalisar a emancipação social a partir do desenvolvimento de ações que se estabeleçam no ‘espaço-tempo de cidadania’. Esse

entusiasmo está no fato do recorte geográfico de sua área de abrangência ser orientado conforme a delimitação da bacia hidrográfica que lhe empresta o nome, sendo, dessa forma, consequência de uma regionalização pensada a partir das características naturais e não exclusivamente políticas.

Sensibiliza também o fato da beleza da dinâmica desse território — de ordem política, cultural e ambiental — se destacar pela potência de apresentar-se como um possível instrumento de formação socioambiental e espaço de participação cidadã e gestão compartilhada, todas ambientadas no contexto da complexidade de sua bacia hidrográfica. Isso é uma oportunidade excelente e não pode escapar do alcance da Educação Ambiental.

Surge, a partir disso, o valor de subsidiar a gestão dos territórios com as características necessárias para estimulá-los como fenômenos emancipatórios de nossos tempos, seja esse tempo o presente e/ou futuro — já que essas crises socioambientais, que atravessam atualmente nossas sociedades, não são exclusivamente nossas: são marcadas pela história de nossos antepassados e também pelo destino construído por nós para as próximas e futuras gerações.

Por força disso, minha ideia é destacar no Capítulo 4 — ***Epistemologia ambiental, Ecologia Política e Educação para Gestão Ambiental: sinergia e fortalecimento mútuo para o desenvolvimento sustentável*** — os caminhos que condicionam a ocorrência (ou não) da emancipação humana a partir do paradigma posto a essas ocasiões e da esperança proporcionada pela Educação Ambiental desenvolvidas pelas políticas públicas.

Esse itinerário revela os pontos fundamentais onde componho a minha hipótese de que os CBHs podem tornar-se ferramentas importantes para revigorar a racionalização humana e favorecer um desses processos emancipatórios possíveis de nossos tempos. Busco, com tudo isso, estimular a compreensão desses CBHs para a grandeza de suas contribuições na formação individual e coletiva de seus usuários, direcionando-os para capacitação cidadã, voltada para a gestão compartilhada do território, com o especial cuidado temático à disponibilidade e qualidade das águas e da proteção da natureza.

Com a urgência: de aproximar os territórios das bacias hidrográficas a partir da análise do fenômeno da gestão compartilhada das águas, por intermédio de uma política pública; de igualá-los aos territórios e as territorialidades singulares de (r)existência das lutas emancipatórias ocorridas na América Latina e, sobretudo; de fortalecer as singularidades dessas sociedades contra aos avanços homogeneizadores da modernidade e do capital ocidental na vida

e na soberania desses países subalternizados, organizo esse último Capítulo para elaborar a proposta para o **PPP do CBH-Araguari (MG)**.

Ciente da importância dessa sugestão, concebo essa proposta a partir da construção cuidadosa da sinergia entre a epistemologia ambiental, Leff (2002); a ideologia e vontade de superação da modernidade, presente no pensamento decolonial e emancipatório de vários autores como Mignolo (2011), Quijano (1992), Wallerstein (1974, 1980 e 1989), Santos (2000, 2010 e 2013), Walsh (2013) e; política, pela perspectiva da Ecologia Política, onde destaco as contribuições de Souza (2019), Leff (2021), Latour (2019) e, sobretudo dos aprendizados adquiridos pelas leituras de Kopenawa e Albert (2015), Pierri (2018), Krenak (2020), Ferreira e Felício (2021) e Habermas (2012a e 2012b).



## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO PARADIGMÁTICA: DO PROJETO SOCIOCULTURAL DA MODERNIDADE AO SISTEMA-MUNDO MODERNO-COLONIAL.

---

Santos (2013), ao elaborar o social e o político na transição pós-moderna, ponto de partida e contextualização histórico-política da minha tese, formula o paradigma da modernidade de modo muito eloquente, definindo-o como *Projeto Sociocultural da Modernidade*.

Tal conceituação que inclui os períodos históricos complementares do Capitalismo Liberal (1801 - 1870), Capitalismo Organizado (1870 - 1960) e por fim, do Capitalismo Desorganizado (1960 - 1997)<sup>4</sup> é o fio condutor da análise utilizada pelo autor para compreensão da conjuntura das épocas – e do paradigma humano que as acompanha – na circunstância de produtos da organização sistemática do pensamento ocidental pós-revolução francesa até os dias de hoje.

Em decorrência, o autor supracitado investiga o *Projeto Sociocultural da Modernidade* com o cuidado de evidenciar tanto sua configuração e sua dinâmica, como também o de apontar suas principais contradições. Para Santos (2013, p.100-101):

Pela sua complexidade interna, pela riqueza e diversidade das ideias novas que comporta e pela maneira como procura articulação entre elas, o projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas, por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit do seu cumprimento. (SANTOS, 2013. p.100-101).

Enunciada complexidade deve-se ao arranjo das ideias que compõem a estrutura desse projeto e de suas dinâmicas (relações internas e cálculos de correspondências). Elaborado por Santos (2013) para cartografar as interações entre as novas racionalizações humanas, ocorridas na Europa (Iluminismo) no século XVI, com as categorias que fundam as condições emancipatórias de um grupo social em ascensão (burguesia), o *Projeto Sociocultural da Modernidade* marca a transição revolucionária dos períodos históricos da Idade Média para a Idade Moderna, até sua configuração Contemporânea.

Conforme orienta o pensamento Boaventura de Souza Santos, de fato tal período é marcado pela pujança desse projeto revolucionário e de suas boas consequências. Entretanto,

---

<sup>4</sup> Santos (2013, p. 102 e 103) caracteriza tais períodos de acordo com a classificação de Lash e Urry (1987). A saber: LASH, S.; URRY, J. **The End of Organized Capitalism**. Oxford: Polity Press, 1987.

esse projeto não é somente isso: ao mesmo tempo em que cumpre alguns de seus principais desejos e realiza algumas de suas promessas mais ambiciosas, ele sufoca, domina e impossibilita – com o mesmo vigor dispensado às suas realizações – a concretização de muitas outras autonomias pensadas a partir de sua tutela.

Essa capacidade de controlar – ou de regular – os movimentos emancipatórios insurgentes é a grande singularidade do *Projeto Sociocultural da Modernidade* na perspectiva da regulação da emancipação. Isso garante, de certa forma, não só sua sobrevivência paradigmática, mas assevera também sua hegemonia epistemológica, ideológica e política em um mundo cada vez mais globalizado, que presumidamente seria mais emancipado e, portanto, menos regulado. Estamos, diante disso, lidando com um paradoxo?

Posto que: paradoxos não tem saídas, e essa situação sim, Boaventura de Souza Santos (2013) atribui essa possibilidade – de regulação da emancipação – à vinculação da racionalidade cognitivo-instrumental (da ciência e da técnica) ao princípio de Mercado. Isso permite que essa racionalidade, que atua no *Projeto Sociocultural da Modernidade* como principal força produtiva, capture movimentos emancipatórios insurgentes que, em algum momento, possam atrapalhar a hegemonia desse paradigma.

Milton Santos (2008) aproxima-se dessa concepção ao compreender o meio técnico-científico informacional e seu papel na orientação do espaço geográfico pelo prisma da globalização e suas perversidades. Habermas (2012a e 2012b), por sua vez, interpreta esse mesmo fenômeno na mesma perspectiva, entretanto, o avalia por outro caminho: por intermédio da teoria da comunicação e da mistificação das massas pelo Iluminismo, pensamento recorrente também em Adorno (2020). Karl Marx (2011) considera essas questões em virtude do aparelhamento do estado, este na condição de ferramenta fundamental para manutenção da hegemonia cultural e econômica da classe burguesa, desde a primeira revolução industrial.

Esses autores encaram esse fenômeno como uma grande contradição produzida pela modernidade. Isso fica evidente, no pensamento de Milton Santos (2020), quando o mesmo sinaliza as diferenças existentes entre os discursos e as intencionalidades para materializar, a partir da ação humana – pautada pelos dogmas desse Projeto Sociocultural da Modernidade –, a produção do espaço geográfico.

O autor ainda considera essa “regulação da emancipação” decorrência da perversidade sistêmica, do atual modelo capitalista, que subjuga, necessariamente, novas possibilidades que surjam e se orientem para uma outra globalização – cuja consciência fosse universal e não mais

de um pensamento único, hegemônico; científico-técnico-informacional e, portanto; eurocêntrico e; antropofágico.

Em consequência disso, as emancipações – que ocorreriam em virtude de novos modos de vida; de outras formas de apropriações territoriais e; (re)elaborações culturais, feitas pelos sujeitos – em suas buscas constantes por dignidade e (re)existência – passam a ser dominadas, e posteriormente reguladas pelo *Projeto Sociocultural da Modernidade* de modo muito específico. Isso sufoca suas emergências enquanto práticas sociais alternativas ao modelo vigente de desenvolvimento econômico, político e comunitário e também estrangula, com a mesma intensidade, a possibilidade de novas significações nas relações sociedade-natureza – algo urgente para solucionar as questões socioambientais atuais.

Esse mecanismo é também muito bem explicado por Horkheimer e Adorno (2002), Chomsky (2013), Marcuse (2015) e o próprio Habermas (2012a e 2012b), já citado anteriormente. Jürgen Habermas orienta a compreensão desse fenômeno e o sintetiza no termo ‘colonização do *lebenswelt*’ – ou seja, colonização do mundo da vida. Para Habermas (2012b, 277-278):

Na sociologia se convencionou fazer uma distinção de três níveis evolutivos (...). À luz do sistema, é possível caracterizar tais níveis utilizando novos mecanismos sistêmicos e níveis de complexidade correspondente. E nesse nível de análise tem início um processo de desengate entre sistema e mundo da vida, de tal modo que o mundo da vida, inicialmente coextensivo a um sistema social pouco diferenciado, é rebaixado gradativamente ao nível de um sistema, ao lado de outros subsistemas. Nesse ponto, os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais realiza a integração social. Conforme vimos, as sociedades modernas atingem um nível de diferenciação sistêmica em que as organizações que atingiram a autonomia passam a se relacionar entre si por meio de comunicação que não depende mais da linguagem. E tais mecanismos sistêmicos controlam relações sociais desatreladas das normas e valores, a saber, os subsistemas da administração e da economia, os quais se libertaram, segundo o diagnóstico de Weber, de seus fundamentos práticos-morais. (HABERMAS, 2012b. 277-278)

Possibilitado pela complexificação do sistema societário e pela consequente submissão comunicativa das práticas sociais na regulação do próprio mundo da vida – essa dimensão humana e coletiva – passa a ser colonizada por outras formas comunicativas não-humanas. Ou seja, a vida passa a ser controlada pelo sistema social criado pela própria sociedade. No nosso caso, isso se traduz na regulação/colonização do mundo da vida pela linguagem, vontade e própria lógica do sistema capitalista.

A elaboração de Habermas é muito interessante, pois o autor, ao mesmo tempo que problematiza a modernidade, apresenta também os caminhos para superação dos problemas por ela produzidos. Por intermédio do desenvolvimento da teoria do agir comunicativo, o autor aponta os horizontes para as práticas coletivas voltarem a determinar seus próprios mundos da vida – o que é bastante necessário e frutífero aos propósitos da elaboração dos meus argumentos para esta tese.

Recorro, portanto, ao pensamento de Habermas mais adiante. Me apoio em sua teoria, no momento oportuno, para a construir os argumentos que julgo necessários para legitimar – os CBHs, especialmente o CBH-Araguari – como instituições que possibilitem a emancipação e autorregulação de seus próprios mundos da vida, em seus respectivos territórios, a partir do desenvolvimento de suas atividades

Por hora, me preocupo, nessas próximas páginas, em delinear melhor a estrutura e a fisiologia do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e de liga-los à concepção de Mundo-Moderno-Colonial de Rogério Haesbaert e Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006). Faço isso para sustentar, após essa elucidação, a urgência de uma nova racionalidade – neste caso, a Racionalidade Ambiental, pensada por Enrique Leff – na concepção do paradigma humano.

Julgo que a inserção do pensamento de Leff (2002, 2006, 2009) na teoria social de Boaventura de Santos (2013) é capaz de produzir entendimentos e transformações políticas, epistemológicas e ideológicas que são necessárias para conduzir o paradigma humano à superação dos seus problemas socioambientais.

Quando a força desses dois pensamentos encontra sua contextualização nos territórios da América Latina, sobretudo do Brasil, a leitura dessas questões, pela perspectiva decolonial – e, portanto, do Mundo-Moderno-Colonial – é imprescindível. Imprescindível para categorizar os territórios e as territorialidades dos CBHs como ferramentas capazes de auxiliar melhor a resposta humana à complexidade do mundo pós-moderno. Tudo isso sendo possível a partir da emancipação e, conseqüentemente, do domínio, dos usuários da água, de seus próprios territórios e seus respectivos mundos da vida.

### **1.1 – A fisiologia do Projeto Sociocultural da Modernidade.**

A estrutura desse *Projeto Sociocultural da Modernidade*, de acordo Boaventura de Souza Santos (2013), se forma a partir da correspondência e da troca entre dois pilares basilares

que a originam, a saber: o pilar da Emancipação e o da Regulação. Cada um desses pilares é composto por elementos que lhes são particulares. O pilar da Emancipação é formado por tipos de racionalidade, que são três: estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental. Já o pilar da Regulação comporta os princípios: do Estado, do Mercado e da Comunidade.

**Figura 1:** Pilares do Projeto Sociocultural da Modernidade, conforme Santos (2013)



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013

Conforme o pensamento de Santos (2000 e 2013) avança, vemos que esses elementos, que compõem tanto o pilar da Regulação quanto o da Emancipação, com o passar dos anos se desenvolvem e relacionam-se – no interior de seus respectivos pilares – ou com domínios do conhecimento humano, quando ocorrem no interior do pilar da Emancipação (relações entre as racionalidades e domínios); ou com teorias, quando se oportunizam no âmbito do pilar da Regulação (relações entre princípios e teorias).

**Figura 2:** Estrutura e dinâmica interna do Projeto Sociocultural da Modernidade, conforme Santos (2013).



Org: Naves, 2023. Fonte: Santos, 2013

Conforme orienta a sistematização pensada para a **Figura 2**, no se refere às relações internas ocorridas dentro do pilar da Emancipação, Santos (2013) analisa que as racionalidades que cristalizam referida estrutura apresentam, de modo muito particular, afinidades com os domínios do conhecimento humano. A racionalidade estético-expressiva, por exemplo, vincula-se aos domínios das Artes e da Literatura mais do que consegue fazer a racionalidade moral-prática. Esta, por sua vez, trabalha melhor com os campos da Ética e do Direito. Já a racionalização cognitiva-instrumental serve mais à Ciência e a Técnica do que aos outros domínios anteriormente citados.

Na esfera do outro pilar, o da Regulação – que é formado por princípios que se equivalem ao tripé sócio-político-econômico das sociedades capitalistas (modernas e pós-modernas) – essas relações internas oportunizam os vínculos dos princípios de Estado, Mercado e Comunidade com as teorias clássicas dos grandes pensadores do Iluminismo. De toda sorte dos acontecimentos da época, o princípio do Estado forjou-se sob a teoria contratualista de Thomas Hobbes, o do Mercado baseia-se nas ideias liberais de John Locke, ao passo que, os fundamentos da Comunidade acompanham o conceito de vontade geral presente no pensamento de Jean-Jacques Rousseau (SANTOS, 2013).

Essas, portanto, são as trocas internas que ocorrem, de forma independente, nos interiores dos pilares da Regulação e da Emancipação. São essas trocas as responsáveis por dinamizar e produzir tanto as possibilidades emancipatórias quanto os mecanismos regulatórios das vidas pertencentes às sociedades marcadas por esse paradigma humano.

Contudo, conforme orienta Santos (2013), existe, para além dessas, uma outra troca: uma troca externa, que ocorre entre esses dois pilares que fundam o *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Ou seja, há – para além dos fenômenos internos, anteriormente descritos – uma espécie de permuta externa, que acontece fora dos limites formais e das dinâmicas internas próprias aos pilares da Regulação e da Emancipação. Essas relações, que se desenrolam entre elementos específicos da Regulação com elementos específicos da Emancipação, são consideradas por Santos (2013) como cálculos de correspondência.

A **Figura 3**, ao ilustrar a concepção e as dinâmicas do *Projeto Sociocultural da Modernidade*, evidencia a correspondência externa existente entre os dois pilares que o compõem e esquematiza, nessa mesma oportunidade, as relações internas que neles ocorrem. Grosso modo, é o resumo da fisiologia geral da estrutura epistemológica, ideológica e político-cultural que substancia e viabiliza – por ocasião da revolução francesa e ascensão da burguesia – a transformação da sociedade feudal (absolutista e mercantilista) para sua nova configuração moderna e pós-moderna (democrata e capitalista).

**Figura 3:** Estrutura e dinâmicas gerais do Projeto Sociocultural da Modernidade, conforme Santos (2013).

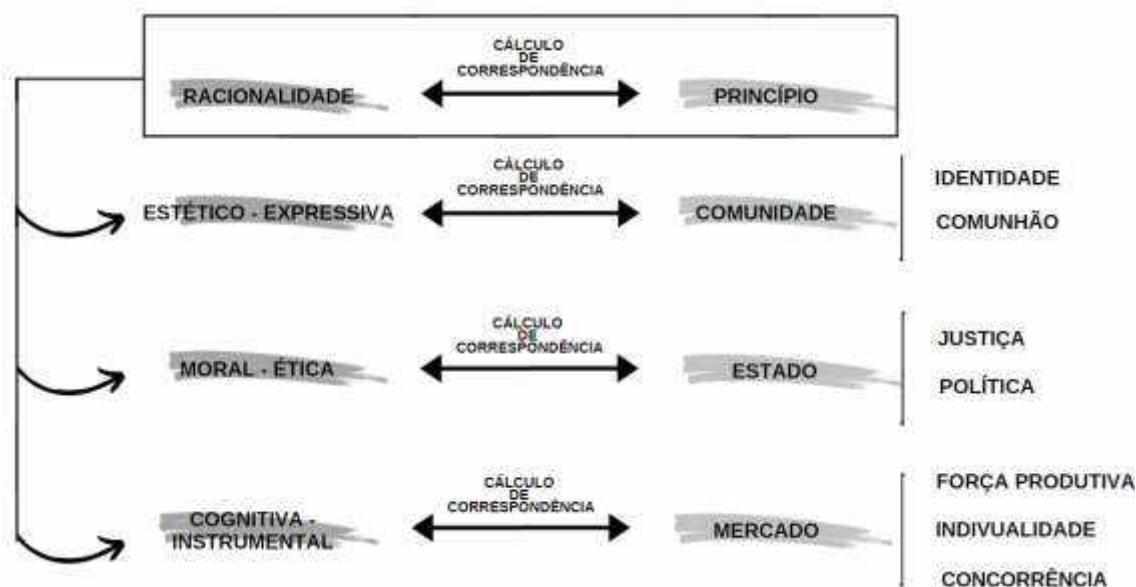


**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013

Esses cálculos de correspondência, à medida que são dinamizados, tornam-se pontos sensíveis para o *Projeto Sociocultural da Modernidade*, e por isso chamam atenção. Aqui, a

palavra sensibilidade assume dois significados fundamentais para compreensão daquilo que Santos (2013) quer nos dizer. É sensível tanto por produzir e lapidar categorias contemporâneas importantes para o pensamento e desenvolvimento das sociedades capitalistas, como por exemplo: as categorias de Identidade, Justiça, Política, Individualidade, Concorrência e Força Produtiva, como também é sensível por equacionar duas forças vitais – às vezes antagônicas – que orientam e movimentam esse mesmo projeto: as forças emancipatórias e as regulatórias (Figura 4).

**Figura 4:** Cálculos de Correspondência entre os Pilares da Emancipação e Regulação no Projeto Sociocultural da Modernidade.



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013

Sobre as preferências associativas das racionalidades do pilar da Emancipação com os princípios da Regulação e suas respectivas sínteses, Santos (2013, p. 100) explica que:

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio de comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e comunhão sem os quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio de Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e distribuição do direito. Finalmente, a racionalização cognitivo-instrumental tem correspondência específica com o princípio de mercado, não só porque nela se condensam as ideias de individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva (SANTOS, 2013 p. 100).



De acordo com Boaventura de Souza Santos (2013), em virtude desses fenômenos de trocas (internas e externas) e suas conseqüentes assimilações, as racionalidades constituintes do pilar da Emancipação orientam, de certa maneira, o pilar da Regulação. A partir disso, as demandas coletivas insurgentes – amparadas pelas forças emancipatórias, dos novos modos de vida (individual e/ou coletivo) – eventualmente transformam, colaboram ou exigem reorientações nos princípios que determinam as práticas sociais e políticas nos âmbitos do Estado, do Mercado e da Comunidade.

Entretanto, a recíproca é também verdadeira. Esses mesmos princípios – regulados pelas forças emancipatória – igualmente exercem suas influências e acabam determinando, cada uma à sua maneira, o horizonte e o norte das racionalidades e dos domínios do conhecimento humano. Santos (2000, 2010 e 2013) teoriza tudo isso e vai muito além: observa, nessas situações, a ascendência do princípio do Mercado – em sua composição vinculativa com racionalidade cognitivo-instrumental, das ciências e das técnicas – sobre os demais princípios e racionalidades que formam os pilares desse paradigma.

Para o autor supracitado, esse processo – de ascendência do princípio de Mercado e vinculação dos domínios da vida coletiva e das racionalidades, sobretudo da cognitivo-instrumental, como forças produtivas do sistema capitalista – é o responsável pelos problemas, déficits e excessos de cumprimento das promessas do *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Segundo Santos (2013, p.101):

O excesso reside no próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual. Esta dupla vinculação é capaz de assegurar o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade. Tal é possível por a construção abstrata dos valores não dar à partida a primazia a nenhum deles e por as tensões entre eles serem reguladas por princípios complementares. Nestas condições, todas as tensões possíveis são positivas e as provisórias incompatibilidades entre eles transforme-se numa competição *ad infinitum* segundo as regras de um jogo de soma positiva. Mas é mais fácil ver que um horizonte tão excessivo contém, em si mesmo, o germen de um déficit irreparável. (SANTOS, 2013 p. 100).

Isso gera uma enorme contradição dentro do pilar da Emancipação e, conseqüentemente, no próprio paradigma humano do mundo que, pelas promessas do *Projeto Sociocultural da Modernidade*, foi globalizado. Embora, via de regra, as racionalidades da Emancipação busquem libertar as formas de vida e orientar novos caminhos para as práticas individuais e

coletivas, essas forças emancipatórias acabam servindo, na verdade e contraditoriamente, à normatização de seus próprios modos de vida – que vão sendo sistematicamente assimilados pelo princípio de mercado e da racionalidade cognitiva-instrumental, sempre em benefício da manutenção da hegemonia da classe burguesa e dos modos de produção que a sustenta.

Essas contradições são verificadas por vários críticos da modernidade, David Harvey (2016, p.25) captura isso muito bem:

O projeto da modernidade nunca deixou de ter seus críticos. Edmund Burke não fez nenhum esforço para esconder as suas dúvidas e o desgosto com os excessos da Revolução Francesa. Malthus, rebatendo o otimismo de Condorcet, mostrou a impossibilidade de um dia se escapar das amarras da escassez natural e da necessidade. Sade também relevou que poderia haver uma dimensão da libertação humana bem distinta da concebida no pensamento iluminista universal. (HARVEY, 2016 p. 25)

Ainda seguindo a análise de Harvey, no início do século XX, dois grandes críticos, com posições bem diferentes, imprimiram suas marcas no debate crítico à modernidade: Friedrich Nietzsche e Max Weber. O primeiro, dá os passos fundamentais para aquilo que Harvey (2016) chama de condição pós-moderna: a percepção da subjetividade dos indivíduos e sua contraposição ao pensamento iluminista universal. Sobre a contribuição de Weber, Bernstein (1991, p.13) a sintetiza da seguinte forma:

Weber alegava que a esperança e expectativa dos pensadores iluminista era uma amarga e irônica ilusão. Eles mantinham um forte vínculo necessário entre o desenvolvimento da ciência, da racionalidade e da liberdade humana universal. Mas, quando desmascarado e compreendido, o legado do Iluminismo foi o triunfo da racionalidade... proposital-instrumental. Essa forma de racionalidade afeta e infecta todos os planos da vida social e cultural, abrangendo as estruturas econômicas, o direito, a administração burocrática até as artes. O desenvolvimento da (racionalidade proposital-instrumental) não leva à realização concreta da liberdade universal, mas à criação de uma “jaula de ferro” da racionalidade burocrática da qual não já como escapar. (BERNSTEIN, 1991 p.13)

Após as contribuições do pensamento Nietzsche, Freud e de Deleuze e Guattari as subjetividades, ou as singularidades do ser humano, ganham espaço nas discussões sociais e toma formas importantes nesses ambientes. David Harvey (2016), ao estudar a modernidade, observa que essas conquistas se traduzem nas manifestações artísticas dos campos da Artes, Literatura e da Arquitetura urbana.

Já em relação a perspectiva de Max Weber, David Harvey (2013) analisa o desenvolvimento da racionalidade cognitivo-instrumental<sup>5</sup> por sua influência na compressão do tempo-espaço e a determinação dessa compressão na orientação dos diferentes modelos de produção do sistema capitalista: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.

O interessante da análise de Harvey é que ela enquadra e conjectura, de certa forma, a teoria social de Boaventura de Souza Santos. Nesse cenário, é observável que: em um primeiro momento surgem as manifestações emancipatórias – neste exemplo, reivindicam o fim da universalidade dos sujeitos e a fragmentação dos mesmos a partir das diversas compreensões da vida.

No momento seguinte, tudo isso é assimilado e conduz as transformações necessárias para a racionalidade cognitivo-instrumental e para o princípio do Mercado continuarem hegemônicos. Continuando com o mesmo exemplo, tudo é facilmente verificado pela constatação das mudanças nos modelos de produção e de consumo das massas (Fordismo), que passam a comportar as demandas insurgentes e regular, a partir disso, novos modos de produção e de consumo – agora “supostamente” individualizados, com várias opções de escolha, e realizados *just-in-time* (Toyotismo).

## **1.2 – Emergência do Sistema-Mundo Moderno-Colonial no Pensamento Decolonial.**

Outra perspectiva importante que corrobora a análise da modernidade, feita por Santos (2013), Harvey (2016) e Habermas (2012a e 2012b), e que me interessa muito para elaborar esta tese, é a do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, conceito desenvolvido para organizar o pensamento geográfico em virtude da compreensão da nova ordem mundial a qual se submete, atualmente, a produção do espaço geográfico.

Essa fundamentação é pensada por Rogério Haesbaert e Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006), dois grandes geógrafos brasileiros que, por possuírem essas formações – acadêmicas e territoriais –, contribuem significativamente para elucidar as questões relacionadas à

---

<sup>5</sup> Max Weber utiliza na verdade outro termo: racionalidade proposital-instrumental. Modifico sua nomenclatura para alinhá-la ao termo utilizado por Boaventura de Souza Santos, o qual acompanho para compreensão do fenômeno que é o mesmo.

modernidade a partir do convite dos territórios e dos movimentos emancipatórios decoloniais (territorialidades).

A reflexão desses autores está inserida em um contexto epistemológico, político e ideológico que é maior que seus próprios juízos. Dessa forma, é interessante analisá-la sobreposta às outras reflexões que possuem as mesmas orientações e que compõem juntas o arranjo do pensamento decolonial. Assim, para continuar a construção desta tese pela proposta do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* (de Haesbaert e Porto-Gonçalves, 2006), considero fundamental estruturar, dentro em pouco, o pensamento que o origina – o pensamento decolonial – para em seguida avançar, com mais segurança, nas questões territoriais, as quais proponho fazer adiante.

Contudo, para entender esse pensamento (de)colonial é necessário saber, logo de partida, o que é a ‘colonidade’, pois, embora ambos os conceitos possuam o mesmo radical (‘colônia’) em comum, eles apresentam diferenças, mesmo sendo conceituações complementares.

A princípio, é importante atentar que o referido pensamento (de)colonial é diferente – e em alguns casos até antagônico (Franz Fanon, 1968) – da habitual conjuntura do pensamento contemporâneo da modernidade, fundamento onde originam a maioria das reflexões pensadas durante (e para) esse período. Por isso, os autores decoloniais pretendem, a partir desse novo lugar (o pensamento decolonial), subsidiar – por outras vias, que vão além do cânone tradicional e eurocentrado – a produção do paradigma humano.

Diante disso, tais reflexões decoloniais apresentam-se como outras abordagens de sistematização do pensamento sociocultural, cujo objetivo principal é o autorreconhecimento e a autodeterminação dessas outras compreensões como modos legítimos de constituir o mundo e contribuir com a formulação desse mesmo paradigma que se pretende humano e, portanto, devido as características da nossa época, global.

Irrompem, conseqüentemente, dessa natureza, as abordagens decoloniais como forças emancipatórias de totalização das compreensões sobre as quais rodeiam os modos de vida dos povos colonizados da América Latina. Povos paulatinamente estigmatizados e subjugados pela estratégia econômico-territorial da colonização, promovida pelo *Projeto Sociocultural da Modernidade* e enraizada, até hoje, nas instituições políticas, econômicas e acadêmicas e também presente nos traços culturais de nossa sociedade.

Essa unificação do conhecimento latino-americano remete a um esforço acadêmico-epistemológico de aglutinação das manifestações populares já recorrentes no bojo América Latina, desde meados do século XX, e verificáveis nos campos: (i) **político**, com a Revolução Haitiana, Revolução Sandinista e pelo Movimento Zapatista e; (ii) **ideológico**, por meio da Filosofia, Pedagogia e Teologia da Libertação de Enrique Dussel, Paulo Freire e Leonardo Boff, respectivamente, como também através das expressões poéticas e literárias de Eduardo Galeano e Ferreira Gullar, por exemplo. A despeito disso, Gullar (2013, 60) define:

**nós, latino-americanos**

Somos todos irmãos  
mas não porque tenhamos  
a mesma mãe e o mesmo pai:  
temos é o mesmo parceiro que nos trai.  
Somos todos irmãos  
não porque dividamos  
o mesmo teto e a mesma mesa:  
dividamos a mesma espada  
sobre nossa cabeça.  
Somos todos irmãos  
não porque tenhamos  
o mesmo berço, o mesmo sobrenome:  
temos um mesmo trajeto  
de sanha e fome.  
Somos todos irmãos  
não porque seja o mesmo sangue  
que no corpo levamos:  
o que é o mesmo é o modo  
como o derramamos. (GULLAR, 2013, 60.)

Posto isso, é curioso observar que a origem do termo ‘colonidade’ remete aos estudos de Aníbal Quijano<sup>6</sup> e, posteriormente, aos trabalhos do Grupo Latino-Americano de Estudo Subalternos –, conforme sugere Luciana Ballestrin (2013, p. 92-93):

O termo "subalterno" fora tomado emprestado de Antônio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes. (BALLESTRIN, 2013, p. 92-93)

Em decorrência disso, vários autores importantes para o pensamento contemporâneo da América Latina – Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter D. Mignolo, Immanuel Wallerstein, Arturo Escobar, Catherine Walsh, dentre outros – objetivaram fortalecer a unidade desse pensamento latino-americano nos debates pós-coloniais por meio de suas análises

---

<sup>6</sup> MIGNOLO (2011) afirma que a “colonialidade” é um conceito introduzido por Anibal Quijano, no final dos anos 1980.

filosóficas, sociológicas, pedagógicas e geográficas, todas comprometidas com a colonidade. Para o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (1998, p.70):

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais. (GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70)

Não obstante, a diferenciação da perspectiva dos povos latino-americanos, a partir de sua potência emancipatória, evidenciada aqui pelo prisma da proposta do pensamento decolonial, surpreende pela capacidade desse grupo – e seu predecessor (Grupo Modernidade/Colonidade) – de conjecturar a singularidade do pensamento e dos modos de vida autóctones: dos indígenas, pretos, pardos e mestiços como o caminho para transformação da territorialidade da América Latina, por meio do reconhecimento da dignidade e ancestralidade desses povos, que dessa terra, são originários.

Ou seja, a ideia da decolonidade parte do princípio e busca ativa da emancipação e resgate da autonomia das sociedades subjugadas pelos processos histórico-culturais do colonialismo, imperialismo e neocolonialismo. Processos esses que garantiram, sobremaneira, a ascensão do capitalismo e da modernidade enquanto modelos hegemônicos e norte geográfico para concepção do projeto civilizatório da humanidade.

Entretanto, enquanto fundavam-se desse modo e com essa importância, moldavam também – à revelia – outras e diferentes culturas sob a égide impositiva da modernidade, conduzindo-as, compulsoriamente, à colonidade. Essa condição colonial possibilita Aníbal Quijano (2010, p.84) a pensar a colonidade como produto da modernidade, segundo o autor:

A Colonidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população no mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e

subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2010, p.84)

Assim, conquanto impõem, reproduz e atravessa com os condicionantes modernos nas lógicas epistemológicas, políticas e ideológicas dos territórios colonizados, o colonialismo – enquanto estratégia econômico-territorial da modernidade – sistematiza, por consequência, um outro pensamento: a colonidade, sendo este, conforme afirma Walter Mignolo (2011): o lado mais escuro da modernidade. Quijano (2010, p.84) propõe que:

Colonidade é um conceito diferente, ainda que vinculado, ao Colonialismo. Este último refere estritamente à estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutras jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente mais antigo, enquanto a Colonidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada, dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010, p.84)

Portanto, a colonidade, entendida como resistência ou possibilidade organizacional do pensamento dos povos colonizados – a partir da imposição hegemônica da perspectiva do colonizador – acarreta a subjugação das culturas tradicionais/locais desses povos previamente estabelecidos, marginalizando-os frente ao arcabouço antropofágico do *Projeto Sociocultural da Modernidade*.

A **Figura 5** ilustra o modo como a modernidade atravessa outros projetos socioculturais de (re)produção da vida social e os transforma naquilo que os autores do Grupo Latino-Americano de Estudo Subalternos, e outro tantos, inclusive Haesbaert e Porto Gonçalves (2006), chamam de colonidade.

**Figura 5:** Produção da Colonidade pela Projeto Sociocultural da Modernidade



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013

Esse fenômeno é a expressão máxima do pensamento de Ratzel para o ‘espaço vital’ e que orienta a produção do território e das territorialidades que compõem a dicotomia metrópole-colônia por muito tempo. Atualmente, esse processo de afirmação é mais sutil, entretanto, ele ainda ocorre. Sobre isso Quijano (2010, p.85) explica que:

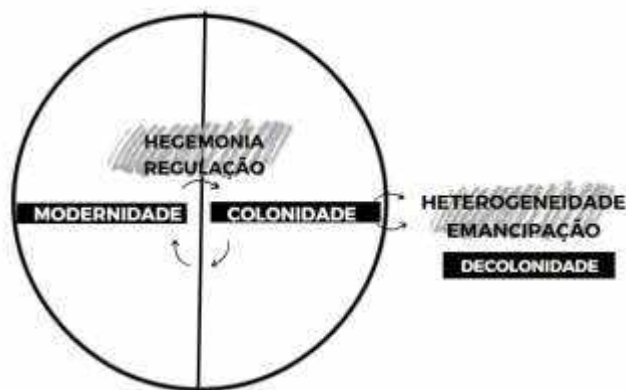
No decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades sociais de colonidade (...) E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é que será depois denominado como a modernidade. (QUIJANO, 2010, p.85)

A partir dessa percepção, a colonidade pode ser entendida como a outra face da modernidade – nesse caso, já adaptada às lutas travadas entre as forças antagônicas da regulação hegemônica (modernidade) e da emancipação heteronômica (decolonidade).

A **Figura 6** esboça o fenômeno que orienta a produção da colonidade – no bojo da regulação hegemônica da modernidade – tornando-a um de seus elementos constitutivos. Também ilustra, nessa mesma oportunidade, a insurreição da decolonidade enquanto processo emancipatório latente e reativo à regulação dos modos de vida dos povos latino-americanos.



**Figura 6:** Antagonismo Modernidade/Colonidade e Força Emancipatória Decolonial.



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013

É em consequência do reconhecimento da colonidade, como condição da colonização e, portanto, contraparte da modernidade, que a decolonialidade busca firmar-se nos debates sociais, políticos, ecológicos, econômicos e territoriais – que ocorrem na América Latina – como movimento alternativo de busca por emancipação. Walter D. Mignolo (2011) compreende essa dinâmica enquanto esforço epistemológico, cujo objetivo é a libertação da produção dos conhecimentos latino-americanos da influência intersubjetiva imposta pela matriz do poder colonial.

Assim, a **Figura 7** expressa a organização dessa matriz de poder colonial e orienta o entendimento de suas múltiplas influências nas dinâmicas das (geo)culturas colonizadas pela modernidade. Segundo Mignolo (2011), esse processo se desenvolve por meio do controle das questões vinculadas a raça, ao gênero, ao trabalho, ao conhecimento e ao território.

Conseqüentemente, o esquema também pretende ilustrar o poder e/ou domínio exercidos por essa imposição/controle (de raça, gênero, trabalho, conhecimento e território) – por parte da matriz de poder colonial – nas formas de autoridade, sexualidade, economia, subjetividade, produção, instrumentalização científica e domínio da natureza e dos recursos naturais que condicionam as organizações culturais ideológicas, políticas e epistemológicas desses territórios subjugados.

**Figura 7:Matriz do Poder Colonial (MIGNOLO, 2010)**



Org: Naves, 2022. Fonte: Mignolo, 2010, p.12.

Desse modo, é possível compreender melhor o fato da colonidade estar enraizada e presente nas entranhas das estruturas das diversas instituições que hoje compõem o arranjo societal do Brasil; é possível também perceber que a mesma colonidade organiza os arranjos dos outros países da América Latina.

Nesse cenário, e por esse ponto de vista (colonidade/decolonidade), a mundialização da modernidade, a partir das consequências de seu projeto sociocultural – de promoção do capitalismo, ascensão da classe burguesa e, sobretudo, da cristalização do eurocentrismo como norte para o paradigma humano – cartografa uma nova sistematização do mundo (moderno).

Quijano (2010, p. 87) observa que:

Da América Latina, sem dúvida a mais influente das tentativas de mostrar de novo a mundialidade do capitalismo, foi a proposta de Raul Prebisch, e dos seus associados, de pensar o capitalismo como sistema mundial de diferenciação em ‘centro’ e ‘periferia’. Foi retomada e reelaborada na obra de Immanuel Wallerstein, cuja proposta teórica do ‘moderno sistema-mundo’ de uma perspectiva onde confluem a visão marxiana do capitalismo como um sistema mundial e a braudeliana sobre a longa duração histórica, reabriu e renovou de modo decisivo o debate sobre a reconstituição de uma perspectiva global, na pesquisa científico-social do último quartel do século XX (QUIJANO, A. 2010 p. 87)

Grosfoguel (2010, p.466) coloca luz a essa mesma questão revelando que:

O capitalismo é apenas uma das múltiplas e enredadas constelações da matriz de poder colonial do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno/europeu’. É importante, mas não a única. Dado o seu enredamento com outras relações de poder, destruir os aspectos capitalistas do sistema-mundo não seria suficiente para destruir o atual sistema-mundo. Para transformar seria essencial destruir um todo histórico-estrutural heterogêneo a que se chama a matriz de poder colonial’ do sistema-mundo. (...) A descolonização e a libertação anticapitalistas não podem ser reduzidas a uma dimensão da vida social. É necessária uma transformação mais ampla das

hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais do sistema-mundo colonial/moderno. (GROSFOGUEL, p. 466)

Os pensamentos de Raul Prebisch e Immanuel Wallerstein inauguram as análises territoriais desenvolvidas a partir dos desdobramentos do fenômeno do Sistema-Mundo. Suas perspectivas são cruciais para examinar criticamente os avanços do *Projeto Sociocultural da Modernidade* nos territórios e nas territorialidades dos países colonizados.

Do mesmo modo, as ideias de Prebisch (1963, 1976 e 1981) e Wallerstein (1974, 1980 e 1989) organizam também as bases para a fundamentação epistemológica do pensamento decolonial, que se apresenta, nesse contexto, como força – suficientemente – emancipatória para promover aquilo que Nelson Maldonado-Torres (2007), filósofo do grupo Modernidade/Colonidade, chama de giro decolonial.

É, em virtude desse giro decolonial que as práticas sociais, as bases teórico-filosóficas, os discursos e as representações de mundo dos povos colonizados sincretizam suas emancipações para conformar outro paradigma – que não o colonial e tampouco o moderno. Tupinambá e Paraná (2022), ao mensurarem a magnitude da tragédia dos movimentos de esquerda no século XXI a dimensiona em três níveis de análises – ou instâncias – que, por óbvio se complementam e são pontos de apoio importantes para esse debate.

A saber, esses níveis são: (i) o **epistemológico**, que produz as bases teórico-filosóficas que substanciam os discursos e as representações de mundo; (ii) o **ideológico**, que diz respeito propriamente a esses discursos e também às representações de mundo que vão orientar, em certa medida, as práticas sociais e; (iii) **político**, que incide diretamente sobre essas práticas sociais (institucionais, individuais e/ou coletivas) das sociedades, mas que também traduzem, materializam e transformam – enquanto consequência da reflexão e da práxis social – tanto a epistemologia como a ideologia.

**Figura 8:** Diagrama dos Três Níveis de Análises Propostos por Tupinambá e Paraná (2022)



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Tupinambá e Paraná, 2022.

Acima, a **Figura 8**, diagrama essa dinâmica proposta por Tupinambá e Paraná (2022). Nessa proposta, esses três níveis de abordagem conduzem a compreensão sobre o que chamam de tragédia dos movimentos de esquerda no século XXI, de modo muito estruturado e didático. Os autores observam, nessa oportunidade, que as diferenças entre os projetos políticos dos partidos de esquerda podem ser entendidas por meio de sua fragmentação.

Esse distanciamento das pautas pode ser explicado pelas prioridades dadas, ao longo dos anos, em cada um desses diretórios, a níveis de abordagem distintos em relação ao desenvolvimento específico desses três pontos de análise que, por fim, vão compor seus paradigmas e suas agendas particulares.

Mas, o que me interessa nessa proposta de análise é a percepção de como esses paradigmas são formalizados – e fortalecidos – pelas cristalizações e convergências desses três pontos fundamentais que os constituem. Ciente de que essa proposição é apenas um ensaio – até porque, em verdade, uma trama tão complexa como essa não pode ser reduzida a essas poucas palavras – essa análise me satisfaz por ser capaz de traçar as órbitas e as valências que concebem o paradigma – particular e robusto – de determinado movimento social, cuja força influencia, em grande medida, a sociedade brasileira, como é o caso dos partidos políticos de esquerda, mapeados por Tupinambá e Paraná (2022) para delinear a tragicomédia da mesma no século XXI.

Embora categorizada em uma discussão político-partidária, em minha opinião, a eficiência desse método de análise é tão oportuna que a extrapolo e a utilizo para vigorar minha

hipótese da possibilidade das práticas sociais de formação socioambiental, desenvolvidas no âmbito do CBH-Araguari, serem capazes de contribuir para as transformações epistemológicas, ideológicas e políticas, que incidem sobre a gestão das águas e dos modos de vida no território da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG).

Tal possibilidade – em sede da sustentabilidade, da responsabilidade e da instrumentalização cidadã para o gerenciamento coletivo do bem comum, desenvolvidos a partir do aprimoramento da gestão territorial por meio de um projeto transversal de educação ambiental crítica – colaboraria, em tese, para o giro decolonial e, conseqüentemente, para as diligências da proposta decolonial na soberania desses territórios.

Como demonstro no Capítulo 4, a seguir, o paradigma do movimento ambiental é bastante frágil se interposto à estruturação que organiza, de certo modo, os movimentos sociais partidários que são analisados por Tupinambá e Paraná (2022). Salvo melhor juízo, essa vulnerabilidade não fortalece a perspectiva ambiental crítica a ponto desta perspectiva interferir na constituição e dinâmica do paradigma humano, ou seja, de participar, construir e/ou modificar *Projeto Sociocultural da Modernidade*, na qual, sem dúvidas apresenta-se como parte constituinte da sociedade na condição de anseio emancipatório de uma comunidade que busca vir a ser.

É bem verdade que muito dessa circunstância é explicada pela habilidade de assimilação da questão ambiental por parte dos processos regulatórios do Capital, conforme orienta Layrargues (1998). Tal fato inclusive corrobora a já apresentada capacidade desse *Projeto Sociocultural da Modernidade* de regular muito bem as emergências das demandas emancipatórias (Santos, 2013).

Assim, a negentropia das proposições habilitadas para responder a crise ambiental – e seu desconexo oposto, a entropia – entre as práticas ambientais (políticas), suas bases teórico-filosóficas (epistemologias), com seus discursos e as representações de mundo (ideologias), que significam e codificam a qualidade de suas intenções para conduzir a produção do espaço geográfico e das relações sociedade-natureza, também devem ser equacionadas para entendermos essa questão que formata o paradigma ambiental.

Por esse prisma, é prioritário elaborar proposições epistemológicas, ideológicas e políticas robustas que sejam alinhadas umas às outras para possibilitar a transformação do paradigma humano a partir das exigências do paradigma ambiental. Só assim, a soberania dos saberes ambientais, diferentes da racionalidade econômica e técnico-científica, podem passar a

legislar sobre as produções do espaço geográfico, ocorridas em seus territórios, e possibilitar outras relações entre sujeitos e sociedades com a natureza a qual fazem parte.

É, nesse sentido, que proponho minha tese e essa discussão. Minha ideia é alinhar a agenda educacional do CBH-Araguari para fortalece-lo diante das questões e desafios ambientais que, pela perspectiva socioambiental, são a ele apresentados. Para tanto, a estruturação de um Projeto Político Pedagógico - PPP, que equalize as frequências entre os elementos epistemológicos, políticos e ideológicos que compõem o CBH-Araguari, na condição de entidade promotora de Educação Ambiental e espaço para organização social, é uma alternativa plausível para dar conta dessa demanda.

Por tanto, é mediante as oportunidades garantidas e preconizadas pelos dispositivos existentes na Lei nº 9.433 de 1997 – que orienta a principal política pública de gestão das águas do Brasil – que pretendo robustecer as atividades do CBH-Araguari e, conseqüentemente, contribuir para orientar a produção do espaço geográfico, nessa mesma bacia hidrográfica, em favor do pensamento emancipatório e decolonial. O intuito é disponibilizar às diversidades ecológicas e aos saberes socioculturais, que compõem os arranjos desse ambiente, recursos para o diálogo e assim potencializar a simbiose desses com a sustentabilidade e a gestão técnica/racional, cujo objetivo principal seja o desenvolvimento contínuo da cidadania pensada para a cooperação, proteção, manutenção, conservação e uso consciente da água e transformação da natureza.

Em atenção a isso, é relevante que este Projeto Político Pedagógico seja pensado à altura dessa pretensão. Portanto, é imperativo que o CBH-Araguari se posicione como agente educacional engajado para o desenvolvimento da gestão de seu território, cujas compreensões e responsabilidades sejam delimitadas pelas complexidades inferidas à área de sua bacia hidrográfica. Que esse PPP seja pensado, inclusive, para garantir aos usuários da água o acesso à informação e ao desenvolvimento formativo voltado para capacitação à vida coletiva, dos quais os pressupostos sejam os das decisões deliberativas; da representatividade; da sustentabilidade; do cuidado e da proteção e conservação da natureza e dos diversos modos de vida.

Tendo em vista que uma política pública ambiental, de planejamento e ordenamento territorial – como é o caso da Política Nacional de Recursos Hídricos – que orienta, organiza e gerencia os territórios que compõem as bacias hidrográficas brasileiras, e que também regula os usos e a proteção de um bem tão valioso como as águas são para os diversos

desenvolvimentos humanos (cultural, sanitário, ecológico, político e econômico), é esperado que essa política inclua, impreterivelmente, um processo educativo sério e responsável que seja pensado para potencializar e garantir sua efetividade, seu aperfeiçoamento contínuo e o sucesso da administração dos espaços regidos sob sua tutela.

Essas são as premissas que asseguram – ou que pelo menos deveriam assegurar – o CBH-Araguari como agente educacional diferenciado no desenvolvimento da Educação Ambiental. Entretanto, a realidade não é essa. Conforme verificado em minha dissertação de mestrado (Naves, 2018), que me encorajou a elaborar esta tese de doutorado, o CBH-Araguari, apesar de possuir todas as condições e atribuições necessárias para o desenvolvimento da Educação Ambiental voltada para a gestão de seu território (Quintas e Gualda, 1995), nunca se movimentou, satisfatoriamente, nesse – e para esse – sentido.

Muito pelo contrário, suas ações educativas – que são obrigatórias no campo da Educação, conforme as garantias da Lei nº 9.795 de 1.999 – são sempre pontuais e vinculadas a promoções de práticas educacionais rasas e desconexas – bem distantes daquilo que de fato se espera da relevância que destacam os Comitês de Bacia Hidrográfica e a própria Educação Ambiental no cenário brasileiro.

Não obstante a isso, e a par das dificuldades que permeiam essa urgência, sobretudo tendo em vista o momento político e moral que atravessa o Brasil dos anos 2016 – 2022, vejo que essa tese deve ir além dessa simples observância da lei e, portanto, fortalecer a Educação Ambiental e os CBHs por outros caminhos. Se é um fato que o momento atravessado é crítico – e que isso inviabiliza a realização de tais oportunidades emancipatórias – cabe, aos promotores desse pensamento, uma dupla urgência que é muito bem captada e sublinhada por Santos (2013, p.284):

se é verdade que as formas de regulação social da modernidade – sejam elas o direito estatal, o fordismo, o Estado-Providência, a família heterossexual excluída da produção, o sistema educativo oficial, a democracia representativa, o sistema crime-repressão, a religião institucional, o cânone literário, a dualidade entre a cultura oficial baixa e a cultural oficial alta, a identidade nacional – parecem hoje cada vez mais precárias e questionáveis, não é menos verdade que estão igualmente fragilizadas e desacreditadas as formas de emancipação social que lhes corresponderam até agora, sejam elas o socialismo, o comunismo, os partidos operários e os sindicatos, os direitos cívicos, políticos e sociais, a democracia participativa, a cultura popular, a filosofia crítica, os modos de vida alternativos, a cultura de resistência e de protesto. Perante isto, perfila-se uma dupla responsabilidade e uma dupla urgência. Por um lado, ir às raízes da crise da regulação social e, por outro, inventar ou reinventar não só o pensamento emancipatório como também a vontade de emancipação. (SANTOS, 2013.p. 284).

Em vista disso vejo que é necessário fortalecer os CBHs – por meio da complexidade inferida ao gerenciamento de suas áreas – como lugares perfeitamente possíveis para inventar ou reinventar, não só o pensamento emancipatório, mas também a vontade de emancipação, conforme sugere acima Boaventura de Souza Santos. Acredito que para isso a chave deva girar em virtude da concepção dessas bacias hidrográficas como unidades essenciais para o planejamento e ordenamento territorial brasileiro, assim como das políticas públicas e da educação ambiental.

Ciente disso, empenho esforços para que a categoria geográfica do Território, torne-se não só ferramenta e instrumento de gestão possível para o desenvolvimento da educação ambiental crítica, voltada para a transformação paradigmática, mas também, e principalmente, para que esta categoria de análise vire o elo para florescer, nesses locais, um espaço-tempo (Santos, 2013) de esperança: a favor da cidadania; da coletividade; do reconhecimento à dignidade dos diversos saberes e modos de vida e também; da empatia e da compaixão enquanto competências humanas e amálgama da sociedade.

### **3.3 – Conjectura a partir do Sistema-Mundo Moderno-Colonial: o convite dos territórios.**

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2010), à luz do que chama de materialismo histórico-geográfico (Soja, 1993), avança nas contribuições ao pensamento decolonial de modo bastante propositivo. Por meio do pensamento geográfico – que articula as análises em virtude da observação crítica da produção do espaço-tempo (geograficidade) – o autor sugere atenção especial à categoria dos territórios (imbuídos de seus saberes e práticas constitutivos: territorialidades) para a promoção das emancipações dos mesmos.

É sobre isso que Porto-Gonçalves (2010, p. 28) trata quando escreve que:

Para promover essa desprovincialização e o reconhecimento de novos lugares de enunciação é preciso trazer o espaço para dentro da história e deixá-lo falar. A visão unilinear do tempo silencia outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente. Sucessão e simultaneidade, sucessões simultâneas, eis o espaço-tempo. (PORTO-GONÇALVES, 2010. p.28)

O autor supracitado ainda ensina, nessa oportunidade, que essas (geo)grafias do mundo-moderno, ao longo dos anos, que cristalizaram, delimitaram e dinamizaram os territórios – e as territorialidades – são e foram forjadas pela visão unilinear da temporalidade e espacialidade



histórico-geográfica, consolidadas pelas expectativas do *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013) para o ordenamento territorial desse novo mundo-moderno.

Essas novas grafias dos territórios mundiais dão forma e materializam o *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* tal qual o conhecemos e que é muito bem cartografado por Prebisch (1963, 1976 e 1981), Wallerstein (1974, 1980 e 1989) e por Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006). Segundo Porto-Gonçalves (2008, p.39) emerge dessa categorização territorial, estabelecida a partir da lógica moderno-colonial, a urgência de alargar as compreensões dessas análises geográficas por meio das:

Múltiplas temporalidades que conformam os lugares, as regiões, os países, enfim, os territórios que as conformam. Se o espaço é apropriado, marcado, grafado (geografado) no processo histórico tendo, assim, uma historicidade, esse fato nos impõe a necessidade de levar a sério essa geograficidade da história, inclusive, no campo das ideias, do conhecimento. (PORTO-GONÇALVES, 2010. p. 39)

É preciso, pois, dar voz e ouvir os territórios. Entretanto, de acordo com Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006) devido à regulação do pensamento moderno-colonial na orientação dos territórios do sistema-mundo, isso não ocorre. Apesar disso, esses mesmos autores sistematizam os fenômenos globais pelos pressupostos dos territórios como elementos-chave para a compreensão do mundo contemporâneo. Consequentemente, posicionam seus pensamentos a favor das diligências decoloniais e como meios para fortalecer possíveis alternativas de emancipação desses lugares – o que é o caso e também intenção desta tese.

Para tanto, os autores refletem sobre as consequências da modernidade na regulação e des-organização do espaço geográfico mundial em suas múltiplas dimensões – sejam elas econômicas, políticas, culturais e/ou ambientais – todas indissociadas dos territórios e das territorialidades dos quais fazem parte. De acordo com Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p.19-20):

Vê-se, desse modo, que o mundo moderno não é compreensível sem a colonialidade. Daí dizemos, sempre, aqui, que vivemos um sistema-mundo moderno-colonial, e não simplesmente no mundo moderno. Com isso podemos superar a visão eurocêntrica de mundo sem que a substituamos por uma centrada no outro polo, o colonial, e sem que permaneçamos prisioneiros da mesma polaridade (a Europa e o resto). O que sustentamos aqui é que não há um polo ativo, Europa, e outro passivo e mera vítima da história, que é o lado colonial. É preciso superar esta visão de um protagonismo exclusivo dos europeus e tomar os diferentes povos e lugares como constituintes do mundo. (HAESBAERT E PORTO-GONÇALVES, 2006, p.19-20).

Pelo ponto de vista desses autores, essa já referida perspectiva – do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* – localiza as discussões da modernidade em um campo do conhecimento capaz de cartografar essas relações de poder em um espaço ‘supostamente’ organizado: o território.

Além disso, os autores atentam que não buscam apenas inverter o polo dos sujeitos que produzem esse conhecimento, avançam nas discussões e reconhecem que é fundamental elaborar o contemporâneo de modo coletivo, ou seja, com o toque das outras perspectivas e dos outros protagonistas que também (re)significam a vida no mundo.

Esse é um tema bastante trabalhado por diversos autores e que, até certo ponto, já é consolidado pela robusta produção acadêmica que acompanha os debates emancipatórios – decoloniais ou contra-hegemônicos –, que ocorrem dentro campo da teoria social.

Longe de intentar uma contribuição do tamanho e da importância desses autores, quero contribuir, com os debates promovidos a partir deste trabalho, não apenas para o reconhecimento das estratégias do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* – que não reconhecem as múltiplas temporalidades e as geograficidades que constituem os diferentes lugares do mundo como lugares de enunciação importantes (e autônomos) para a constituição do paradigma do mundo globalizado. Tampouco somente analisar as formas utilizadas por esse mesmo sistema para protagonizar e arregimentar, sozinho, a composição de um paradigma inteiro.

O que quero, na verdade, é colaborar para tornar tal processo, de regulação paradigmática, plural, dinâmico, coletivo, sem polo ativo ou estritamente eurocentrado, sobretudo em relação às deliberações (regulações) que incidem sobre os diversos modos de vida que ocorrem em outros territórios, como são os casos na América Latina. Acredito, para tanto, na capacidade dos territórios.

Em respeito a isso, organizo e elaboro – até o fim desse capítulo e desta tese – um convite à sociedade, em especial aos que possuem suas territorialidades vinculadas aos diversos territórios que circunscrevem as dinâmicas e as vidas na bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Um convite para a transformação social, construído desde a análise ontológica dos territórios, até a evidenciação de sua potência emancipatória.

Há, portanto, nesta tese, um movimento na direção de exemplificar tal potência emancipatória por meio da alteridade latente da organização coletiva para a proteção, conservação e deliberação dos usos múltiplos das águas em território compartilhado,

gerenciado através de uma determinada política pública ambiental e desenvolvido por meio da Educação Ambiental voltada para Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995).

Para robustecer tal movimentação, vejo que é necessário engendrar determinados raciocínios e traçar alguns paralelos entre a teoria social (decolonial) – em especial a de Boaventura de Souza Santos e do Grupo Modernidade/Colonidade – com outras teorias desenvolvidas no campo da Geografia, que se preocupam em analisar a organização espacial dos territórios, desde que pensadas a partir desse mesmo lugar emancipatório e que sejam também direcionadas para essa mesma finalidade.

Desse modo, é sobre essas bases teóricas que busco substanciar o argumento dos territórios, sobretudo das bacias hidrográficas, enquanto unidades de planejamento caras à sociedade, se estabelecidas na condição de espaços-tempo voltados para o reconhecimento e fortalecimento da alteridade com habilidade formativa para a gestão dos espaços que são compartilhados em função de uma dinâmica que é complexa e socioambientalmente estabelecida.

Para tanto, é importante, pois, fixar que, conforme demonstrado anteriormente, o *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013) conduz o paradigma humano para legitimar a ascensão da classe burguesa em detrimento de outros modos de vida. É um movimento necessário para esse projeto e que orienta, da mesma forma, o pensamento epistemológico, político e ideológico do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, pensado para potencializar sua hegemonia no mundo globalizado e dinamizado (ainda) pela lógica colonial.

Habermas condensa esse fenômeno a partir da observação dos movimentos do sistema capitalista para colonizar o mundo da vida; Chomsky e Losurdo, por suas vezes, observam essa ânsia hegemônica nas políticas internacionais e aponta a necessidade da manipulação das massas – pensada pela mídia e disseminada por meio da propaganda – para realização desse propósito.

Especificamente no campo da Geografia, das relações sociedade-natureza e da produção do espaço geográfico, essa regulação e intenção colonizadora podem ser sentidas a partir da concepção de Ratzel para definir o “espaço vital”: um conceito acadêmico-científico que, no período de sua elaboração, e com a força e vitalidade pragmática de seus desdobramentos à época, legitimou várias incursões europeias nos territórios – e nas territorialidades – dos povos da África, Ásia e das Américas, tornando-os, portanto, colonizados por esse pensamento moderno.

De acordo com Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p.13):

Fomos habituados a pensar e sentir o mundo como se fosse natural a existência de uma determinada geografia com países, fronteiras e relações. Entretanto, essa forma de organização do espaço geográfico em Estados, com suas fronteiras territoriais nítidas e reconhecidas, está longe de ser um produto “natural”. Ao contrário, trata-se de uma invenção histórica europeia que, depois, se generalizou para o mundo como parte da constituição de um grande sistema estatal, o sistema-mundo moderno-colonial. (HAESBAERT E PORTO-GONÇALVES, 2006, p.13)

Sob essa perspectiva, os autores investigam a sistematização do espaço que viria tornar-se mundial – logo mais com o advento da compressão tempo-espaço (Harvey, 2016) – em virtude da observação das transformações ocorridas nos territórios desde o período medieval. Notam, nesse exercício, as mudanças da propriedade condicional e fragmentada dos territórios – de posse e renda localizadas, em benefício dos senhores feudais – para sua nova configuração, centralizada – cujo domínio da posse e de suas atividades decorrentes, fossem agora em favor do estado absolutista – como o ponto de partida para a compreensão da geograficidade que arranja o mundo moderno.

Essa nova configuração dos territórios que, desde então, passa sempre a organizar-se em favor da centralização do poder territorial, do qual o controle e o domínio são o de uma classe ou grupo social específico, é possibilitada, segundo Anderson (1984), pela revitalização do direito Romano que marca a estratégia político-econômica de uma nobreza atemorizada pela insurgência de uma nova classe social (burguesia) e sublinha, nessa mesma oportunidade, a importância da sistematização dos territórios na condução a esse objetivo. Nesse sentido, de acordo com Haesbaert e Porto-Gonçalves (2005, p.16-17):

É interessante observar que a instituição da servidão na Idade Média – como renda-trabalho (corveia) e renda-produto (parceria), como mecanismo de extração de excedentes – ao aliar a exploração econômica e a coerção político legal no nível molecular da aldeia, conformava uma territorialidade fragmentária. Com a comutação generalizada das prestações em renda-serviço, a unidade de opressão política e econômica dos camponeses foi gravemente enfraquecida e ameaçada de dissociação. O poder da classe dos senhores feudais, portanto, perigava com o desaparecimento gradual da renda-trabalho e renda-produto.

Resultou daí um descolamento da coerção político-legal de sentido ascendente, para uma cúpula centralizada, militarizada: o Estado Absolutista. Difusa no nível da aldeia, ela tornou-se concentrada num patamar “nacional”. O resultado foi um aparelho reforçado de poder real, cuja função política permanente era a repressão das massas camponesas e plebeias na base da hierarquia social. Os novos impostos criados pelos Estados Absolutistas chegaram a ser denominados “renda feudal centralizada” por oposição às prestações senhoriais, que constituíam uma “renda feudal local”. O efeito final

dessa reorganização de poder foi a máquina política e a ordem jurídica do absolutismo, cuja coordenação iria aumentar a eficácia do domínio aristocrático ao fixar os camponeses não servos em novas formas de dependência e exploração. (...)

As lutas camponesas que ameaçavam a ordem senhorial e sua territorialidade fragmentária estavam subjacentes à ordem centralizada no Estado nascente sob a hegemonia de uma nobreza atemorizada. “Emergiu, então, uma nova ordem territorial, estatal, em contraste com o sistema medieval” (HAESBAERT E PORTO-GONÇALVES, 2006, p.16-17)

A rigor, a centralização das atividades socioeconômicas – pela perspectiva do domínio dos territórios – pensada a partir da figura institucional do Estado Absolutista e depois do Estado Nação, sempre a favor de uma classe hegemônica, redimensiona a fundamentação da produção do espaço geográfico de diversos modos que valem a pena aqui serem destacados.

Conforme anteriormente introduzido, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Rogério Haesbaert, por exemplo, investigam, na oportunidade de sua co-elaboração, o modo dessa fundamentação vincular, prioritariamente, os territórios (das colônias) à lógica do pensamento moderno, evidenciando, nesse movimento, suas consequências visíveis e experimentáveis a partir da observação das relações díspares que ocorrem, até hoje, entre as antigas metrópoles e as – não tão antigas assim – colônias.

Os autores sublinham que para o sucesso de tal empreendimento foi necessário privilegiar o tempo em detrimento do espaço e que, desse modo, os europeus foram capazes de reduzir as diversas temporalidades do mundo ao seu próprio itinerário. Assim, os europeus universalizaram todos os tempos – e conseqüentemente, seus respectivos espaços (portanto, espaço e tempo, território e territorialidade) – ao ritmo do seu próprio relógio, ou seja, à moda do *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2011). Tordesilhas e Greenwich simbolizam bem a origem desse poder, cuja ânsia hegemônica pretende a organização do planeta desde, pelo menos, 1493. Entretanto, conforme ressaltam Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p. 21), somente em 1648 é que esse objetivo fora alcançado:

A forma estatal desse sistema-mundo moderno-colonial será consagrada em Westfália, em 1648. Aqui, mais uma vez, vê-se toda contradição que o mundo atual herdará, posto que se instituiu uma ordem interestatal num momento em que a maior parte dos povos do mundo estava submetida a uma ordem abertamente colonial. Assim, Westfália afirma a soberania num momento em que o estatuto colonial – portanto, da mais completa negação da soberania – dominava a maior parte do mundo: a América, a África e a Ásia. (HAESBAERT. E PORTO-GONÇALVES, 2006, p.21)

Com a instauração desse “consenso moderno” e internacional, direcionando a organização territorial – baseado na normatização do que é proposto pelo pensamento hegemônico europeu, para a configuração do espaço geográfico mundial – cristaliza-se o *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*. Com seus alicerces cravados nas diferenças latentes entre o moderno e o colonial, e inscrito sob a conceituação dos Estados-Nação – aos quais presume-se soberania, inclusive naqueles colonizados – funda-se o ordenamento universal do espaço geográfico em um terreno instável e, dessarte, contraditório.

Aqui é crucial citar Ruy Moreira, um autor que corrobora demasiado para o entendimento dessas questões (contraditórias e estruturantes) a partir de suas análises e estudos socioespaciais. Acredito que suas contribuições oxigenam e ajudam a entender melhor esse fenômeno que ocorre no *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* por uma outra perspectiva, mais voltada à observação da natureza da produção do espaço, conquanto sem distanciar-se do fundamento contra-hegemônico e emancipatório que balizam esta minha discussão.

Desse modo, é por meio da análise ontológica da concepção do espaço que as ideias desse geógrafo tomam forma, complexificam e redimensionam o cânone acadêmico acerca da produção do espaço geográfico. Observando-o a partir das contradições e desigualdades decorrentes da origem dessa referida produção, suas ideias contribuem, sobremaneira, para as considerações, cuja atenção primária seja direcionada ao ordenamento territorial – ou seja, que incidem nas observações da origem da significação humana, naquilo que será posteriormente consolidado como um espaço ocupado, organizado, geografado e arranjado.

Assim, as reflexões de Ruy Moreira revelam – tais quais as de Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), a pouco evidenciadas – a existência de determinadas contradições que atravessam a formatação do espaço geográfico. Entretanto, diferentemente desses autores, que observam essas contradições por meio da dicotomia do moderno e do colonial, Ruy Moreira (2011) analisa referida dualidade, presente na orientação dos territórios, a partir das diferenças da alteridade e da centralidade.

Grosso modo, tais diferenças estruturais (alteridade e centralidade) provocam as dinâmicas que compõem a organização espacial a cristalizarem e produzirem elementos socioespaciais suficientes que os aproximarão: (i) ou da centralização, regulação e hegemonia ou; (ii) da alteridade, emancipação e heteronomia.

Por entender que esse caminho enriquece demais a evidenciação dos territórios das bacias hidrográficas e, acima de tudo, ilumina o processo de gestão das águas à sua edificação

baseada na alteridade, emancipação e heteronomia gerencial, utilizo aqui os argumentos de Ruy Moreira nessa incumbência, mas não sem antes desenvolvê-los melhor.

Minha intenção é emprega-los para fortalecer minha análise sobre como a origem dessas contradições, que tanto orientam como produzem as diferenças sobre as quais fundam-se as diversas formas de coabitação, podem ser empregadas em virtude da organização e da gestão das bacias hidrográficas enquanto territórios a serem compartilhados, pela sociedade (plural), em função dos usos múltiplos das águas.

Para tanto, logo de partida é ideal salientar que, segundo Ruy Moreira (2011) o modo de produção das sociedades é o próprio modo de produção de seu espaço. Assim, essa compreensão, que avança desde Lefebvre (1972) à Santos (1978), nos ensina que nenhuma sociedade pode existir fora de um espaço e de um tempo (ambos pré-determinados).

Isso confere a qualquer categorização de espaço – que se pretenda, sob essa perspectiva – uma lição, em última instância, de base geográfica, da qual as relações de poder sejam um dos elementos a serem considerados.

Michel Foucault (1984, p.116) parece acompanhar esse raciocínio e fortalecer essa ideia quando postula que:

Seria preciso fazer uma "história dos espaços" – que seria ao mesmo tempo uma "história dos poderes" – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político. (FOUCAULT, 1984, p. 116)

Desse modo, os juízos de Ruy Moreira e Michael Foucault são bastante similares e importantes, não apenas por municiar o pensamento decolonial a partir de um novo horizonte (epistemológico) – sobre os quais os entendimentos das relações ontológicas de poder influenciariam nas definições hegemônicas dos arranjos territoriais – mas, sobretudo, por oportunizar essas discussões em um campo promissor para a vontade e para a força emancipatórias.

Ora, se os espaços e, portanto, os territórios são fundados sob essas condições (de relações de poder), que orientam, regulam, normatizam e definem as diretrizes pensadas para seus ordenamentos territoriais, há espaço (e tempo) nessa discussão – dialética histórico-geográfica (Soja, 1993) e de práxis social – para pensar, possibilitar e dar conta das transformações exigidas para fundar esses mesmos territórios sob outros modos de

ordenamento socioespacial e, conseqüentemente, com outras formas, normas e regras de coabitação.

Conforme demonstro adiante, embora em outro capítulo, os Comitês de Bacia Hidrográfica têm, ao alcance, vários elementos territoriais que os credenciam a essa transformação – além, é claro, dos dispositivos e amparos legais, que os originam e, inclusive, garantem seus próprios funcionamentos.

Essa intersecção de arranjos (legais, gerenciais e territoriais) sustenta minha argumentação sobre a potência emancipatória, descentralizada e plural que é presente – porém inviabilizada – na articulação desses Comitês a partir de suas deliberações sobre os usos múltiplos, proteção e conservação das águas, cujas conseqüências influenciam diretamente sobre os diversos modos de vida (territorialidades) que estão inscritos nesses mesmos territórios.

Para tanto, faz-se necessário aprofundar, na oportunidade do final deste capítulo, o conhecimento sobre esse mecanismo territoriais que possibilitariam essa esperança, justamente para oxigenar e estimular essas possíveis saídas para emancipação sociocultural, que são formuladas aqui a partir do convite dos territórios. Penso que esse esquadramento é proveitoso se firmado pelo ponto de vista de Ruy Moreira (2011).

Assim, conforme sugere referido autor, as relações de poder espaciais surgem, são qualificadas e podem ser compreendidas com o suporte da percepção sobre qual signo estruturante fundam-se os pressupostos que conformam as normas e as regras que vão direcionar o modo do ordenamento territorial e da coabitação.

Desse modo, ao avançar em sua teoria, Ruy Moreira, baseado nos estudos sobre a ontologia do espaço – sendo esse vinculado à dialética histórica, (geo)grafada e perceptível, atualmente, pelo avanço do bloco histórico (Gramsci, 1978) – nos ensina a possibilidade de observar que as correspondências e as contradições existentes, impreterivelmente, entre localização e distribuição dos fenômenos humanos – e portanto, socioespaciais – são os elementos-chave para captar qual signo estruturante (alteridade ou centralidade) amalgamará a cultura de determinada sociedade, desencadeando assim, o fundamento de seu ordenamento territorial, inclusive o da coabitação.

Ruy Moreira ainda explica que: referido signo estruturante formula-se a partir de uma condição humana, que tem origem na própria significação voltada para orientação da produção



do espaço e que, por esse fato, devido as singularidades dessas possíveis interpretações, funda-se, dessarte, contraditória.

Essa contradição revela-se, aos olhos do pesquisador, pela prioridade dada, na elaboração e produção socioespaciais, a qual elemento organizacional (localização ou distribuição), existente na posição geográfica, fundamenta-se a noção da elaboração voltada para cristalização desse conhecimento. A saber, para Ruy Moreira (2011, p. 73):

Toda constituição geográfica da sociedade (desde a chamada primeira natureza, repita-se) começa na localização espacial dos elementos de sua estrutura (Moreira, 2001). Um ponto da superfície terrestre é escolhido para localização de dado elemento estrutural, por meio de um processo de seletividade. Face à diversidade estrutural dos elementos, o ato de seletividade dá origem a um arranjo de múltiplas localizações, cujo conjunto forma a distribuição. E uma relação entre localização e a distribuição se estabelece, num papel seminal da organização espacial da sociedade de particular importância.

O modo como as localizações definem suas reciprocidades de relações no interior da distribuição forma a posição geográfica, assim nascendo o espaço como um sistema de localizações recíprocas e interativamente interligadas” (MOREIRA, 2011, p. 73)

Portanto, a diferenciação da preocupação com a localização ou distribuição para conceber o fundamento do direcionamento da produção socioespacial é o mote da contradição formulada pelo autor para explicar o princípio ontológico da constituição desse mesmo espaço. Sobre isso Moreira (2011, p. 74) escreve que:

A contradição localização-distribuição é então o princípio ontológico da constituição do espaço (Moreira, 1997), o fundamento de seu conceito, a natureza contraditória da formação determinando a natureza intrinsecamente tensa do espaço e, assim, da sociedade que ele informa. Dado o espaço estruturar-se como uma posição geográfica, a contradição localização-distribuição se materializa numa contradição alteridade-centralidade. (MOREIRA, 2011, p. 74)

A partir dessa contradição, originada entre localização e distribuição, emerge, na perspectiva da posição geográfica, uma outra contradição – mesmo que gerada por ela mesma. Essa reprodução da contradição entre localização-distribuição materializa-se, para a produção do ordenamento territorial, a partir da contraposição alteridade-centralidade. Portanto, é também uma outra contradição.

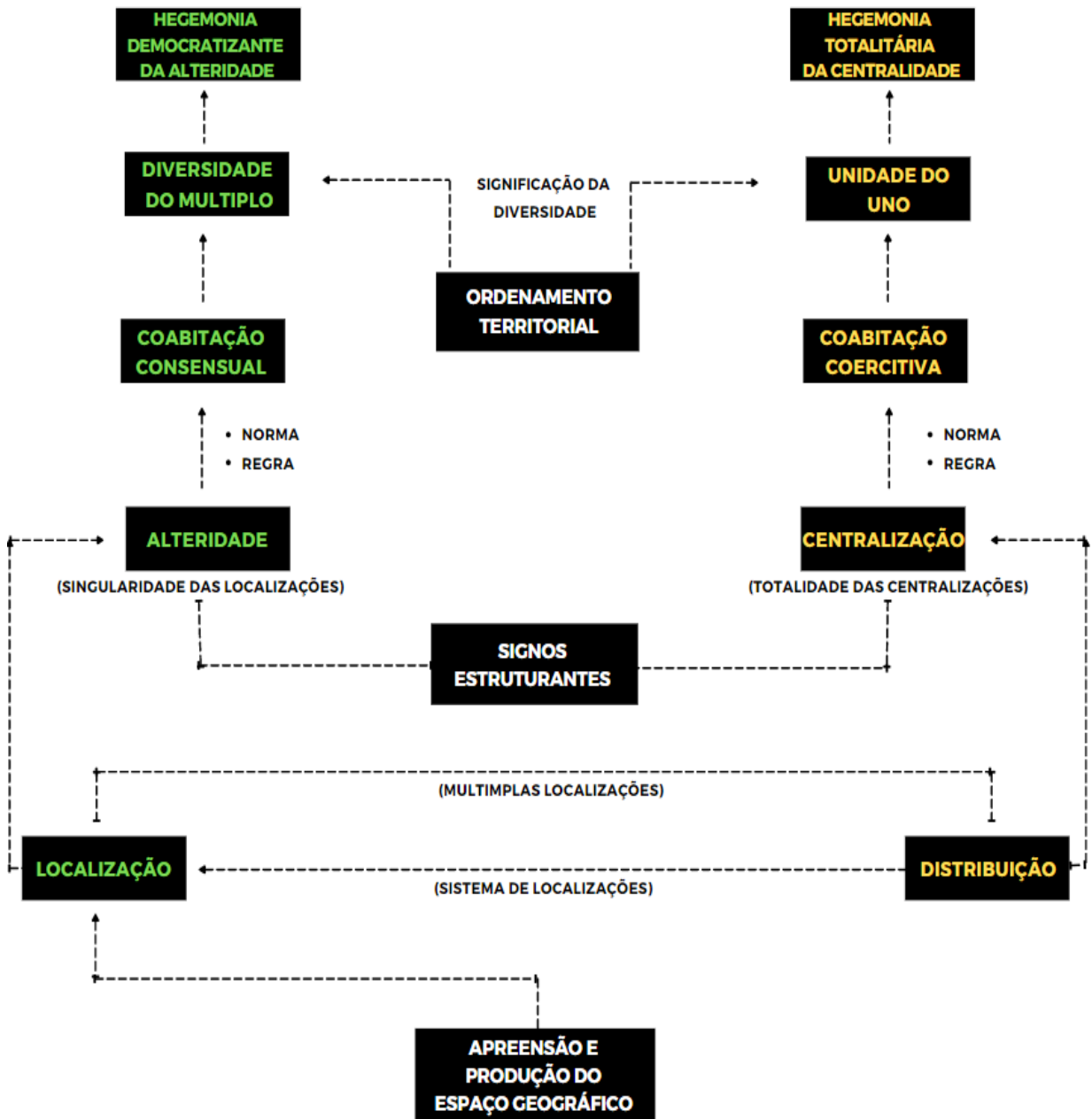
Por consequência disso, tal contraposição (alteridade-centralidade), diferencia o espaço – desde a orientação da localização e distribuição das atividades humanas, até a caracterização

da organização social – em duas estruturas distintas, a saber: focal e dispersional. A respeito desse fenômeno Ruy Moreira (2011, p.74) escreve que:

Dois modos da tensão estrutural do espaço vão aqui se viabilizar, constituindo a determinação de dois modos opostos e completamente diferentes de o espaço organizar a sociedade. A estrutura focal da distribuição institui o olhar que constrói a sociedade a partir da referência na centralidade do uno. A estrutura dispersional da distribuição institui o olhar que constrói a relação a partir da referência na pluralidade do múltiplo. A alteridade é a estrutura do espaço em que as localizações referenciam-se numa relação recíproca de igualdade entre si. A centralidade é a estrutura de espaço em que todas as localizações referenciam-se numa delas, que hierarquiza e dá o significado do todo e de cada uma das demais. (MOREIRA, R. 2011, p.74)

A seguir, por meio da **Figura 9**, busco esquematizar esse fenômeno evidenciado por Ruy Moreira (2011), no qual o autor elucida as contradições que fundamentam as diferentes percepções sobre (e para) o ordenamento socioespacial.

**Figura 9:** Esquema da Ontologia do Espaço (Moreira, 2011)



Org: Naves, 2023. Fonte: Moreira, 2011.

Essa estruturação, cuja substanciação é de cunho ideológico, influenciará as formulações políticas (práticas) e epistemológicas (teorias de base filosóficas) sobre as origens da produção do espaço geográfico, conforme sugere os apontamentos de Ruy Moreira (2011). Tal disposição ajuda-nos a compreender e redimensionar a complexidade da jornada impetrada aos fundamentos paradigmáticos, que se pretendem emancipatórios, para transformarem e/ou

direcionarem, significativamente, suas normas e regras de coabitação. Tudo isso é possível pela análise e planejamento ontológico do espaço.

Nesse sentido, o conjunto de regras e normas – pensadas aqui sob os desígnios da alteridade ou da centralidade – revelarão o rumo hegemônico que fundará o ordenamento territorial e também a produção (ou) reprodução do espaço geográfico. Esse rumo pode ser: ou de um olhar totalitário, se pensado pela centralidade; ou de um olhar democratizante, se voltado à alteridade. Sobre isso Ruy Moreira (2011, p.75) ensina que:

Em decorrência disso, é o símbolo estruturante da localização organicamente posta dentro da posição geográfica – se da centralidade ou da alteridade – a fonte da ideologia que formará o amálgama cultural da sociedade. A unidade do uno tende a significar a diversidade no símbolo da hegemonia do centro. A diversidade do múltiplo a significar a unidade a partir do símbolo da cooperação e equipotência do todo. No primeiro caso, temos uma estrutura espacial de conflito manifesto. No segundo, uma estrutura de conflito que já nasce autorregulado. E é desse imaginário que brota a natureza da hegemonia: hegemonia do olhar totalitário da centralidade ou hegemonia do olhar democratizante da alteridade. (MOREIRA, 2011, p.75)

Desse modo, os caminhos da prática social (política) e da própria produção do conhecimento humano (epistemologia), devem acompanhar e corroborar a essa movimentação ideológica – de produção ontológica do espaço – para fundarem, transformarem ou programarem seus territórios em função de uma sabida hegemonia. Penso que no caso dos CBHs, pela natureza política de gestão compartilhada e de deliberação coletiva – direcionadas para o uso múltiplo da água e proteção da natureza – essa hegemonia deva ser pensada para priorizar a autorregulação do conflito e, desse modo, evitar constituir-se sobre um ambiente de dissenso manifesto.

Portanto, juntas, as três instâncias – política, ideológica e epistemológica (Tupinambá e Paraná, 2022) – sublinhadas anteriormente, que formam e fortalecem o amálgama das políticas públicas ambientais de gestão das águas, devem somar esforços a fim de robustecer a possibilidade de significação do ordenamento territorial, de suas bacias hidrográficas, pelo signo da alteridade; da cooperação; e equipotência do todo. Ou seja, priorizando a diversidade do múltiplo e a relação de igualdade entre as partes, tudo isso em detrimento da centralização totalitária, cuja direção é a da hierarquização e significação de todas as partes em função de apenas uma delas.

Isso não é uma tarefa fácil. Conforme demonstrado anteriormente, por meio das contribuições de Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006) e do grupo Modernidade/Colonidade, que

sistemizam o Sistema-Mundo Moderno-Colonial, pela nova (des)ordem mundial, percebe-se que a propulsão da modernidade – angariada pelo Projeto Sociocultural da Modernidade (Santos, 2013) – estabelece o rumo hegemônico de centralização totalitária, da unidade do todo, pelo signo da afluência dos territórios (Estado-Nação) em função do desenvolvimento do sistema capitalista. Para os territórios que compõem as bacias hidrográficas brasileira, a lógica parece ser a mesma.

Em outras palavras, isso significa dizer que é por meio dessa unificação (ou universalização) dos territórios – em favor de que, suas estruturas e os diversos modos de vida, ali estabelecidos, convirjam sempre à centralização totalitária do pensamento eurocêntrico e, portanto, moderno – que a colonidade orientará a planificação territorial através do prisma da racionalidade econômica; assim como também garantirá a divisão territorial e internacional do trabalho sob essa mesma influência.

Tal fato subordina, evidentemente, vários aspectos socioculturais – que por óbvio estão diretamente ligados aos territórios – à hegemonia totalitária de um único pensamento. O que acarreta, em última instância, em agravo, cada vez maior, nos conflitos pela posse e uso, tanto das terras como das águas.

Diante disso, urge a necessidade de estabelecer normas e regras de coabitação que garantam o uso sustentável e coletivo desses espaços, que são compartilhados e estão intimamente ligados pela trama ecológica que os conectam como elementos que compõem um mesmo arranjo territorial.

No caso desta tese, essa possibilidade é pensada em observação ao arranjo de uma bacia hidrográfica: onde as normas e regras de coabitação, de certo modo, são estabelecidas coletivamente e deliberadas por meio dos Comitês de Bacias Hidrográficas, que visam a saúde e a sustentabilidade desses ambientes.

Portanto, é bem aqui, neste ponto, que essas questões encontram a ressonância pretendida pela minha tese para que, o convite, a partir da potência da organização dos territórios, em função da alteridade e da emancipação, seja feito à sociedade. Tudo isso, na verdade, é uma questão de reconhecimento e busca ativa pela dignidade humana e da própria natureza, que clamam por justiça socioambiental há muito tempo.

Assim sendo, creio que essas emancipações e dignidades possam ser encaminhadas (ou até alcançadas) pelo exercício diferenciado da política pública ambiental de gestão das águas, uma política relativamente nova no cenário brasileiro. Acredito nessa possibilidade desde que,

essa mesma política se estabeleça em favor da comunhão, da cooperação, do diálogo, da sustentabilidade e da soberania popular. Dessarte, também pensada e direcionada para garantir os usos múltiplos das águas, bem como do próprio território que compõem o arranjo das bacias hidrográficas dão o sentido de sua existência.

Para tanto, a água, a terra e o território devem ser vistos, necessariamente, para além de meros recursos econômicos, e assim apreciados a partir de suas múltiplas significações e importâncias para o pleno desenvolvimento da vida. Também devem ser encarados como caminhos para a emancipação dos povos subalternos, paulatinamente estigmatizados pela racionalidade econômica do pensamento moderno e capitalista. Para Frantz Fanon (1968, p. 33) todo território evoca, a partir da perspectiva do colonizado, uma característica peculiar. Segundo esse autor:

Para a população colonizada o valor mais essencial, por ser o mais concreto, é em primeiro lugar a terra: a terra que deve assegurar o pão e, evidentemente, a dignidade (FANON, 1968, p. 33).

Frantz Fanon clama, então, pela dignidade dos seus. Segundo esse filósofo, essa afirmação se dá, em primeiro lugar, pela soberania do uso da terra e do território – desse modo, manifesta-se também pela autonomia e pela decolonidade dos povos. Da mesma forma o faz Davi Kopenawa, liderança indígena do povo Kopenawa. Eduardo Viveiros de Castro, no prefácio que escreve em *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*<sup>7</sup> relata que Davi Kopenawa, ao ser indagado por um general, que o perguntara se desejava instruções de como cultivar a terra, respondeu: “Não. O que desejo é a demarcação de nosso território”.

A luta por território, dignidade e autonomia é uma das grandes marcas do Brasil moderno-colonial. Assim, é também, a partir da superação desse mesmo estigma, que a dignidade dos diversos povos e da natureza, há muito subjugados, devam ser reconhecidas e (re)estabelecidas. Para isso, é imperativo romper não só com o latifúndio – prática agrária que domina a política econômica do país – mas sobretudo, com os grilhões ideológicos e epistemológicos que os sustenta enquanto base da estrutura cultural, política, social e econômica de nosso país.

As águas, nessa perspectiva, assumem – para além de sua característica estritamente econômica – uma função estratégica. A garantia de sua qualidade e disponibilidade são

---

<sup>7</sup> Livro escrito em parceria entre o antropólogo Bruce Albert e a liderança indígena Davi Kopenawa (2015)

elementares para a sustentabilidade desejada entre a natureza e o bom desenvolvimento das territorialidades dos povos estabelecidos e inscritos nos territórios que conformam suas bacias hidrográficas. Assim, há um campo e uma possibilidade, a serem trabalhados, para protagonizar a água, e conseqüentemente, o ambiente ecologicamente equilibrado (o território de sua bacia hidrográfica), como um dos vários caminhos insurgentes direcionados em benefício da emancipação e da decolonização.

Por essa perspectiva, as águas e seus domínios (bacias hidrográficas) deixam de ser simples mercadorias e passam a ser o elo fundamental entre o planejamento territorial sustentável, o respeito à diversidade da natureza e à pluralidade de saberes constitutivos que dinamizam a vida desses territórios.

A deliberação coletiva da (e pela) natureza<sup>8</sup> é o resultado do processo como um todo. É da daqui que pode emergir a dignidade da natureza, propiciada pela ciência de sua função socioambiental, na produção e reprodução dos territórios das bacias hidrográficas, dos quais fazemos o seu usufruto. Sobre isso Ferreira e Felício (2021, p.45) pontuam que:

Uma coisa é você ter um lote de 10 hectares de terra, outra coisa é você viver em um território com matas, lajedos, rios, lagos etc. Quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida. É o que chamamos de para além da cerca. Então, não basta que alguém conceda terra como hoje fazem mediante a distribuição de títulos individuais, que depois serão comprados pelo agronegócio, para depois essa terra se converter em máquina de destruição de vidas. O que queremos são territórios, lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado. Se continuarmos a lutar partir das cercas, elas seguirão nos separando, nos dividindo; são elas que permitem que alguém degrade o rio em um canto e que as demais pessoas que não o fazem sejam impactadas pela destruição desse mesmo rio em outro lugar. (FERREIRA E FELÍCIO, 2021, p. 43-44)

Esses mesmos autores, na página seguinte de seu livro-manifesto, refletem sobre a importância de tratar o território como método de organização coletiva. O fazem justamente pensando-o para dirimir as disputas futuras de acesso a terra e a água de qualidade para todos – o que garante, sobremaneira, a soberania popular nas diversas dimensões socioeconômicas, que são fundamentais para o bem viver. Para tanto, objetivam suas jornadas, passos e caminhadas a favor dos povos subjugados pelo *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do

---

<sup>8</sup> Como bem sublinha Marcelo Lopes de Souza (2020) nós, seres humanos, estamos inclusos como parte integrante dessa natureza, que é amplamente compartilhada por todos os elementos que dela fazem o sentido.

*Sistema-Mundo Moderno-Colonial* e elegem, tal como eu, o território com o fundamento da emancipação socioambiental. De acordo com Joelson Ferreira e Erastho Felício (2021, p.45):

Tratamos o território como diz o poeta: como princípio, fim e meio. Princípio porque toda nossa ancestralidade estava alicerçada na terra. Somos filhos e filhas de povos que viviam em comunidades com a conexão espiritual com as plantas, lagos, marés, etc. Então, seguimos uma tradição histórica no Brasil, que combate o latifúndio a partir de alianças comunitárias para tomar território. Estamos falando das alianças dos Tamoios a Canudos, passando pela experiência poderosíssima e longeva de Palmares. O princípio é, portanto, a terra, a luta por se manter nela ou retornar para ela. O fim, nosso objetivo final, é o território descolonizado do capitalismo, do racismo e do patriarcado. Ou seja, a superação dessas formas de dominação violentas a que fomos submetidos até agora. E o meio para conseguir obter essa vitória está nos próprios territórios, produzindo alimentos, nos dando autonomia, organizando as pessoas e protegendo a vida, pois, se não tomarmos os territórios agora, talvez não exista vida para disputar no futuro. (FERREIRA E FELÍCIO, 2021, p. 45)

Ademais, é importante lembrar que, em última análise, essa perspectiva territorial, construída aos poucos, neste capítulo, está ambientada no pensamento de Walter Mignolo (2010) e do grupo Modernidade/Colonidade, como um dos tipos de controle que formam a matriz do poder colonial<sup>9</sup>. Assim, é possível verificar que as relações entre teoria social, prática, discurso e representação de mundo, que substanciam essa referida perspectiva – até aqui contextualizada e imersa no *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013), no *Sistema-Mundo* (Wallerstein, 1974, 1980 e 1989 e na análise ontológica do espaço (Moreira, 2011) – se entrelaçam e auxiliam a compreensão da colonidade e, sobretudo, da decolonidade, de modo muito propositivo e oportuno.

Nesse contexto, os territórios passam a ser observados em função das suas relações de poder (regulação e emancipação), assim como das devidas apropriações inscritas sob seus sentidos hegemônicos (da centralidade ou da alteridade). Esse método, que ajuda a explicar a direção em que vai a produção do espaço geográfico, também ilumina o debate sobre a decolonização por meio da emancipação socioespacial. Isso oportuniza várias ações pensadas – sob a tutela da busca pela soberania territorial – para fortalecerem as transformações desejadas em vários ambientes, inclusive os das bacias hidrográficas, como é o caso dessa tese.

Sobre isso Porto-Gonçalves (2006, p.188-189) afirma que:

---

<sup>9</sup> A referência em específico é sobre o Controle Territorial que, por sua vez, desencadeia relações específicas de poder e domínio aos recursos naturais disponíveis nas localidades colonizadas pelo pensamento moderno (MIGNOLO, 2010).



O desafio é, portanto, o de construir relações sociais e de poder com base em outros valores, emancipatórios, emanados entre os próprios protagonistas (horizontalidade, radicalização democrática e autonomia) no próprio movimento de luta contra esse sistema-mundo e suas hierarquias. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.188-189)

Penso que uma dessas formas de construir novas relações sociais e de poder, com base em múltiplos protagonismos, e sobre outros valores e hierarquias, possa ser exercitado nos ambientes democráticos e de formação socioambiental, legalmente oferecidos pelos espaços compartilhados de gestão das águas de determinada bacia hidrográfica.

Nos próximos capítulos me preocupo em compreender, discutir, evidenciar e melhor essa possibilidade, que pode ser desenvolvida pelo uso coletivo das políticas públicas participativas e amplamente lapidadas, propagadas e potencializadas pela Educação Ambiental voltada pra a Gestão Ambiental. Para que isso ocorra, da melhor maneira possível, é importante observar o território da bacia hidrográfica como um dos vários lugares que dinamizam as relações sociais entre o Estado e os cidadãos.

## **2. A REGULAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**

---

Para iniciar o debate sobre as políticas públicas e os caminhos da emancipação socioambiental, julgo necessário direcionar, nesse primeiro momento, a atenção para o que Boaventura de Souza Santos (2013) chama de a nova teoria da emancipação. Por meio dessa nova teoria, o autor nos ensina que, do ponto de vista político – viabilizado pelo aprofundamento da nova teoria democrática – os anos 1960 são o ponto de partida para compreendermos as possibilidades emancipatórias da contemporaneidade.

Segundo esse autor, é a partir da emergência dos movimentos sociais, na década de 1960, e das forças de suas atuações políticas, epistemológicas ou ideológicas que, os excessos da regulação do Projeto Sociocultural da Modernidade, serão paulatinamente combatidos e/ou problematizados, de forma geral, no seio da sociedade.

Essa insurgência se dá em virtude daquilo que Santos chama de uma nova equação social. Essa nova equação é pensada a partir de novos componentes teóricos, políticos e ideológicos, que surgem, se estabelecem e se desenvolvem no bojo da sociedade moderna (ou pós-moderna), desde a década de 1960 – efervescência cultural que é muito bem observada por David Harvey (2013) nos capítulos que compõem seu livro *Condição Pós-Moderna* e Eric Hobsbawm (1995) em *A Era do Extremos: o breve século XX*.

Nesse novo contexto, Boaventura de Souza Santos estabelece que esses recentes componentes situam-se nos campos da subjetividade humana, da cidadania e da própria emancipação social. Supõem com isso, que, com essa nova equação, a sociedade seja capaz de equalizar a correspondência existente entre regulação e emancipação; correspondência essa há muito desequilibrada em favor dos excessos da regulação – sobretudo do princípio do mercado e da racionalidade cognitivo-instrumental – e sua contraparte para os prejuízos nos desenvolvimentos dos demais princípios e pilares que formam as bases do *Projeto Sociocultural da Modernidade*.

Para esse mesmo autor, esses notórios excessos, provocados pela acumulação “insocializável e insegurável das catástrofes nucleares às ecológicas”, perceptíveis, sobretudo, na metade final do século XX, direcionaram a racionalidade humana e o próprio projeto civilizatório para as certezas daquilo que a sociedade não deseja para ela mesma. Esse fato, transforma, sobremaneira, as lutas para a emancipação social, dos anos 1960 até os dias atuais, de modo excepcional. De acordo com Santos (2013, p.278-279):

Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outro conjunto de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (...) quanto mais profunda for a desocultação das opressões e das exclusões, maior será seu número de adjetivos (SANTOS, 2013. p.278-279).

É preciso, pois, ensaiar novas possibilidades para aprofundar e ampliar as lutas sociais, convergindo-as sempre em favor da desocultação das opressões e da sofisticação da cidadania, vistas aqui enquanto dois dos vários desdobramentos – e, portanto, aperfeiçoamentos – do processo democrático. Subjetividade, cidadania e emancipação devem, desse modo, caminhar juntas pela busca ativa de espaços políticos, ideológicos e epistemológicos para se fazerem valer como elementos fundamentais e capazes de corrigir os excessos da regulação, provocados pelos abusos do Projeto Sociocultural da Modernidade, conforme muito bem é investigado e explicado por Boaventura de Souza Santos.

Evidentemente esses espaços, devido à complexidade que atravessa as questões emancipatórias – políticas, ideológicas e epistemológicas – pensadas neste trabalho, pelo ponto de vista e necessidade da decolonidade, não estão prontos. Isso reivindica à emancipação o trabalho e a habilidade de construir – ou apropriar-se – de lugares onde possam ser oportunizados os debates, as práticas e as formações socioambientais necessárias para esse tipo de transformação intentada. Isto é, oferecer, às várias lutas emancipatórias, sentido político.

Para fortalecer esse sentido político, cabe, à essa referida movimentação emancipatória, o cuidado de proporcionar, às várias lutas sociais que a compõem, espaços básicos disponíveis aos seus diversos amadurecimentos. Esses amadurecimentos e, portanto, posicionamentos críticos frente a realidade social, são decorrências do estabelecimento e participação dos vários pontos de vistas nos debates pela produção do espaço geográfico. Nesse sentido, o território e a territorialidade são fundamentais pra essa caminhada, que pressupõem conquistas democráticas, formativas e socioespaciais.

Por esse propósito, a ampliação e o domínio dos espaços de atuação e influência dos movimentos sociais devem ser objetivados e assegurados como princípios que formalizam esse sentido político – amplamente necessários a todas as lutas emancipatórias e, conseqüentemente, à democracia e também à subjetividade. Por isso, essas lutas devem estar vinculadas umas às outras em virtude da materialização do processo hegemônico, para o ordenamento territorial, que seja plural, coletivo, altruísta e democratizante (MOREIRA, 2011).

Sem o reconhecimento mútuo, por parte dessas lutas sociais, em um único campo – por elas compartilhado, o da emancipação – e do cuidado em traçarem uma mesma estratégia (coletiva) para o fortalecimento do sentido político de todas, as conquistas por espaço e desenvolvimento, dos diversos grupos sociais, sucumbirão diante da capacidade de assimilação e regulação do *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Karl Marx (2011) em seu livro “*O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*”, descreve essa capacidade muito bem. No cenário do Ambientalismo, circunstância investigada por esta tese<sup>10</sup>, esse fenômeno é também percebido e descrito por vários autores; em destaque cito os trabalhos de Layrargues (1998 e 2003).

Milton Santos (2020, p. 79-80) é outro que contribui de modo indispensável para fortalecer e também elucidar essa mesma questão. Esse autor, no âmbito da produção do espaço geográfico, da importância do território e da insurgência popular, voltada para o resgate da soberania nas rédeas do ordenamento socioespacial, nos instrui que:

Numa situação de extrema competitividade como esta em que vivemos, os lugares repercutem os embates entre os diversos atores e o território como um todo revela os movimentos de fundo da sociedade. A globalização, com a proeminência dos sistemas técnicos e da informação, subverte o antigo jogo da evolução territorial e impõe novas lógicas.

Os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam com o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional. Esses movimentos são paralelos a um processo de fragmentação que rouba às coletividades o comando do seu destino, enquanto os novos atores também não dispõem de instrumentos de regulação que interessem à sociedade em seu conjunto. A agricultura moderna, cientificada e mundializada, tal como a assistimos se desenvolver em países como o Brasil, constitui um exemplo dessa tendência e um dado essencial ao entendimento do que no país constituem a compartimentação e a fragmentação atuais do território.

Outro fenômeno a levar em conta é o papel das finanças na reestruturação do espaço geográfico. O dinheiro usurpa em seu favor as perspectivas de fluidez do território, buscando conformar sob seu comando as outras atividades.

Mas o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, 2020, p.79-80).

---

<sup>10</sup> Discorro e debato um pouco melhor sobre isso no próximo capítulo, quando trato especificamente do Ambientalismo, Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental.

As palavras de Milton Santos iluminam a jornada das práticas e lutas emancipatórias, sobretudo dos países subdesenvolvidos, de modo excepcional – o que não é, de longe, nenhuma novidade. Em especial, nesse trecho destacado anteriormente, Santos (2020) indica não só os mecanismos do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* para a formatação e conseqüente fragmentação e submissão do espaço geográfico às vontades da racionalidade econômica; o autor também evidencia o convite desses mesmos territórios – submissos e apropriados – às insurgências populares como formas combativas de darem conta dos avanços dos vetores econômicos para o ordenamento territorial.

Essas insurgências surgem devido ao acolhimento e favorecimento dos territórios a outras formas de vida, distantes daquelas designadas pela simples apropriação econômica desses espaços. As dinâmicas dos territórios são complexas e, portanto, não se rendem facilmente às simplórias submissão ou redução, de suas funções socioculturais, desejadas pela racionalidade econômica.

Isso, segundo Milton Santos (2020), provoca certa esquizofrenia no sentido e na razão do uso da terra. Pois, os territórios – pelo fato de proporcionarem vínculos entre a vida e os espaços que as possibilitam – afirmam-se, sobretudo, como verdadeiros agentes de formação de múltiplas identidades, coletivas ou individuais: posicionando-se, portanto, para além de meros elementos passivos da história.

Na verdade, os territórios – enquanto elo entre o espaço e o sentido que se dá a ele – são um dos vários protagonistas dessa história toda. Assim, a contextualização dessa reivindicação, por espaços disponíveis às práticas sociais, precisa estar alinhada ao reconhecimento da urgência – e posterior refinamento – da aglutinação política desses vários movimentos sociais que forjam a vontade emancipatória. Essa coesão deve buscar, de modo muito organizado e objetivo, a apropriação dos espaços e dos debates acerca do ordenamento territorial digno à coletividade e à natureza.

Suponho que assim, a partir dessa busca, conquista e efetivação, de um novo processo democrático, de protagonismo pulverizado, que pluraliza o debate e prioriza as deliberações coletivas, voltadas para o reconhecimento da dignidade humana e da própria natureza, a superação da colonidade e da modernidade tem mais chances de serem alcançadas e ressignificar, assim, a função social dos territórios, das terras e das águas.

Conforme afirma Boaventura de Souza Santos (2013, p. 284), isso não é uma tarefa fácil. Segundo o autor, é exigido, para tanto, determinada metodologia, pois:

Perante isso perfila-se uma dupla responsabilidade e uma dupla urgência. Por um lado, ir às raízes da crise da regulação social e, por outro, inventar ou reinventar não só o pensamento emancipatório como também a vontade de emancipação. (SANTOS, 2013. p.284).

Longe de tentar decifrar e tampouco esgotar o entendimento sobre as raízes da crise da regulação social, mas sim com a intenção clara de contribuir com os debates sobre essa questão, o capítulo anterior, *Contextualização Paradigmática: do Projeto Sociocultural da Modernidade ao Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, foi elaborado com esse cuidado.

Assim, a seguir, neste capítulo, procuro avançar um pouco mais e cooperar com esse outro lado da metodologia sugerida por Boaventura de Souza Santos – justamente essa que versa sobre a responsabilidade e a urgência de (re)inventar o pensamento emancipatório. Faço isso com o objetivo final de, ao final deste capítulo, contribuir para revigorar a vontade de emancipação a partir do uso de uma política pública específica.

## **2.1 O espaço-tempo de cidadania e a instrumentalização para participação política.**

Para dar conta da urgência e também da reponsabilidade de ir às raízes da crise da regulação social, Santos (2013) recomenda que essa dedicação comece a partir da compreensão de como são analisados, pela racionalidade humana, os problemas fundamentais que desencadeiam essa referida crise. Entretanto, antes de analisar essa elaboração, das possíveis dimensões desses problemas, que são fundamentais, e de ensaiar as possibilidades para suas superações, é importante saber, de antemão, o que realmente eles são. Tudo isso é necessário para avançar, com mais segurança, nas discussões que aqui são pretendidas.

De toda sorte, esses problemas fundamentais são caracterizados por Santos (2013, p.282) como:

Problemas que estão na raiz das nossas instituições e das nossas práticas, modos profundamente arraigados de estruturação e de ação sociais considerados por alguns como fontes de contradições, antinomias, incoerências, injustiças que se repercutem com intensidade variável nos mais diversos setores da vida social. Tais repercussões são cumulativas, pelo que são vistas em processo de agravamento contínuo e com a possibilidade de desenlaces mais ou menos graves a médio ou a longo prazo. A profundidade e a amplitude deste tipo de problemas suscitam soluções também profundas e amplas e aí reside a dificuldade específica deste tipo de problemas. (SANTOS, 2013, p.282)

A partir desse entendimento, a colonidade, vista como princípio norteador da vida historicamente subalternizada – condição que é melhor apresentada no capítulo anterior, e que também é fundamental para o desenrolar dessa tese – pode (e deveria) ser encarada como um desses elementos enraizados e arraigados na estruturação e organização das práticas sociais de vários países colonizados, inclusive do Brasil. Com efeito, a colonidade além de ser um, dos vários problemas fundamentais que existem, corrobora, por esse ponto de vista – para além da formatação do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* – com a substanciação das diversas crises enfrentadas pela regulação e pela emancipação social.

A perspectiva colonial, observada enquanto problema fundamental, de certa forma, já é muito bem sistematizada e estudada, por exemplo, pelos profusos autores decoloniais do grupo Modernidade-Colonidade. Em consequência disso, os vínculos dessa relação (moderno-colonial) com as práticas socioespaciais – estabelecidas a partir do processo de dominação dos diversos espaços pela racionalidade econômica e pelo pensamento moderno e europeu – estão cada vez mais desvelados pelo conhecimento subalterno. Assim, é esperado que a compreensão desse fenômeno se complexifique, se avolume e ganhe, paulatinamente, contornos que afluam o conhecimento para o entendimento geral – e até específico – tanto da morfologia como da fisiologia das crises da regulação e da emancipação.

Contudo, embora bastante difundidas e expressivas, essas elaborações dos problemas fundamentais e de suas consequências, exemplificadas anteriormente a partir da perspectiva decolonial, não são as únicas formas que dão conta de responder à altura a conjuntura paradoxal da modernidade.

Nesse sentido, cabe, inclusive, às outras perspectivas que existem – e que se preocupam com a análise desse mesmo objeto – o papel de apreender os problemas que julgam fundamentais e mapear, conseqüentemente, as crises (da regulação e da emancipação), que são desencadeadas no bojo das dinâmicas do Projeto Sociocultural da Modernidade, ou de uma outra contextualização que o valha. Tal fato origina um verdadeiro mosaico de interpretações que afloram tanto no campo da defesa da regulação, como também no da vontade e da perspectiva emancipatória. Isso, seguramente, é muito rico.

Em sede da apreensão dessa diversidade e dessa riqueza, que circunscreve a compreensão do referido fenômeno, Boaventura de Souza Santos (2013) se esforça para compreender os diversos pontos de vistas que compõem esse mosaico epistemológico – constituído desde a estruturação dos problemas fundamentais até suas contextualizações para o

presente e o futuro da humanidade. Nesse exercício, o autor consegue condensar, embora atente-nos para os perigos dessa simplificação teórica, as várias correntes de pensamento que se debruçam sobre essa mesma temática.

No **Quadro 1** busco sistematizar as linhas de pensamento que foram mapeadas por Santos (2013). Nessa oportunidade, tento capturar a organização empreendida pelo autor supracitado em relação às principais características (pontos fundamentais) que compõem cada uma dessas abordagens que por ele foram classificadas, ao todo são quatro. Também apresento quais os principais expoentes teóricos-filosóficos que representam cada uma dessas correntes de pensamento, que objetivam, em última instância, problematizar a modernidade ou a pós-modernidade sob o signo das possibilidades (ou não) de sua superação.

**Quadro 1:** Linhas de Pensamento de Diferentes Abordagens dos Problemas Fundamentais (SANTOS, 2013).

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>PONTOS FUNDAMENTAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FUKUYAMA</b></li> <li>- LINHA 1 -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NEUTRALIZAÇÃO DO PENSAMENTO EMANCIPATÓRIO PELA SOCIEDADE LIBERAL. EXCESSO DE PRIMAZIA DO PILAR DA REGULAÇÃO SOBRE O DA EMANCIPAÇÃO.</li> <li>• CAPACIDADE DO CAPITALISMO EM APRESENTAR SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS FUNDAMENTAIS POSTOS À SOCIEDADE MODERNA.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>BAUDRILLARD</b></li> <li>• <b>LYOTARD</b></li> <li>• <b>VATTIMO</b></li> <li>- LINHA 2 -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DIFICULDADES DE ELABORAÇÃO/DEFINIÇÃO/COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS FUNDAMENTAIS.</li> <li>• SUPERFICIALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA E MODOS DE PENSAR PROVOCADOS PELA SOCIEDADE DE CONSUMO.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>HABERMAS</b></li> <li>• <b>WALLERSTEIN</b></li> <li>• <b>GIDDENS</b></li> <li>• <b>FOUCAULT</b></li> <li>• <b>DERRIDA</b></li> <li>- LINHA 3 -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRIORIDADE À RACIONALIDADE COGNITIVO-INSTRUMENTAL E DO CONHECIMENTO TÉCNICO-CIENTÍFICO SÃO OS GRANDES RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DOS PROBLEMAS FUNDAMENTAIS.</li> <li>• DISTINÇÃO SUJEITO-OBJETO; SEPARAÇÃO TOTAL DOS MEIOS E OS FINS; CONCEPÇÃO MECANICISTA DA NATUREZA; NEUTRALIDADE CONSPIROU PARA CRIAÇÃO DE UM ABISMO EPISTEMOLÓGICO EM VOLTA DOS PROBLEMAS COLETIVOS.</li> <li>• OS PROBLEMAS FUNDAMENTAIS RESIDEM NO ESGOTAMENTO DAS VIRTUALIDADES DO DESENVOLVIMENTO SOCIETAL SOBRE A ÉDICE DO CAPITALISMO E PÓS-INDUSTRIALISMO.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TOURAINE</b></li> <li>• <b>LACLAU</b></li> <li>- LINHA 4 -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EROSIÃO DRAMÁTICA DOS MECANISMOS INSTITUCIONAIS QUE CORRIGIAM E COMPENSAVAM OS DÉFICITS DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA DESENFREADO.</li> <li>• SENSAÇÃO DE BLOQUEAMENTO DE SOLUÇÕES RADICAIS, MÉDIAS E MODERADAS. CIENTÍSTICAS SOCIAIS SE PREOCUPAM EM ALIAR O DESENHO DO PROBLEMA COM AS DISCUSSÕES OU ESPECULAÇÕES DE ALTERNATIVAS.</li> </ul>

Org: Naves, 2023. Fonte: Santos, 2013.



É a partir dessa breve classificação pensada por Santos (2013), sobre as compreensões humanas a respeito da constatação ou necessidade da superação dos problemas fundamentais, que aos poucos alinho esta tese entre as **linhas 3 e 4**. Faço isso, em um primeiro momento, para orientar o entendimento sobre os motivos das crises – sociais, econômicas, espaciais, culturais e ambientais – que eclodem na contemporaneidade de maneira difusa, mesmo que tenham todas a mesma origem em comum.

Para reforçar essa ideia, busco dimensionar a origem dessas crises pelos trabalhos acadêmicos de autores importantes que há tempos já são canônicos nos campos da *Teoria Crítica e da Teoria Social*. Esses autores, situados por Santos (2013), sobretudo na **linha 3**, estão cientes de que essas crises mencionadas possuem suas raízes não só na distinção entre sujeito-objeto, mas também na prioridade dada à racionalidade cognitivo-instrumental e do conhecimento técnico-científico, todos subordinados ou estritamente vinculados ao processo de racionalização econômica do mundo.

Dessarte, me oriento dessa maneira por entender que os problemas fundamentais, residem sim, no esgotamento – ou até na ausência – da virtuosidade do sistema capitalista, enquanto égide para o paradigma humano e projeto civilizatório, desde que comparado às possibilidades do aperfeiçoamento contínuo do princípio da comunidade e da alteridade socioambiental como fatores cruciais para o desenvolvimento humano.

Com efeito, observo que referido esgotamento, ou ausência de virtuosidade, se estabeleçam, impreterivelmente, na capacidade do *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013) e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* (Wallerstein, 1974, 1980 e 1989 e Porto-Gonçalves e Hasbaert, 2006) em regular e frear, excessivamente, as tentativas de transformação propostas no âmbito da emancipação social. Compreendo esse fenômeno dessa maneira, pois vários autores o analisam por essa perspectiva crítica.

Gramsci (1978), por exemplo, conclui que essa capacidade de regulação das emancipações sociais é assegurada pela hegemonia intelectual, que controla e dinamiza as relações materiais existentes entre as superestruturas ideológicas (burguesia) e as estruturas materiais (meios de produção) – bases do arranjo societal, amplamente dominado pela burguesia industrial. Adorno e Horkheimer (2002) por sua vez, – também preocupados em compreender, assim como Gramsci, a totalidade social, por meio das relações materiais (materialismo) e de suas correspondências ideológicas (idealismo) – relacionam essa mesma

questão por um outro ponto de vista: o das mediações objetivas e subjetivas, fundamentais para estabelecer as realidades sócio-históricas pelo prisma da teoria crítica e da indústria cultural.

Ambos pensamentos, tanto o de Gramsci com o de Adorno e Horkheimer, estão inseridos, às suas maneiras, no contexto do pensamento marxista. Este preocupado, dentre outras coisas, em estabelecer as condições para retomada da emancipação – afluência imprescindível para a transformação e desenvolvimento constante das práticas sociais estabelecidas em sociedade.

Esses autores, no curso do aperfeiçoamento de suas teorias, perceberam, em um dado momento que, desde o estabelecimento do Iluminismo e do Humanismo – movimentos fundamentais para revolucionar, a partir do desenvolvimento da razão humana, a organização socioespacial da sociedade moderna – as possibilidades emancipatórias, paulatinamente, se estagnaram e/ou sucumbiram à uma especificidade da razão humana: a racionalidade econômica, atualmente ampliada (ou reduzida) à noção de mercado associado à ciência positivista e à técnica instrumental.

Portanto, por meio dessas perspectivas que, por esses diversos autores da linha 3 são compartilhadas, é possível acompanhar a erosão dos mecanismos institucionais de regulação das demandas sociais em suas múltiplas dimensões. Grosso modo, essa destituição pode ser percebida desde a deterioração das relações interpessoais ou subjetivas, até os excessos da burocratização presentes nos dispositivos estatais, econômicos e geopolíticos de regulação das diversas lutas sociais, que se fazem necessárias para garantir a pluralidade e dignidade da vida coletiva.

Posteriormente, ainda neste capítulo, proponho a aproximação entre minha tese e essa abordagem – sistematizada por Santos (2013) como **linha 3** – com o objetivo explícito de colaborar com as discussões feitas nesse universo epistemológico, sobretudo quando sediadas no domínio específico do conhecimento geográfico em sua intersecção com a prática educacional voltada para o ambiente. Dessa forma, proponho associar a análise crítica dos problemas fundamentais com discussões, proposições e especulações que deem conta de transformar a realidade com o toque das discussões sobre sustentabilidade, educação ambiental, gestão participativa e democracia deliberativa.

É por isso que também estabeleço esta tese nas ressonâncias da **linha 4**. Acredito que assim contribuo não só para a discussão sobre a dimensão da crise da regulação social, mas sobretudo como esforços para reinventar o pensamento e a vontade emancipatórias, conforme

sugere Santos (2013). Dessa forma, para dar conta de uma caminhada tão delicada, é importante que a ação – em sua dimensão propositiva, como é o caso desta tese – se estabeleça a partir de um lugar bastante claro. Santos (2013) inspira-nos a pensá-la a partir de um conceito específico: o espaço-tempo.

Segundo Santos (2013) existem quatro grandes grupos de constelações onde desenvolvem-se as relações sociais. Essas constelações são classificadas pelo autor quanto suas escalas de envolvimento e nível de complexidade em que se estabelecem essas já referidas relações. Fundamentados desde às bases dos núcleos familiares, até as relações intergovernamentais, ocorridas entre os diversos países do mundo globalizado, esses espaços-tempos, ao mesmo tempo que são lugares – onde, cotidianamente, a vida em sociedade ocorre e faz sentido – são também tempos, ritmos e ritos distintos, que ajudam-nos, não só a compreender o dinamismo do mundo em suas diferentes escalas de análise, mas sobretudo auxilia-nos na construção do planejamento estratégico das práticas e das ações emancipatória, pensadas – por meio desse recurso metodológico – a partir das particularidades de cada um desses espaços-tempos.

A seguir, o **Quadro 2** exemplifica os quatro tipos de espaço-tempo propostos por Santos (2013): o espaço-tempo mundial; o espaço-tempo doméstico; o espaço-tempo de produção; e o espaço-tempo de cidadania. Nessa sistematização, as principais características e formas de regulação social, próprias de cada um desses espaços-tempos, são também organizadas de acordo com o pensamento de Boaventura de Souza Santos.

**Quadro 2:** Espaços-tempos, conforme análise de Santos (2013)

ESPAÇOS-TEMPOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS FORMAS DE REGULAÇÃO
<b>MUNDIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OCORRE ENTRE AS SOCIEDADES NAS DIMENSÕES DOS ESTADOS-NAÇÕES.</li> <li>• ENCLOBA, PRIORITARIAMENTE, AS QUESTÕES ECONÔMICAS, DEMOGRÁFICAS E DE DEGRADAÇÃO AMBIENTAL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IMPERIALISMO: COLONIALISMO</li> <li>• DIVISÃO SOCIAL E AMBIENTAL DO TRABALHO</li> </ul>
<b>DOMÉSTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATRAVESSA AS RELAÇÕES FAMILIARES, ESTABELECIDAS ENTRE CÔNJUGES, PAIS, FILHOS E MÃES.</li> <li>• EVIDENTE NA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DOMÉSTICO. TENDE A SER HOMOGÊNEA E RELATIVAMENTE ESTÁVEL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PATRIARCADO</li> <li>• MACHISMO</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRESENTE NAS RELAÇÕES SOCIAIS ESPECÍFICAS ATRAVÉS DAS QUAIS PRODUZIMOS BENS E SERVIÇOS.</li> <li>• CARACTERIZA-SE POR UMA DUPLA DESIGUALDADE DE PODER: ENTRE CAPITALISTAS E TRABALHADORES DE UM LADO E ENTRE AMBOS E A NATUREZA POR OUTRO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RACIONALIZAÇÃO ECONÔMICA</li> <li>• MACHISMO</li> <li>• RACISMO</li> </ul>
<b>CIDADANIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONJUNTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS POR VIA DAS QUAIS SE CRIAM IDENTIDADES COLETIVAS E DE VIZINHANÇA</li> <li>• ESTABELECIDADA ATUALMENTE NAS RELAÇÕES DAS POLÍTICAS ADMINISTRATIVAS ESTATAIS E A VIDA DOS CIDADÃOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RACIONALIZAÇÃO ECONÔMICA</li> <li>• INSTRUMENTALIZAÇÃO POLÍTICA</li> <li>• RACISMO</li> </ul>

**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013.

Em decorrência, é imprescindível considerar, conforme orienta Santos (2013, p.323-324), o ‘espaço-tempo de cidadania’ como:

uma dimensão relativamente autônoma, a comunidade, ou seja, o conjunto das relações sociais por via das quais se criam identidades coletivas de vizinhança, de região, de raça, de etnia, de religião, que vinculam misturados os indivíduos a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas passadas, presentes ou futuras<sup>11</sup>. As relações sociais que constituem este espaço-tempo geram uma forma de poder que designo por diferenciação desigual e que produz desigualdades, tanto no interior do grupo ou comunidade, como nas relações intergrupais ou intercomunitárias. Tais desigualdades podem ser abissais ou mínimas; correspondentemente, o espaço-tempo comunitário pode ser despótico ou convivencial. É enorme a diversidade de relações sociais que compreendem este espaço-tempo. (SANTOS, 2013. p.325- 326).

<sup>11</sup> Santos (2013, p.356) complementa essa frase com uma nota de rodapé: “A comunidade tem vindo a conquistar uma autonomia crescente em relação ao espaço-tempo de cidadania. É possível que em possíveis trabalhos o espaço-tempo de cidadania passe a constituir um espaço-tempo estrutural autônomo.

Conforme sugere o autor supracitado, é possível reconhecer que as bacias hidrográficas em suas gestões públicas – atualmente organizadas e planejadas, direta ou indiretamente, em função do Estado, por intermédio do PNRH – são um desses ‘*espaços-tempo de cidadania*’, ou seja, são lugares onde ocorrem um conjunto de relações sociais que direcionam o rumo e o dinamismo dos territórios que são coletivamente compartilhados.

Além disso, é importante salientar que esses espaços e tempos são também atravessados por desigualdades e diferenciações de poder e acesso aos mecanismos de normatização, acessos esses previstos em lei e que são imprescindíveis para fundamentar o ordenamento territorial desses lugares, conforme preconiza a própria Política Nacional de Recursos Hídricos.

Assim, em virtude daquilo que proponho a partir do desenvolvimento desta tese, alinho este trabalho – e suas possíveis contribuições – dentro dos domínios do ‘*espaço-tempo de cidadania*’. Faço isso, sobretudo, devido ao fato do meu objeto de pesquisa ser o Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG), um dos vários entes colegiados e vinculados ao Sistema Nacional de Gerenciamento dos Recursos Hídricos – SINGREH.

O SINGREH é uma das várias ferramentas preconizadas pela Lei das Águas (Lei nº9433/97) e desenvolvidas a partir dos desdobramentos de sua aplicabilidade. Com efeito, os Comitês de Bacia Hidrográfica, e inclusive o do rio Araguari (MG), estão estabelecidos – no âmbito do ordenamento jurídico e da própria prática política e social – como instrumentos das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado em sua dimensão regulatória, específica à gestão das águas.

Isso significa considerá-los como políticas públicas ambientais, organizadas para mediar algumas das diversas relações sociais estabelecidas entre o Estado e a sociedade. Por esse motivo me organizo, nessas próximas páginas, para esmiuçar esse conceito de ‘*espaço-tempo de cidadania*’ um pouco melhor. Reforço esse entendimento para em seguida avançar e discutir a viabilidade do PNRH e dos CBHs em ambientar suas contribuições, pela Educação Ambiental, dentro desse contexto – e das possibilidades emancipatórias – existentes no ‘*espaço-tempo de cidadania*’.

O intuito é analisar e projetar as potencialidades desse espaço-tempo para aperfeiçoar e desenvolver a consciência política e socioambiental dos grupos, indivíduos e movimentos sociais inseridos dentro dos territórios das bacias hidrográficas, gerenciadas pelos CBHs e amparadas pelo PNRH, através da Educação Ambiental. A ideia é vincular e discutir as características, particularidades e possibilidades, dessa política pública específica como

elementos-chave para a transformação, organização e coesão dos grupos marginalizados pelo atual modelo de gestão das águas do país.

Acredito que o território de uma bacia hidrográfica, vinculado à sua gestão coletiva, possibilitada, nesse caso, por intermédio da deliberação social para o uso da água, seja uma oportunidade suficiente para colaborar com a evolução pragmática da organização comunitária no sentido democrático e socioambiental da produção do espaço geográfico, sobretudo quando justapostas às crises civilizatórias (ambientais, sociais e democráticas) que atravessam nossa sociedade e a urgência de apontarmos caminhos e alternativas suficientes para tanto.

Pensar a gestão das bacias hidrográficas por esse caminho não é uma tarefa fácil. Requer cuidado em observar a Lei da Águas e o PNRH, em seus dinamismos atuais; analisá-los a partir de suas inserções no contexto paradigmático da modernidade, que conforme discutido anteriormente, é marcado pela apropriação e domínio político e econômico de grupos hegemônicos – há muito tempo bastante organizados – preocupados com a regulação e produção do espaço e com o gerenciamento dos recursos territoriais. Em tempo, para Santos (2013, p.323- 324):

o espaço-tempo de cidadania é constituído pelas relações sociais entre Estado e os cidadãos, e nele se gera uma forma de poder, a dominação, que estabelece a desigualdade entre cidadãos e Estado e entre grupos e interesses politicamente organizados. (SANTOS 2013, p.323- 324)

Dessa constatação surge uma pergunta essencial para a vida coletiva ambientada nas bacias hidrográficas: se referido espaço-tempo de cidadania é constituído, pelas relações sociais entre Estado e sociedade e é sabido que isso gera, impreterivelmente, relações de poder e de dominação – cujo resultado final são as desigualdades de acesso às decisões regulatórias para o ordenamento socioespacial – é possível que os cidadãos, alheios a essa referida hegemonia, consigam deliberar sobre essa temática das águas, seja pelos auspícios do PNRH ou de qualquer outra relação estabelecida entre o Estado e a sociedade?

Tenho certeza que sim. Mas os caminhos para que isso se concretize não são tão simples como podem parecer. Renan Porto (2019, s/p), ao elaborar uma possível trajetória para a apropriação social nas decisões estatais, levanta algumas questões que devem ser consideradas:

A pergunta deve ser sobre uma causa comum da liberdade. E a própria pergunta deve nos incitar a buscar os meios de nos reconectarmos coletivamente, considerando que as redes de solidariedade que criamos entre nós permite condições que possibilitam o exercício da autonomia, tais como mais segurança, hospitalidade, afetuosidade e cuidado mútuo,

compartilhamento do uso comum de alguns bens, compreensão e acolhimento, dentre outras coisas sem as quais viver se torna um caminho ainda mais solitário e estreito.

Precisamos de um conceito de liberdade como partilha e o mais desafiador para isto talvez seja recriar entre nós a confiança mútua e o desejo de estarmos juntos. Isto pode não ser o suficiente para reestruturar toda uma sociedade, mas com certeza é imprescindível para tornar este caminho possível. Essa confiança não surge como a consciência de um valor em relação ao qual as forças sociais devem se adequar, mas através da propagação do desejo pela experiência coletiva de se misturar e estar junto.

Uma organização sociopolítica é antes de tudo uma articulação a partir de um lugar de desejo que se multiplica pelas bordas. É nisto que compreendemos que toda produção desejante é imediatamente produção social. Para que um coletivo consiga se difundir socialmente, ele precisa fazer funcionar suas capacidades de fabulação e de delirar o campo social, suscitando e fazendo passar um fluxo de desejo que é o combustível de produção dos seus ajuntamentos coletivos. O desejo tem aí uma função conectiva e dispersiva ao mesmo tempo. (PORTO, 2019, s/p)

Sem dúvidas esse argumento de Porto (2019) provoca muitas reflexões sobre o que seria o ‘espaço-tempo de cidadania’, pensado aqui em função de suas possibilidades de vir a ser. Nesse delírio e fabulação, os CBHs e a própria Política Nacional de Recursos Hídricos, têm capacidades e mecanismos – legais – para exercer protagonismos alternativos junto ao ordenamento e a gestão de espaços que são compartilhados por vários grupos heterogêneos – espaços cuja a articulação e garantia da regulação/normatização sejam mediadas com partes fundamentais de uma política pública construída coletivamente, organizada pelo Estado e, portanto, com responsabilidades democráticas e socioambientais definidas.

Ainda conforme essa concepção, qualquer espaço – junto às relações sociais que dão a ele sentido de ‘espaço-tempo de cidadania’ – firmado sob o signo da alteridade (Moreira, 2011), ou seja: da confiança mútua; do pertencimento coletivo; do compartilhamento deliberativo para o uso do bem comum; da compreensão; do desejo ao cuidado e do acolhimento da natureza no desenvolvimento social e humano, corresponderiam ao aprimoramento esperado de uma organização sociopolítica estabelecida no campo das relações entre o Estado e das sociedades preocupadas com o componente da comunidade e de sua aproximação intrínseca com a natureza.

Assim determinados, estabelecer-se-iam relações capazes de priorizar as diversas manifestações da vida, das emancipações e vontades sociais de modo mais sinérgico, sustentável e harmonioso com a natureza, sobretudo quando a função desses lugares estiver

vinculada à regulamentação e ao ordenamento territorial de áreas de tamanha relevância socioambiental como são as bacias hidrográficas brasileiras.

Ruy Moreira (2011) nomeia isso de contraespaço. Em comparação aos atuais modelos de gestão, de ordenamento territorial e de produção socioespacial, essa é uma oportunidade enorme para transformar o paradigma humano no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades administrativas e regulatórias que transcendam a dimensão econômica e se preocupem em vincular as vidas, estabelecidas em um determinado território – como é o caso de uma bacia hidrográfica – às noções de cidadania, democracia e sustentabilidade, competências caras a nossa contemporaneidade.

Necessariamente tal alternativa requer outro dinamismo nas relações desenvolvidas entre o poder público e a sociedade civil, assim como na relação de ambos com a natureza e com o território ocupado. A cidadania, fruto desse processo, no âmbito individual e coletivo, é um dos elos que fortalece a racionalização dos lugares gerenciados pelo Estado – e que são usufruto da população – a partir de um outro ponto de vista: mais coletivo, interdependente, colaborativo, comprometido e também, por que não, sustentável?

Assim, imagino que os CBHs possam ser esses lugares (esses ‘espaços-tempos de cidadania’) onde a sociedade civil consiga ser instrumentalizada e incentivada a engajar-se no gerenciamento de um território do tamanho e da complexidade de sua bacia hidrográfica. A Educação Ambiental, desenvolvida pelos CBHs e amparada pelo PNRH, é um dos caminhos para alcançar esse objetivo. Ou seja, por meio do exercício e desenvolvimento das atribuições desses comitês no campo da Educação Ambiental é possível posicionar a gestão das bacias hidrográficas para além de suas atribuições puramente técnicas, científicas e econômicas, que hoje em dia dão sentido às funções que dinamizam a gestão das águas do Brasil.

Dentro dessa perspectiva é interessante tornar esses espaços também lugares de confabulação coletiva, de estímulo e promoção da cidadania, do compartilhamento e cuidado com o bem comum e de busca ativa pela sustentabilidade e bem estar social.

Entretanto, a atual gestão das bacias hidrográficas brasileiras, de forma geral, no que concerne a essa possibilidade transformadora – pensada a partir da Educação Ambiental e do engajamento da sociedade civil na gestão de seu próprio território – torna essa possibilidade um tanto quanto inexecutável. Hoje é sabido que as decisões sobre as águas não são deliberadas pela comunidade da bacia e sim por um grupo de pessoas com interesses específicos, que – mesmo bem intencionados – não dão conta de responder pela pluralidade de entendimentos que incidem



sobre esses espaços e tempos. Os CBHs e o PNRH tampouco conseguem sensibilizar a comunidade para cuidarem e servirem-se da natureza em consideração ao valor imaterial e simbólico inerente a esses lugares e o mais importante: perdem a oportunidade de despertar o interesse político-participativo e o aprimoramento do processo democrático via formação cidadã voltada para a gestão compartilhada de um mesmo território, pensado, nessa situação, em função da qualidade e disponibilidade das águas de um rio qualquer.

O que ocorre atualmente no contexto do ‘espaço-tempo’ da gestão das bacias hidrográficas brasileiras não é nenhuma novidade. Explico isso com mais cuidado no decorrer desta tese. Para esse instante, é apenas importante compreender que a situação acompanha a tão decantada fórmula das políticas estatais desenvolvidas no Brasil, onde, embora garantidas a participação, a deliberação e a representação da sociedade nesses modelos administrativos, a burocratização e a instrumentalização técnica e linguística, que constituem esses ambientes, impedem a coletividade de participar ativamente do processo de gestão e tomada de decisão dos seus próprios territórios. Autores como Max Webber (2012), Giorgio Agamben (2002), Albert Camus (2005), Aníbal Quijano (2010) e o próprio Karl Marx (2011) já pontuaram isso muito bem.

Paulo Arantes (2014), Eduardo Galeano (2020) e Darcy Ribeiro (1995) corroboram à essa discussão ao incorporarem a perspectivas brasileira e latino-americana. Nessa contextualização, os autores escancaram, em última instância, as vísceras de nosso povo no ‘moinho de gastar gente’, condição primeira para existência do Estado e do contrato social como fundamentos para justificar a presença do moderno e soberano Leviatã de Thomas Hobbes na regulação das sociedades eurocentradas.

Todos esses autores citados anteriormente observam, a partir de alguma particularidade, os modos como as forças da modernidade atuam na regulação do espaço geográfico. Nesse sentido, a minha contribuição a partir desta tese, se encaixa enquanto um olhar crítico da modernidade e da racionalidade econômica e técnico-científica em seus efeitos na política pública de gestão das águas, sobretudo no que diz respeito às suas articulações com o ordenamento territorial, com a democracia e o processo formativo em Educação Ambiental.

A princípio, parece que esta tese busca estigmatizar a Política Nacional de Recursos Hídricos como uma espécie de dispositivo regulatório dos anseios da modernidade e do princípio do mercado: o que não é nenhuma uma verdade, mas o que também não é uma mentira. Busco simplesmente contextualizar essa política pública na conjuntura do paradigma

atual – que é sim marcado pela força e domínio do pensamento racional, econômico e moderno para o estabelecimento da norma, da moral e da prática do próprio Direito e, conseqüentemente, do ordenamento territorial e da produção do espaço geográfico brasileiro. Faço isso para evidenciar uma oportunidade de transformação dessa política pública que enxergo ter um potencial enorme para o caminho em direção à uma relação harmoniosa entre sociedade e natureza.

Dessarte, essa tese aponta direções e proposições epistemológicas, políticas e ideológicas para encaminhar o ‘espaço-tempo de cidadania’ dos CBHs para superação da regulação dos territórios das bacias hidrográficas pelo toque exclusivo dos interesses hegemônicos, com a intenção manifesta de verter a gestão desses espaços à pluralidade na normatização e gestão das comunidades de seus próprios territórios.

Em vista desse cenário, é urgente que a gestão das bacias hidrográficas reaja e minimize os abismos das desigualdades de acesso aos instrumentos de participação e deliberação e torne as diferenças intergrupais e intercomunitárias catalizadoras do desenvolvimento desses ‘espaços-tempo comunitário’ e de cidadania. Imagino que isso é possível por meio da consolidação de uma posição socioambiental séria, ou seja, de uma interlocução planejada para dar conta das relações intercomunitárias e intergrupais, que se estabelecem no processo de gestão das águas – que tenham como ponto de partida a complexidade inerente à uma bacia hidrográfica.

Assim, essas políticas públicas de comitês podem desenvolver papéis diferenciados dentro ‘espaço-tempo de cidadania’, tanto pelo caminho da educação voltada para a cidadania e sustentabilidade, como também pelo aprimoramento do processo democrático de participação, deliberação, representação e gestão coletiva das águas e do território das bacias hidrográficas.

Vejo horizonte para essa possibilidade não só a partir do formato gerencial de “parlamento das águas”, conforme afirmar Júnior (2014), mas sobretudo pelo grande potencial formativo<sup>12</sup> das bacias hidrográficas como fundamento para educação desenvolvida pelos CBHs em possibilitar à sociedade o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade, conforme ensina Layrargues (2012) e Quintas e Gualda (1995).

---

<sup>12</sup> Esse processo formativo, desenvolvido pelo Estado, no âmbito da Educação para gestão dos territórios, é trabalho de forma mais completa no próximo capítulo sob a concepção da Educação para Gestão Ambiental de Quintas e Gualda (1995).

Nesse ensejo, a **Figura 10** tenta organizar essa ideia que busca diversificar os espaços onde se estabelecem as relações entre o Estado e a sociedade. De acordo com Santos (2013) o ‘espaço-tempo de cidadania’ se materializa, atualmente, na interação dos indivíduos com a máquina pública do Estado-Nação. Tal contato é estruturado pela extrema burocratização e pelo difícil acesso dos cidadãos aos instrumentos de participação na gestão dos espaços por eles habitados – é a ‘jaula de aço’ de Webber (1997), muito bem explicado por Löwy (2014).

**Figura 10:** As Bacias Hidrográficas no contexto do Espaço-Tempo de Cidadania



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Santos, 2013.

Nessa nova sistematização pretendida, as bacias hidrográficas, em consequência das atribuições de seus respectivos comitês<sup>13</sup>, emergiriam como formas de amplificar os espaços de enlaces entre a sociedade e o Estado. Ao assim se posicionarem, esses comitês inaugurariam um novo campo para a administração pública, que tradicionalmente se contém às esferas gerenciais em âmbito nacional, estadual ou municipal.

Essa inserção das bacias hidrográficas como mais uma forma de relacionamento entre o Estado e sociedade civil – portanto, outro mecanismo de construção do ‘espaço-tempo de cidadania’ – é uma oportunidade muito especial para embasar o PNRH. Tal atribuição requer dessa política responsabilidades não só relativas à orientação da gestão das águas do país, mas também como a produção do espaço geográfico.

Certamente isso exige o amadurecimento necessário para tratar de questões mais complexas do que o recorrente planejamento de recursos hídricos. Consequentemente, isso recai impreterivelmente na reflexão sobre até onde essa política quer avançar em temas tão

<sup>13</sup> Essas atribuições serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

caros à sociedade e ao Estado, como por exemplo, o desenvolvimento do processo democrático e de contribuições significativas no campo da formação e da justiça socioambiental.

Pelas características tanto territoriais como administrativas, as bacias hidrográficas conseguiriam desenvolver muito bem essas temáticas citadas anteriormente como formas de alavancar o próprio processo de gestão das águas. Para tanto, as bacias hidrográficas devem ser posicionadas como estratégias políticas e serem organizadas enquanto instrumentos de transformação e formação social a partir de perspectivas emancipatórias e sustentáveis, tendo como contexto básico a gestão compartilhada das águas.

## **2.2 - Burocratização e a regulação vistas na perspectiva da política públicas das águas.**

As concepções administrativas e as aplicações políticas das bacias hidrográficas, pensadas como elementos caros ao planejamento e ordenamento territorial, não são nenhuma novidade na academia e nas sociedades de forma geral. Vários autores, como Philippe Buache (1700 - 1773) e Johann Heinrich Von Thünen (1783 - 1850), por exemplo, já ensaiavam seus significados e destacavam suas importâncias em momentos anteriores. A verdade é que o papel dos rios e das águas, na consolidação do espaço geográfico, acompanha a vida em sociedade desde os primórdios da humanidade.

Sem dúvidas os entendimentos sobre as dinâmicas das águas condicionaram – e ainda condicionam – a vida e o sucesso de várias civilizações ao longo da história. O que ocorre com a gestão das águas, serve também para tipificar as aplicações do conhecimento humano na gestão dos territórios. Nesse sentido, as decisões de como os saberes humanos produzirão efeitos na territorialização dos espaços geográficos, passam, impreterivelmente, pelo tipo de relação de determinada sociedade com a natureza. Isso no que diz respeito às finalidades e às prioridades desses espaços para o ordenamento territorial.

Nas sociedades modernas e eurocentradas, como é o caso do Estado-Nação brasileiro, a racionalidade moral-prática é a responsável pela normatização do ordenamento territorial, garantido a partir da tutela do direito. Já no campo da gestão, o modelo segue os preceitos da administração pública que, pelo respaldo da norma jurídica, organiza e fiscaliza a produção do espaço geográfico pela interlocução do poder público.

Dessarte, o Estado torna-se um importante vetor de territorialização, ao passo que é um operador do direito e agente promotor de políticas territoriais. Em decorrência disso, figura

como um dos reguladores das diversas manifestações culturais que incidem sobre o território. Certamente é uma responsabilidade muito grande.

Como muito bem explicam Haesbaert e Limonad (2007), essa forma de territorialização, desempenhada pelo Estado e por outras tantas organizações políticas, é de ordem jurídico-política e tem por natureza considerar o espaço como uma unidade territorial controlável e delimitada, na qual o exercício do poder é facilmente administrado em virtude das vontades do Estado-Nação. Segundo os autores supracitados (2007, p. 47):

Esta identidade entre Estado (enquanto fonte de poder) e espaço (tornado território) propiciou de certa forma a construção de uma unidade de base territorial com limites político administrativos definidos, unidade esta alcançada muitas vezes mediante longos e extenuantes conflitos, em que identidades e culturas locais tiveram que se subordinar ou foram subjugadas, por um largo espaço de tempo, a uma identidade e cultura nacional alheia (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p.47)

Nesse contexto, os vetores estatais de produção territorial – e conseqüentemente de territorialidade – são garantidos por relações de poder, cujas ferramentas aplicadas são de dominação política e regulação social. Nesse ponto – em que ficam evidentes as regulações na produção do espaço geográfico, pela vontade e influência do Estado, incidentes sobre a soberania individual e popular – é factível estabelecer paralelos com aquilo que é o *Projeto Sociocultural da Modernidade* e também com o *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, conceitos já discutidos anteriormente por esta tese.

Amparado por essa perspectiva, é possível associar a ascensão do princípio de mercado no papel do Estado em sua relação íntima com o princípio da comunidade. Ou seja, é observável, na produção do “espaço-tempo de cidadania”, que os interesses econômicos do mercado se sobrepõem as necessidades e aos desejos sociais. Isso certamente é verificável pelos excessos de burocratização e instrumentalização jurídica nos processos regulatórios e de ordenamento do espaço geográfico, ambos promovidos pela ação estatal.

A **Figura 11** busca representar essa centralização do princípio – e das vontades – do mercado em presidir os outros mecanismos de regulação previstos no *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Também ilustra o processo onde o mesmo princípio corrompe e se apropria das racionalidades emancipadoras, como é o caso da racionalidade moral-prática, da ética e do direito, que orientam hoje o ordenamento territorial.

**Figura 11:** Centralização e Influência do Princípio do Mercado no Projeto Sociocultural da Modernidade (SANTOS, 2011)



Org: Naves, 2023. Fonte: Santos, 2013.

É notório que referida dinâmica acarreta prejuízos à participação efetiva da sociedade civil na deliberação dos usos e planejamento do território, na qual ela é – ou pelo menos deveria ser – parte fundamental. Quando contrapostas ao envolvimento do capital, nos mesmos processos decisórios, as diferenças são abissais.

A **Figura 12** sugere a correta correspondência entre os princípios do Projeto Sociocultural da Modernidade e suas principais racionalidades emancipatórias equivalentes. Nessa estrutura, onde não há polarização e ascensão do princípio do mercado, sobre os demais elementos constituintes do *Projeto Sociocultural da Modernidade*, a relação entre a ética e o direito, categorias da racionalidade moral-prática, dialogam com menos vícios mercadológicos com a regulamentação própria do Estado.

**Figura 12:** Isostasia e principais correspondências entre os elementos do Projeto Sociocultural da Modernidade. (SANTOS, 2011).



Org: Naves, 2023. Fonte: Santos, 2013.

Por essa análise, quanto mais forem fluídos os cálculos de correspondências das racionalidades emancipatórias, sobretudo, com os princípios regulatórios do Estado e da Comunidade, maiores serão os ganhos – das sociedades estruturadas por esse modelo – nos campos da democracia e da cidadania. Entretanto, é notória a atual polarização do princípio de mercado sobre os demais componentes que dinamizam o *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Isso acarreta, conforme orienta Marco Aurélio Nogueira (2011), num modelo societário onde as vontades do modelo capitalista se sobrepõem e orientam as noções de democracia e cidadania.

Nesse sentido Nogueira (2011 p. 96-97) reflete que:

O capitalismo como modo de vida e de produção – como sociedade – e, posteriormente, sua globalização, mantém uma relação de amor e ódio com a democracia. A própria natureza concentrada do capitalismo em termos de propriedade, renda e poder restringe e deforma o processo democrático, como já apontaram autores de diferentes filiações teóricas (Wood, 2000; Bobbio, 2000; Dahl, 1997; Losurdo, 1993). O capitalismo, na verdade, exacerba limites e dificuldades inerentes à democracia, como, por exemplo, os que derivam da necessidade de se estabelecer critérios para determinar quem integra o demos, isto é, quem forma o povo e quem são os cidadãos, ou os que decorrem da dificuldade de definir os limites legítimos da autoridade. Com a globalização, não só essas características são reforçadas como também se intensifica uma dupla problematização. Por um lado, aguça-se aquela contradição fundamental assinalada por Gramsci (2001, p. 317-8): enquanto a vida econômica "tem como premissa necessária o internacionalismo, ou melhor, o cosmopolitismo", a vida estatal se desenvolveu cada vez mais em direção ao "nacionalismo", à "autossuficiência". Há, portanto, um crescente conflito entre o desenvolvimento econômico objetivo e os processos políticos.

Por outro lado, complicam-se os vínculos entre democracia e território (NOGUEIRA, 2011 p. 96-97).

O Brasil – inserido no contexto do capitalismo e da modernidade pela condição de colônia, posteriormente atravessada pela influência dos interesses político-econômicos dos Estados Unidos em seu território – sente os impactos dessas circunstâncias na regulação do processo democrático do país, desde as Ordenações Afonsinas (1446).

Ainda por essa perspectiva, Moreira (2011) investiga a ruptura política e democrática do golpe de 1964 como um desses momentos em que o Estado opera em função do mercado em detrimento das vontades da comunidade. Desse modo, ao passo que a ditadura militar repreendia com a dedicação costumeira as racionalidades emancipatórias (da racionalidade estético-expressiva, moral-ética e cognitivo-instrumental), não dispunha do mesmo esforço para frear o desenvolvimento capitalista. Conforme Moreira (2011, p.21-22):

O país explodiu em termos capitalistas. Expandiu suas forças produtivas, estatizou-se como nunca dantes, internacionalizou sua economia, dinamizou sua agricultura e se industrializou. Movimentou-se freneticamente para todos os lados. Em vinte anos, tornou-se outro: mais capitalista, mais moderno, mais deformado e injusto, radicalizando uma tendência que vinha se acentuando desde a década de 1950. A sociedade urbanizou-se e, em suas metrópoles, um numeroso proletariado industrial pôs-se ao lado de numerosas camadas médias e de um empresariado com melhor conformação. (...)A população se multiplicou formidavelmente: 70 milhões de pessoas em 1960 transformaram-se em 120 milhões em 1980, expansão ainda mais espantosa quando vista pelos olhos da cidade de São Paulo, que aumentou sua população de 3,8 milhões para 8,5 milhões, ou da região metropolitana de São Paulo, que passou de 4,8 milhões para 12,5 milhões de habitantes, numa prova incontestada de que a distribuição populacional foi inteiramente subvertida. De fato, entre 1960 e 1980 a população urbana cresceu de 44% para 67%, ao passo que a rural decresceu de 55% para 32%. Se em 1950 apenas 20% da população vivia em cidades com mais de 20 mil habitantes, em 1980 esse número passou para 51%. (NOGUEIRA, 2011 p. 21-22).

Nesse universo, onde as relações de poder e de dominação política foram utilizadas para legitimar o processo de desenvolvimento capitalista – em agravo às outras dimensões da vida social – a burocracia tornou-se um instrumento essencial para tanto. Ao equacionar as estruturas de poder, os sistemas de gestão e o modelo hierarquizado dos grupos sociais, a burocracia garante o manejo da administração pública pelo interesse do capital e com a participação quase que exclusiva de grupos homogêneos e hegemônicos no processo de regulação da vida em comunidade. Isso implica em i) no aparelhamento do poder público e redução do papel do



Estado nas temáticas sociais; ii) na elitização da participação da comunidade nos processos decisórios e gerenciais; e iii) na subordinação territorial às vontades do mercado.

Assim, tanto a partir da norma jurídica, como o domínio dos dispositivos disponíveis e necessários para o exercício democrático – o que atualmente requer certos graus de instrumentalização jurídica e política – e também das dificuldades inerentes à participação nesses ambientes altamente tecnificados, a burocracia se solidifica como um importante gargalo da prática cidadã. Weber (1982, p. 229) sobre a burocracia moderna nos ensina que:

a burocracia moderna funciona sob formas específicas. A burocracia está sob a regência de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas por leis e normas administrativas. Ela estabelece relações de autoridade, delimitada por normas relativas aos meios de coerção e de consenso. Uma relação hierárquica se estabelece, definindo postos e níveis de autoridades, além de um sistema de mando e subordinação com gerência das atividades e tarefas delegadas por autoridade. Nesse contexto, a administração é formalizada por meio de documentos, que acabam por regular a conduta e as atividades das pessoas (Weber 1982, p. 229)

Max Weber (1982) reconhece a burocracia como consequência da racionalização do mundo por meio do pensamento mecanicista e tecnocrático da modernidade. Portanto, o autor trata esse dispositivo (a burocracia) como o auge do sucesso, organização e execução capitalista na esfera administrativa (pública ou privada); ou seja, uma ferramenta de poder, que substituíra os mecanismos de ordenamento social baseados na religiosidade, próprios da Idade Média. Dessa forma a racionalidade instrumental-legal ganha forças para modificar as relações societárias de modo significativo, e a burocracia ajuda a materializar esse processo histórico.

Maurício Tragtenberg (2006 e 2012), em concordância com o pensamento de Weber, atribui à burocracia dimensão ideológica. Para o autor, esse instrumento, embora apresentando-se à sociedade a partir do princípio do universalismo, da inclusão e participação de todos na administração pública, manipula e oprime a massa em função da hierarquização, do formalismo e do sigilo administrativo, como meios para alcançar a coação econômica e repressão política.

Isso acarreta, conforme ainda postula o autor supracitado, na orientação social a partir de uma ideologia gerencialista. O que de fato é uma demanda paradigmática do capitalismo há época da inflexão da Idade Média para a Modernidade. Sobre as consequências desse processo na organização do Estado brasileiro, Nogueira (2015 p. 48-49) problematiza que:

Nossa modernização tem sido conservadora, e isso num duplo sentido: a) porque tem sido condicionada pela "força" da permanência e, nessa medida, excluído a ruptura e preservado expressivos elementos do passado (que são

incorporados e "modernizados", tornando-se assim relativamente funcionais); b) e porque tem se feito de modo não democrático, sem participação popular e sob o comando do Estado. Foi assim que chegamos à época do capitalismo e da indústria e é assim que estamos caminhando para o século XXI (estão aí a exclusão social, as desigualdades regionais, o Estado hipertrofiado, mas inconcluso, a cultura política pouco democrática). Para usar uma sugestiva explicação, somos participantes de uma modernização sem modernidade, posto que conhecemos um forte desenvolvimento da racionalidade instrumental (modernização) – que se refere à previsibilidade, ao cálculo e ao controle – mas não da racionalidade normativa(modernidade), que aponta para a autodeterminação política e a autonomia moral. (LECHNER,1990). Fácil perceber que, no fundo, estamos aqui em contato direto com a questão da democracia e da cidadania, pressupostos básicos do reencontro entre modernização e modernidade e da própria conclusão do projeto moderno. (NOGUEIRA, 2015 p. 48-49).

O autor supracitado ainda conclui que:

Por ter se convertido em espaço e instrumento das conciliações com o passado, o Estado brasileiro não pôde se tornar completamente moderno e autenticamente republicano. Não teve como deixar de se submeter as práticas e concepções fortemente vinculadas ao tradicional privatismo das elites. Tornou-se um Estado moderno enxertado de patrimonialismo, cuja burocracia legítima seu poder através do recurso a procedimentos clientelistas e fisiológicos.” (NOGUEIRA, 2015. p.43)

No que diz respeito a isso e as políticas públicas – onde incluem-se, especificamente, por ocasião desta tese, às direcionadas ao trato com a questão hídrica – o histórico gerencial dos territórios acompanha determinadas lógicas, que são embasadas pela convicção dos recursos naturais como objeto de barganha econômica e, portanto, imperiosos de regulamentação jurídica.

Tudo isso acentua o colonialismo como pano de fundo para maturação do neoliberalismo no ordenamento territorial brasileiro e que influencia – até hoje – os caminhos percorridos pela administração da máquina pública. Entretanto, a partir dos anos de 1990 essa situação começa (possivelmente) a mudar.

### **3. DESCENTRALIZAÇÃO E DEMOCRACIA DELIBERATIVA NA POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS.**

---

À luz da historicidade da força da gestão da natureza na organização da territorialidade brasileira, Rafael Costa Freiria (2011, p.43) afirma que:

Gradualmente a legislação começa ao longo da história a instituir políticas públicas relacionadas com aspectos ambientais (sejam relacionadas com proteção, sejam relacionadas com exploração). Ao instituir políticas públicas, o direito passa necessariamente a ter que começar a dialogar com a lógica da gestão, uma vez que não se institui políticas sem planejamento, sem planos, programas e projetos que venham a ser executados, gerenciados. Nesse sentido, o direito e as políticas públicas relacionadas a aspectos ambientais passam, cada vez mais, a terem a efetividade condicionada ao diálogo com a gestão. (FREIRIA, 2011, p. 43).

Essa gradação é perfeitamente observável no efeito das conferências – e consequentes acordos e desejos – internacionais em relação a regulação da natureza, ou melhor, dos recursos disponíveis no território brasileiro como componentes caros à gestão política e territorial de nosso país. Dos primeiros marcos regulatórios<sup>14</sup> até a atual Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA (Lei nº 6.938/81) os conceitos de natureza, proteção, conservação, gestão e políticas públicas mudaram bastante.

Esse fato sugere que a emergência das preocupações com as questões das águas, no cenário político e administrativo brasileiro, acompanha as tendências teóricas que há muito são discutidas em âmbito acadêmico e internacional. Com efeito de tal dinâmica, abrem-se oportunidades para redimensionar a gestão das águas de modo progressivo, em cada instante em que também se alarga o próprio conhecimento humano. Implicações reais disso são perceptíveis nas transformações do arcabouço legal que arregimenta a gestão das águas brasileiras pelos anos de sua existência.

Em relação a essa característica mutagênica do direito, no que diz respeito à perspectiva das questões hídricas, o olhar de Clarissa D’Isep (2019) ajuda-nos a compreender melhor esse fenômeno. Segundo a autora, a regulamentação jurídica, no que compete às águas, acompanha os desdobramentos das discussões epistemológicas sobre a qualificação do regime jurídico,

---

<sup>14</sup> As Ordenações Afonsinas (1446), Manuelinas (1521) e Filipinas (1603), segundo Fonseca (2015).

composto, nesse caso, para garantir a efetiva tutela da água. Em decorrência disso, é preciso compreender esse processo um pouco melhor.

Conforme preconiza a Constituição de 1988, todos têm garantidos a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança dentre outros direitos fundamentais. Em verdade, as águas são um dos elementos que compõem, condicionam e sustentam a natureza, inclusive a natureza humana. Portanto, sua proteção deve ser um objeto do Direito. Não obstante, desde o Código das Águas (Decreto nº 24.643/34), momento em que a legislação brasileira se preocupa, pela primeira vez, com a questão hídrica de modo mais minucioso, o entendimento da função social, econômica e ambiental das águas era atrelado apenas ao seu valor econômico.

Segundo Rutkowski (1999), o Código das Águas tratava-se de um marco regulatório estruturado para enquadrar os rios como recursos de valor econômico, desde que voltados à coletividade. Essa ambição política acompanhou, conforme ressalta Freiria (2011), o Código Florestal (Decreto nº 24.793/34), que à época dispunha-se de estabelecer normativas para o uso do território – e seus elementos naturais – na condição de recursos destinados à garantia do desenvolvimento econômico.

Essa tipificação dos elementos da natureza, considerados como recursos naturais a serem explorados para alavancar o crescimento econômico, acompanhou o paradigma industrial e desenvolvimentista que marcara o cenário das políticas públicas brasileiras, sobretudo no período do governo de Getúlio Vargas – época em que tais Códigos se faziam presentes como normas vigentes. Embora tal visão seja comum até nos dias de hoje, o progressivo debate sobre a natureza, fez com que o Direito, paulatinamente, incorporasse novas concepções de proteção e arrematamento legal sobre os valores dos ambientes na defesa da vida.

D'Isep (2019, s/p), sobre isso ensina que:

Evidenciado o valor-vital, diante do seu estado de penúria de raridade e escassez, e buscando a sua preservação, a água deixou de ser vista como *res nullius*, passando a ser *res communis*. As águas não podem ser consideradas como de ninguém, logo os Estados se organizam para, sob o regime de cooperação e solidariedade, cuidar do que denominaram patrimônio comum da humanidade. Tomar a água um patrimônio pelo Direito – patrimônio comum da humanidade ou bem comum – resultou no tratamento jurídico dos valores socioambientais e econômicos atribuídos à água e na responsabilização por seu cuidado.

Surge a noção de água jurídica, em que a água-sistema interage com o direcionamento, que lhe atribui regramentos com vistas a reagir a questões tais quais a falta de acesso humano à água; aos desastres naturais; as inundações, a água como externalidade negativa (não considerada na cadeia produtiva) e os hidro

conflitos. Portanto é preciso agir em prol da paz hídrica, a ser alcançada pela promoção dos parâmetros jurídicos do desenvolvimento hidro sustentável.

A ciência do Direito se põe, então, a serviço da tutela da água. O Direito se faz camaleão e exerce as suas funções reguladora/ordenadora, transformadora, conservadora e educadora; convoca a todos por diferentes regimes jurídicos – o do hard-law, contract-law e soft-law – nos âmbitos local, nacional, regional e internacional – e, por meio das diferentes lógicas – o direito-justo, o direito-útil e o direito-digno-todos – consignados pelo direito à água, direito de águas e direito para água para a construção do Estado Democrático de Direito Hídrico. (D’ISEP, 2019, s/p.)

Ao compreender o conjunto de comandos e instrumentos que formalizam o regime jurídico a favor das águas, Clarissa D’Isep ilumina essa questão de modo muito esclarecedor. A autora atribuí, à evolução das ciências, o conseqüente aperfeiçoamento do Direito – este preocupado, desde então, em tutelar a água de modo sucessivamente mais condizente com a complexidade inerente a esse objeto.

Isso, em grande parte, se dá pela maturação epistemológica das ciências sociais aplicadas em reconhecer o valor intrínseco da água como fundamento da vida e pela difusão sistêmica das prerrogativas da Ecologia Política. Outro motivo é o enriquecimento das discussões sobre as outras dimensões dos direitos – os de segunda e terceira geração (Bobbio, 1992) –, que estendem as garantias e os deveres fundamentais do ser humano em busca do reconhecimento e defesa da sua dignidade em associação com os impactos causados pela liberdade de suas escolhas.

Nesse sentido, a norma jurídica, progressivamente, ao arremeter tal temática, estende o significado da água e aperfeiçoa o processo de gestão, que, em última análise, passa a ser mais amplo e intrincado, confundindo-se cada vez mais com o próprio ordenamento territorial de âmbito global. As águas sempre foram fatores de equilíbrio e justiça ambiental, de desenvolvimento econômico e bem estar social. Portanto, a tutela do Direito em relação às águas não se limita apenas à sua disponibilidade (existência): é necessário garantir sua qualidade e estipular suas prioridades de uso.

D’Isep (2019) fragmenta essa complexidade do direito hídrico em três partes que constituem o mesmo mosaico. São elas: *Direito à Água; Direito de Águas e Direito para Águas*. A sinergia entre essas instâncias, segundo a autora, equaliza a governança socialmente pactuada e a estabelece em função da dignidade hídrica. Os Estados, nesse contexto, apresentam-se como instituições hábeis a cuidar do patrimônio coletivo, sob regime de cooperação e solidariedade.

Isso requer, do governo e das políticas públicas correlatas, um olhar multidimensional, multisetorial e transdisciplinar, posto que a vida socialmente estabelecida é plural e complexa.

Nesse aspecto, o *Direito à Água* refere-se, propriamente, ao direito à vida, o precursor de todos os direitos. Por vincular-se a existência, na condição de essencialidade, a água é vista aqui como um direito universal. Esse fator enquadra o *Direito à Água* como um direito de todos, ou seja, com natureza jurídica de direito fundamental de primeira dimensão – direito à liberdade. Dessarte, em razão disso, o ordenamento jurídico avança para determinar parâmetros para as proteções hídricas referentes à i) quantidade; ii) prioridade; e iii) gratuidade.

Conforme postula Clarissa D’Isep (2019), ao firmar-se como direito de todos, as águas passam a ser objeto de reflexão constante na ciência jurídica, o que acarreta – por uma questão de lógica e silogismo – na concepção de que as águas também são um dos deveres de todos.

Para que haja disponibilidade, qualidade e gratuidade é preciso estimular a mobilização, colaboração e a solidariedade de todas as partes da sociedade para efetivar que a água de fato exista. Essa equiparação subjetiva encaminha a lida com as águas – isso por parte do Estado e suas políticas públicas – à consolidação de uma espécie de cidadania hídrica, onde amadurece o dever de cuidado com o ambiente.

Assim, a medida em que se torna um dever de todos, a água ganha outra dimensão para além das suas orientações material (direito à vida) e conceitual (objeto de científico do direito), já ratificados anteriormente no *Direito à Água*. Avança, a partir disso, e incorporar instrumentos e mecanismos para salvaguardar a igualdade de acesso à informação e contribuição de todos para o bom processo de gestão hídrica.

Portanto, se gerir as águas é um direito e dever de todos, a garantia de participação deve ser efetivada. Com efeito, referida participação deve ser também efetiva, como condição primeva para uma boa governança das águas.

Nessa altura, a tutela da água atinge outra dimensão no espectro dos direitos fundamentais – o direito à igualdade, de segunda geração, conforme estabelece Bobbio (1992). D’Isep (2019) caracteriza essa participação como fundamento do Direito de Águas, em que se pretende a isonomia hídrica para garantir água potável em quantidade e qualidade aceitáveis para todos. Sobre isso a autora (2019, s/p) escreve que:

“O plano hídrico deve promover resultados como a gestão eficiente da água, porém os meios de alcançá-la contam com discricionariedade do pacto hídrico que se formará quando da sua elaboração. Daí termos atribuída ao plano hídrico a natureza jurídica de contrato. As regiões hidrográficas são gerenciadas pela lógica do *contract law* (porém não exclusivamente), resultado do regime jurídico de diálogo provido de efeito vinculante. Nesse

contexto, o Estado de Direito é o Estado-providência, que validará o diálogo jurídico tripartite e colaborativo de que deve ser provido o plano contrato.

Cumpra ressaltar que, em sede de direito de águas, vislumbra-se uma pluralidade normativa e institucional que, por meio do diálogo, irá compor os acordos de águas que se concretizam, notadamente, em sede de águas doces continentais transfronteiriças, os cursos d'água internacionais, que são recursos naturais compartilhados” (D’isep, 2019. s/p)

Após firmar a participação como elo fundamental no processo de gestão, o direito hídrico passa a se estruturar em três aspectos basilares: o material e o conceitual – já citados anteriormente – e agora o instrumental, que diz respeito ao direito ao acesso, informação e a participação cidadã no processo de gestão.

Essa concepção sugere que, em termos epistemológicos e legais, a ciência jurídica brasileira segue o desenvolvimento do conhecimento humano e também dos acordos internacionais que versam sobre o tema – são exemplos, os compromissos alinhados com a Conferência de Estocolmo (1972), Rio 92, Carta da Água e atualmente os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, estipulados em 2012 pela ONU.

No que tange ao alinhamento do Direito com as discussões acerca do conhecimento humano, a percepção sobre a água acompanha o fenômeno da aproximação e articulação das ciências que eclode no pensamento crítico francês de Bachelard e Canguilhem – estes sobre os auspícios da escola estruturalista de Louis Althusser – e da Ecodinâmica de Jean Tricard (1977). Esse vínculo se fortalece ainda mais a partir dos escritos de Fritjof Capra (1982 e 2012), Edgar Morin (1973) e Alberto Guerreiro Ramos (1981).

Entretanto, a importância sistêmica e holística, na epistemologia jurídica é sacramentada com os trabalhos de Capra e Mattei (2018); atualmente defendida por vários autores brasileiros, a exemplo de Benjamin (2007), Fiorillo (2021), Sarlet e Fensterseifer (2021), dentre outros.

Referida percepção sistêmica, inserida na doutrina do direito ambiental, passa a caracterizar a água como elemento indissociável da natureza. Tal acepção evoca a escala analítica do liame das relações ecológicas como instância elementar de tutela da *água-natureza*. Nesse contexto, os direitos fundamentais de terceira dimensão acionam a racionalização jurídica para incluir o componente da fraternidade na boa gestão da *águas-natureza*. D’Isep (2019) considera isso a base do *Direito para Água*.

Nessa seara, o trabalho comunicacional e educacional, voltados para a comunidade, tornam-se imperativos para o alcance gradativo da equidade hídrica e socialmente pactuada, agora também estabelecida na busca pela sustentabilidade ecológica.

A atenção à comunicação, à instrução popular e à educação cidadã que, segundo a autora supracitada, são característica do direito pós-moderno, encontra ressonância nas contribuições esperadas por esta tese. Imagino que essa ocasião possa contribuir para ampliar os espaços de formação socioambiental crítica e de instrumentalização cidadã, ambos voltados para a participação política no processo deliberativo de uso sustentável das águas de determinado território, inclusive os de recortes definidos por determinação de uma política pública, como é o caso da Política Nacional de Recursos Hídricos.

Tal proposição apoia-se em dois conceitos básicos de Jürgen Habermas: *Agir Comunicativo* e *Democracia Deliberativa*. O primeiro deles, o *Agir Comunicativo* é pensado por Habermas (2012a e 2012b) como uma racionalidade da linguagem capaz de transcender a comunicação estabelecida entre sujeitos. Se baseia na habilidade do interlocutor em posicionar seu agir comunicativo a partir do reconhecimento dos outros participantes da comunicação. O objetivo principal é o de validar a pretensão do agir para o entendimento do outro, e não mais em afirmar uma verdade, corrigir um posicionamento ou buscar autenticidade, como são as pretensões de outros tipos de agir, distinguidos por Habermas. Segundo Resse-Schäfer (2017, p.44):

A Teoria do Agir Comunicativo ainda pode ser considerada a obra principal de Habermas. A ideia central é: a racionalidade econômica e burocrática do sistema penetra crescentemente nas esferas do mundo da vida, coloniza-as e leva, dessa forma, a perdas de liberdade e de sentido. O agir comunicativo deve contrarrestar isso abrindo oportunidades de entendimento num sentido abrangente, não restritivo. Esse direcionamento de sua teoria baseia-se num fundamento da teoria da ação que diferencia entre agir teleológico, normativo e dramático e, de forma abrangente, acolhe o agir comunicativo orientado ao entendimento com suas pretensões de inteligibilidade, verdade e correção normativa. (RESSE-SCHÄFER, W. 2017 p.44).

A teoria do *Agir Comunicativo* contribui para solidificar os princípios necessários que podem orientar os caminhos para que os CBHs – em função dos preceitos da Política Nacional de Recursos Hídricos – se tornem ‘*espaços-tempos de cidadania*’ habilitados e diferenciados no âmbito da relação Estado e sociedade civil, assim como na interação de ambos com a natureza. Isso porque não há sustentabilidade sem cooperação, e não há cooperação sem entendimento mútuo e compaixão. Nesse sentido, a proposição aos papéis dos CBHs é para transcender o atual modelo administrativo – técnico e burocrático – que envolve as águas em benefício do envolvimento de todos na responsabilidade pela negentropia dos ecossistemas.



Tal hipótese, inclusive, faz vigorar a perspectiva da complexidade conclamada por Clarissa D'Isep (2019), pensada para garantir a tutela da água em virtude: primeiro da dignidade hídrica e depois da governança global das águas.

O segundo dos conceitos de Habermas (1997a e 1997b), a *Democracia Deliberativa*, impulsiona e aprimora a participação social no processo de gestão dos territórios estabelecidos em função do cuidado com as águas-sistema. A deliberação é vista pelo autor como contribuição diretiva para a promoção da vida socialmente organizada, possibilitada por meios da apropriação popular aos instrumentos jurídicos e políticos de produção de normativas, voltadas, nesse caso, para o ordenamento coletivo e, portanto, deliberativo do espaço geográfico.

Resse-Schäfer (2017, p.44) apud Habermas (1997a e 1997b) escreve que:

Deliberação (lat. deliberatio para consideração, reflexão, deliberação, apreciação, mas também: decisão após consideração feita eventualmente também: período de reflexão) significa a decisão tomada por meio de discussão, ao invés de ordem. A decisão não está situada no nada normativo, como em Carl Schmitt, mas muito mais ela exige a deliberação a fim de que, no processo de tomada de decisão, se mencionem também os respectivos argumentos. Ela é a forma civil da decisão política e a característica de todos os grêmios de iguais. (RESSE-SCHÄFER, W. 2017 p.92).

Lígia Luchmann (2002, p.1) sintetiza a democracia deliberativa como:

como um modelo ou processo de deliberação política caracterizado por um conjunto de pressupostos teórico-normativos que incorporam a participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva. Trata-se de um conceito que está fundamentalmente ancorado na ideia de que a legitimidade das decisões e ações políticas deriva da deliberação pública de coletividades de cidadãos livres e iguais. Constitui-se, portanto, em uma alternativa crítica às teorias “realistas”<sup>1</sup> da democracia que, a exemplo do “elitismo democrático”, enfatizam o caráter privado e instrumental da política. (LUCHAMANN, L. 2002 p.92)

A *Democracia Deliberativa*, nesse contexto, complementa a *Teoria do Agir Comunicativo* de Jürgen Habermas como materialização política (jurídica e democrática) da racionalidade comunicativa. Assim, Habermas teoriza seu modelo em dois sentidos complementares: (i) consentimento formal das vontades populares construídas democraticamente dentro de espaços institucionais e (ii) elaboração das opiniões informais, formalizadas em espaços extra-oficiais.

Referidas confabulações, quando inter-relacionadas, garantem a soberania popular legítima do mundo da vida descolonizado, nessa perspectiva, em função da aplicação de uma nova teoria sociológica do direito e das instituições públicas. Nas palavras de Habermas (2012b, p.23)

a legitimação do processo democrático deriva, portando, dos procedimentos e dos pressupostos comunicativos da formação democrática da vontade e da opinião que, por sua vez, funcionam como canais para a racionalização discursiva das decisões do governo e da administração. Essa formação da vontade e da opinião democrática, vinculada ao poder administrativo, monitora o exercício do poder político como também a realização de programas. Em que pese o fato de só o sistema político ter poder para agir enquanto subsistema especializado em tomar decisões vinculantes, as estruturas comunicativas da esfera pública reagem como sensores às pressões dos problemas que perpassam toda a sociedade e estimulam opiniões influentes. A opinião pública, transformada em poder comunicativo, segundo os procedimentos democráticos, não pode reger o sistema administrativo, mas pode direcioná-lo” (HABERMAS, 2012, p.23)

Nesse sentido, a Política Nacional de Recursos Hídricos, a partir de suas responsabilidades legais no campo da formação para educação socioambiental, conforme preconiza seu arcabouço institucional, pode contribuir, por meio das atribuições dos CBHs, com a ampliação do cânone democrático para alarga-lo a ponto de compreender a perspectiva deliberativa. Tal perspectiva, se bem desenvolvida, tem plenas capacidades de transformar o ‘espaço-tempo de cidadania’ em virtude de uma outra forma de gerir e tecer as relações entre sociedade e natureza, tudo isso no recorte espacial proporcionado pelas bacias hidrográficas.

Desse modo, os CBHs – estabelecidos em âmbito local com a gestões das águas e com influência proeminente na produção do espaço geográfico – devem preocupar-se, sobremaneira, em inserir componentes que facilitem o entendimento coletivo sobre a configuração dos territórios que são gerenciados pelo Estado. Isso é fundamental para assegurar condições favoráveis à promoção do ordenamento territorial, pensado a partir do componente da sustentabilidade.

Nesse ponto, o *Agir Comunicativo* em conjunto com a *Democracia Deliberativa* tem capacidade de construir entendimentos – individuais e/ou coletivos – sobre o território compartilhado, com o objetivo claro de auxiliar o processo de gestão compartilhada das bacias hidrográficas, principalmente no que concerne ao cumprimento das garantias de tutela das águas, já assentidas anteriormente pela ciência do Direito.

A norma jurídica, de certa forma, acolhe essa percepção a partir da instauração da Lei nº 9.433/99 e se posiciona para exercer funções de regulação, conservação, transformação e educação no ordenamento territorial relacionado aos usos múltiplos das águas nacionais e transfronteiriças. A Lei das Águas, como é mais conhecida, é também a consagração jurídica do lastro que envolve o entendimento social acerca da importância das *águas-natureza*. Com efeito, a Política Nacional de Recursos Hídricos tornou-se um marco nas políticas públicas brasileiras por introduzir as bacias hidrográficas como unidades territoriais caras ao planejamento – reconhecimento importantíssimo para tratar a água a partir de suas características ecossistêmicas e não exclusivamente política e/ou econômica.

Pensar as bacias hidrográficas enquanto categorias territoriais de análise é uma oportunidade revolucionária. Para compreender melhor essa possibilidade, Ferreira e Felício (2021, p.54) pontuam que:

A condição de vida num território se dá pela presença de água suficiente para nosso uso e para uma produção de existência. Por isso, água é fundamento de luta: ela é condição de nossa própria sobrevivência. Então, é tarefa revolucionária cuidar de cada nascente, fonte, açude, rio, mangue e das marés, pois são a fonte de vida que abunda em nossos territórios. Os povos originários e os africanos na diáspora entendem isso melhor do que a média, porque, para eles, as águas são sagradas. Então, para os Maxakali, um curso d'água é um espírito. Para o povo Ketu, trata-se de Oxum. Veja, você não pode deixar represar a casa de um ser sagrado, tampouco você pode permitir que drenem tanta água, a ponto de o rio se acabar. Sua deferência e respeito à divindade o coloca contra essa violência. Então, ao lembrar que a água é sagrada – porque, de fato ela, é – essas tradições alicerçam sua experiência no território e sempre em defesa da água (FERREIRA E FELÍCIO. 2021 p.54-55).

Nos meandros dessa perspectiva, cuidar das águas nos termos e recortes espaciais inerentes as suas complexidades, é um reconhecimento e tanto. Mesmo que ainda cerceadas por termos científicos – tais quais “*bacia hidrográfica*”, “*unidade de planejamento*” e “*gestão hídrica*” – e envoltas de conhecimentos técnicos muito específicos e com predominância de sua relevância econômico-financeira; mesmo que despojadas de seu significado metafísico e sagrado, as águas, ganharam protagonismo na apreensão de um espaço administrado por uma instituição que é embebida pelos anseios do Projeto Sociocultural da Modernidade: o Estado democrático. Isso é muita coisa. É, sem dúvidas, um ponto de partida para assegurar a soberania hídrica e territorial. Portanto, é também gatilho para as ações emancipatórias.

Outra particularidade notável da Lei das Águas é relacionada a sua gestão descentralizada, pois, mesmo que nacionalmente articulada, representa uma possível característica da *Democracia Deliberativa e Participativa* relevante para subsidiar as discussões aqui propostas. Pelo fato de as bacias hidrográficas existirem para além dos recortes políticos das unidades tradicionais da administração pública brasileira – isso nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) – é interessante que sua gestão seja diferenciada/descentralizada, justamente para dar conta dos compromissos sociais e ecológicos firmados a partir de sua institucionalização como unidades caras ao planejamento.

A descentralização, nesse sentido, responde bem à essa especificidade gerencial ao passo que estabelece a administração das bacias hidrográficas de modo mais intrincado, participativo e colaborativo do que o habitual. Ainda nessa direção, o diferencial da Política Nacional de Recursos Hídricos é o de articular os diversos entes do poder público – esses já previamente instaurados, em razão dos territórios compartilhados em função dos recortes das bacias hidrográficas (sejam esses os limites de diversos municípios, estados ou países) – com os outros atores (sociedade civil), também envolvidos na necessidade e no cuidado com as águas e seus ecossistemas correlatos.

Aqui o processo de descentralização merece destaque no contexto das pretensões dessa tese. Primeiro, por ser possível enquadrá-lo no cenário que movimenta as políticas públicas e nas (nem tão) novas discussões democráticas da América do Sul, sobretudo as do conturbado final dos anos 1980. Segundo, porque a Política Nacional de Recursos Hídricos, estabelecida enquanto política pública originada nos anos 1990, ao mesmo tempo que é corolário do paradigma político-administrativo da época, é também uma solução ecossistêmica elegante para aferir a complexidade ambiental necessária ao planejamento e gerenciamento territorial fundamentado pela sustentabilidade.

A propósito, Vieira (2012) considera a descentralização com o produto da interlocução de variáveis geográficas, históricas, demográficas, ecológicas e econômicas, que conduzem, no que diz respeito à percepção administrativa, a organização do espaço geográfico – observável aqui em função da dicotomia centralização versus descentralização<sup>15</sup>. Já Marta Arretche (1996) define a descentralização político-administrativa como a transferência das responsabilidades de

---

<sup>15</sup> Esse dualismo inclusive acompanha a lógica de algumas discussões entre *global/local* e *uno/diverso*, por exemplo. Discussões ocorridas no campo de epistemologia geográficas em que Ruy Moreira (2011) ensaia muito bem como *alteridade/centralidade* e *espaço/contraespaço*.

execução de serviços para unidades fisicamente descentralizadas, isso no interior das agências do governo central.

Segundo Arretche, essa ambiência – da descentralização como modelo de administração estatal, pensada aqui pela perspectiva das políticas públicas – tem origem logo após o período da redemocratização dos países da América do Sul e pela crescente pressão neoliberal sobre as economias do mundo. Isso porque, à grosso modo, a percepção sobre a necessidade de descentralização surge como contraponto político-administrativo à crise gerada pela centralização das atividades estatais do período ditatorial e do Estado do Bem-Estar Social. A autora supracitada (1996, p.1-2) ainda nos ensina que naquele momento histórico:

Produziu-se um grande consenso em torno da descentralização. Passou-se a supor que, por definição, formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas e que, além disto, fortaleceriam e consolidariam a democracia. Igualmente tal consenso supunha que formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais eficientes e que, portanto, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. Portanto, reformas do Estado nesta direção seriam desejáveis, dado que viabilizariam a concretização de ideais progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado. Simetricamente, passou-se a associar centralização a práticas não democráticas de decisão, à ausência de transparência das decisões, à impossibilidade de controle sobre as ações de governo e à ineficácia das políticas públicas. As expectativas postas sobre a descentralização e a visão negativa das formas centralizadas de gestão implicariam, como conseqüências, a necessária redução do escopo de atuação das instâncias centrais de governo. (ARRETCHE, 1996, p. 1 - 2)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (2001, p.51) corrobora a discussão ao apresentar que:

O termo descentralização pode ser usado indistintamente para designar transferência de competência da administração direta para a indireta ou privada, entre níveis de governo e do estado para a sociedade civil. Descentralização aqui será entendida como transferência de poder decisório a municípios ou órgãos locais. Essa transferência está associada positivamente à participação popular entendida como um corretivo da democracia representativa e a processos de modernização gerencial da gestão pública. (KERBAUY, 2001. p.51)

Parece consenso entre os autores desse campo da ciência que a adesão pelo modelo de descentralização política e administrativa, aplicada às unidades federativas, é a principal resposta – gerencial e democrática – encontrada para solucionar os problemas enfrentados na difícil década de 1980. Dessarte, pode-se dizer também que os declínios do modelo do Estado-

Providência (*welfare state*) e do estado de exceção – esse último que produziu consequências (políticas, sociais administrativas e econômicas) sentidas até os dias de hoje na América do Sul – e principalmente do (re)surgimento da onda (neo)liberal, provocaram e requisitam do Estado algum tipo de reforma.

Marco Aurélio Nogueira (2011) é uma das referências que orientam muito bem essa discussão no contexto que a esta tese interessa: o Brasil. Segundo o autor, após o momento de redemocratização, o Estado brasileiro foi diagnosticado, já nos anos de 1990, como inapto a prosperar nos novos ares que demandavam as novas ondas democrática e neoliberal, firmadas nos horizontes políticos e econômicos do mundo globalizado. Nogueira (2011, p.42 e 43), após conjecturar que a herança política dos anos anteriores configurou a consolidação de um estado hipertrofiado, postula que:

Por extensão, estabeleceu-se com maior clareza uma ideia de modernização administrativa entendida como renovação dos métodos de gestão. Em que pese ter sido limitado pela reiteração doutrinária do modelo da *new public management*, o esforço governamental no terreno da reforma administrativa possibilitou o estabelecimento de novos parâmetros para a gestão pública. A agenda reformadora, ainda que ao preço de uma hipervalorização da administração empresarial e de uma entrega do Estado ao mercado, ajudou a que se criassem focos de incentivo para a atualização do modelo burocrático, o aumento do controle social e a incorporação de mecanismos de participação e de descentralização à gestão das políticas sociais. Nesse movimento, uma cultura democrático-participacionista floresceu no setor público, ajudando a que se tomasse maior consciência da relevância do protagonismo social. (NOGUEIRA, 2011. p. 42 - 43)

Tal acepção conferiu força política à ideia de reformar o estado brasileiro a partir de um novo paradigma gerencial, o *new public management*, que se alastrou mundialmente entre as décadas de 1980 e 1990. Ainda conforme orienta Nogueira (2011, p.51):

O "paradigma gerencial" foi decisivo nessa operação. Ao menos em suas primeiras e mais importantes formulações, levou ao paroxismo a tese de que o padrão burocrático era pouco permeável às mudanças promovidas pela globalização. Em vez de emprestar eficácia e eficiência ao aparato estatal, a burocracia contribuiria para paralisá-lo e enredá-lo em múltiplos "interesses corporativos". Fazia-se necessário, por isso, perseguir um caminho "pós-burocrático", do qual a "administração gerencial" seria a expressão adequada: controlar mais os resultados do que os procedimentos, conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores. Ainda que o novo paradigma previsse a constituição de um aparelho de Estado enxuto, técnica mente qualificado e animado por um serviço público profissionalizado (com carreiras claras, educação continuada, melhor

remuneração e avaliação de desempenho), era inegável que ele pretendia demonstrar que o aumento da performance estatal viria da introdução de mecanismos de mercado na gestão pública. (NOGUEIRA, 2011, p.51)

Esse cenário pós-burocrático, caracterizado pelo Estado: ceder maior autonomia aos órgãos públicos; controlar mais os resultados do que os procedimentos; e principalmente, descentralizar e flexibilizar as estruturas e as atividades públicas, colocou em disputa o ‘espaço-tempo de cidadania’.

Logo novos atores sociais e os antigos agentes políticos pleitearam ocupar essa lacuna. Um desses agentes políticos, que concorreram – e ainda concorrem – ao protagonismo desse espaço-tempo, são os representantes dos velhos interesses hegemônicos do Projeto Sociocultural da Modernidade. Por óbvio, foram os que conseguiram maior sucesso. Justamente por manter o vínculo entre o ordenamento territorial e a dinâmica socioeconômica das vontades do capitalismo globalizado.

David Harvey (2016) é preciso quando nos alerta da capacidade do capitalismo em transformar suas relações de poder a medida em que mudam também os valores e a dinâmica de nossa sociedade globalizada. Como consequência desse conjunto de fatores, as políticas públicas, estabelecidas nesse período, assimilaram tanto os pressupostos paradigmáticos do new public management, como também observaram suas dinâmicas e seus dispositivos entrarem em disputa política para concepção de um novo ‘espaço-tempo de cidadania’.

Com o agravamento da viciada participação hegemônica dos interesses do capital nos processos administrativos – agora descentralizados e participativos – as políticas públicas brasileiras, progressivamente, cederam espaço (e tempo) aos interesses das vontades neoliberais e internacionais, sobretudo no que diz respeito à organização e gestão dos territórios.

Para verificar isso, basta observar, com a devida criticidade, a relação entre a investida do capital estrangeiro no território nacional e o crescimento da participação do setor primário no Produto Interno Bruto – PIB com os aumentos dos índices de desmatamento ilegais em domínios morfoclimáticos e biomas relevantes (Cerrado, Amazônia e Pantanal).

Apesar de teoricamente protegidos, esses biomas encontram-se, atualmente, subjogados pelo incentivo – governamental – em atividades mineradoras e/ou agroexportadoras, altamente lucrativa para o capital estrangeiro em grande maioria nos países do sul global. Vale ressaltar que referidas intercorrências se estabeleceram de modo deliberativo – ou seja, de forma

assentida pela população brasileira – nas jurisdições de um Brasil ironicamente independente e democrático, contudo completamente engolfado pela condição colonial.

Millôr Fernandes, dentre tantas qualidades, escritor e humorista, costumava dizer que o Brasil está condenado à esperança. Acredito que a Política Nacional de Recursos Hídricos, cuja formatação administrativa é descentralizada, representativa e deliberativa seja uma dessas centelhas que fazem flamejar referida condição.

Os CBHs, nessa afluência, se apresentariam como agentes imprescindíveis para transformar as relações desencadeadas no ‘espaço-tempo de cidadania’ em virtude do desenvolvimento de habilidades e competências inexoráveis para gestão coletiva de espaços fundamentais para a vida, como é o caso das bacias hidrográficas brasileiras.

Desse modo, contribuiriam, demasiadamente, para difundir a emancipação social (decolonidade) por meio de um processo formativo que visa a soberania das decisões populares sobre as relações desencadeadas com os territórios e, sobretudo, com a própria natureza. Uma relação que pressupõe direitos e deveres não só com a coletividade, mas com a complexidade dos fenômenos que garantem as condições saudáveis de existência para todos nesses ambientes.

### **3.1 – A Educação como instrumento de transformação da realidade social: A Educação Ambiental, crítica e progressivista como alternativa.**

Como muito bem nos ensina Paulo Freire (2020), qualquer ato educacional é, em essência, uma forma de promover a esperança, isso se bem utilizado e oportunizado. Nessa lógica, planejar, direcionar e desenvolver o processo pedagógico, torna-se fundamental para aqueles que pretendem aprimorar a relação humana com o espaço, no qual os sujeitos são partes relevantes para construção do todo e não apenas receptáculos de conteúdos e comportamentos pré-determinados. Paulo Freire (2020) pensa, portanto, o processo pedagógico de forma revolucionária, e o posiciona como ferramenta necessária para transformação da realidade social.

Atribuir caráter revolucionário às ideias transmitidas pelo pensamento de Freire não é mera formalidade. Isso porque, conquanto o ato pedagógico, possa sim, ter determinado sentido transformador, é factual que serve, dentre outras coisas, enquanto mecanismo de regulação social. Corroborar a isso a célebre frase, que sintetiza o pensamento e a luta de Darcy Ribeiro: “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Fernando de Azevedo (1953) e



outros grandes educadores brasileiros, tais como Anísio Teixeira (1956) e Florestan Fernandes (1966) encararam a situação pelas mesmas prerrogativas, posicionando-se, enquanto puderam, a favor da educação progressivista.

Enrique Dussel (1993), ao conceber a modernidade, pela perspectiva decolonial, se depara com um fenômeno o qual intitula de “encobrimento do outro”. Segundo esse autor, a força da matriz colonial<sup>16</sup> alastra-se para além do campo da ocupação territorial, dominando também a intersubjetividade dos sujeitos.

Tal condição não encobre apenas as identidades individuais e coletivas, mas também as rotula: são os latinos, os negros e os índios os que veem seus saberes ancestrais e tradicionais sucumbirem, ou seja, serem encobertos pela regulação acachapante do *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Franz Fanon (2008) aponta isso em seu livro “*Peles Negras, Máscaras Brancas*”; Ailton Krenak (2021) e Davi Kopenawa (2015) também se manifestam nessas ocasiões.

Em tempo, para Krenak (2020, p.11):

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2020, p.11).

Porto-Gonçalves (2012, p.21) também contribui para essa discussão:

Como é da natureza das relações de dominação, todo ser dominado não é respeitado em suas múltiplas virtualidades e potencialidades, sendo considerado somente nas suas qualidades que podem servir ao dominador. Dominação é, sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, para etnias, para grupos e/ou classes sociais como para a natureza.” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.21)

Já Paulo Freire (2020) teoriza essa mesma condição observando a disposição sociopolítica entre os oprimidos e seus opressores. A **Figura 13**, a seguir, ilustra a *Teoria da Ação Opressora* pensada pelo autor. Nessa teoria, a massa oprimida – já colonizada – participa do mundo como mero objeto de uma realidade controlada por atores-sujeitos, que dominam o

---

<sup>16</sup> Apresentada no Capítulo “*CONTEXTUALIZAÇÃO PARADIGMÁTICA: DO PROJETO SOCIOCULTURAL DA MODERNIDADE AO SISTEMA-MUNDO MODERNO-COLONIAL*” pela perspectiva de MIGNOLO (2010).

ordenamento da vida e da sociedade. Nesse caso, os oprimidos, segundo Freire, são subalternizados por um sistema hierárquico, onde a Educação é um importante instrumento de dominação e regulação social. O objetivo dessa dominação é, em última instância, a opressão dos sujeitos (que se tornam oprimidos) para manutenção da diferenciação social de uma sociedade segregada por classes.

**Figura 13:** Teoria da Ação Opressora (FREIRE, 2020).



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Freire, 2020.

No que diz respeito a utilização da Educação (processo ensino-aprendizagem), para manutenção da realidade arbitrária, Paulo Freire indica que a Educação Tradicional – a qual intitula de “Educação Bancária” – é um dos instrumentos de opressão utilizados, até os dias de hoje, para assegurar as posições sociais e econômicas dessa sociedade dispostas em classes; dividida basicamente entre oprimidos e opressores.

Ocorre que, assim como para Paulo Freire, Ailton Krenak e Davi Kopenawa, o processo de dominação desempenhado pela modernidade, não só encobre os outros, mas também os nega qualquer influência na participação dos debates sobre a construção da realidade. Portanto, o *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, encobre – e por isso também sufoca – identidades (individuais e coletivas), territórios e territorialidades: o que de fato aproxima o pensamento de

Dussel (1993) do debate pela emancipação do processo educacional e de suas possibilidades reais para transformação da realidade.

Nesse sentido, não é nenhum exagero dizer que a modernidade reivindica, ao mundo globalizado, uma lógica para a territorialização do espaço geográfico: o Estado Moderno (territorial e nacional), cujas atribuições estão estritamente vinculadas à racionalidade econômica. Do mesmo modo, não é demais afirmar que para que isso funcione, um *Projeto Sociocultural para a Modernidade* foi estruturado; esquematizado para conduzir vários processos sociais, inclusive o educacional.

Contudo, é sempre salutar sublinhar que mesmo assim – ou talvez, justamente por isso – resistências e racionalidades emancipatórias vigoram, sobretudo na América Latina. Porto-Gonçalves (2017, p. 27-28) pontua isso muito bem:

O Estado Territorial consagrado no Tratado de Westfalia, em 1648, base do direito internacional em vigor, já o indicamos, silencia sobre o colonialismo interno que constituiu os mal-chamados estados nacionais modernos. Assim, ao desnaturalizarem o conceito de território, com a tríade conceitual território-territorialidade- territorialização, os movimentos sociais latino-americanos mostram que não há território que não comporte uma territorialidade (um sentido para ser/estar no mundo) que não seja um processo de territorialização. Explicitam o colonialismo interno e colocam na agenda teórico-política a questão da plurinacionalidade (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 27-28)

As urgências emancipatórias dos povos ecoam nas resistentes formas de territorialização nos Estado Modernos e no mundo globalizado. Isso é especialmente perceptível – embora pouco reconhecido – nas diversas territorialidades dos povos subalternizados pela modernidade, estes que insistem em perpetuar seus saberes tradicionais, mesmo que a força hegemônica seja, quase sempre, arrebatadora.

A força vital das culturas subscreve a sobrevivência desses costumes e modos de vidas em meio a pujança regulatória da modernidade. Originam-se, desses ímpetos de estarem vivas, várias estratégias que desabrocham na condição de insurgências emancipatórias, onde nada mais são do que posições políticas, ideológicas e epistemológicas de querer e/ou sonhar o mundo.

Paulo Freire (2000 p. 30-83) nos ensina que:

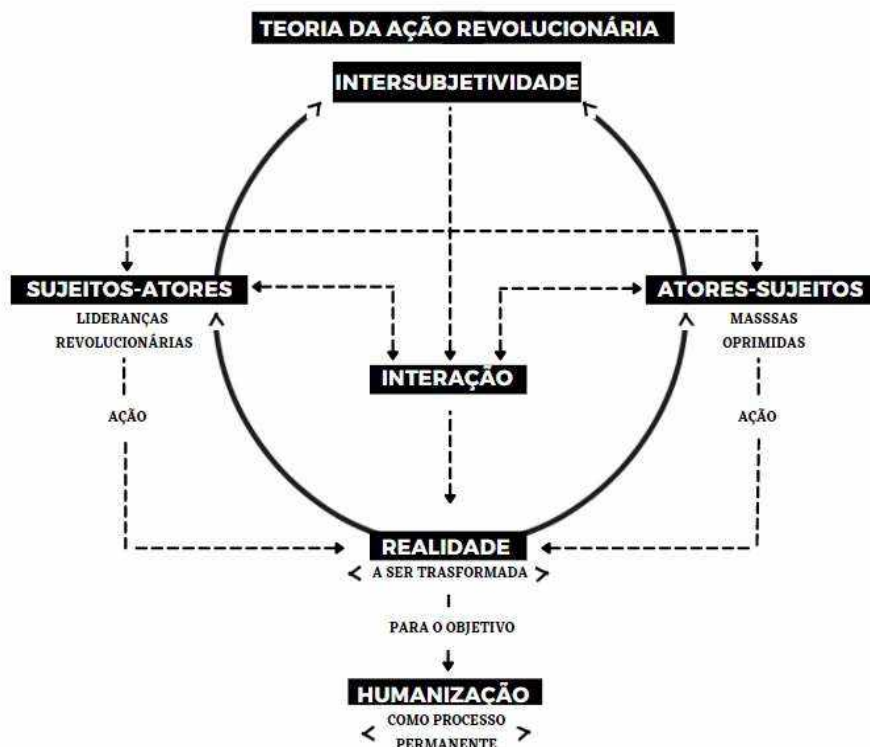
O mundo não é. O mundo está sendo, (...) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história. Mas seu sujeito igualmente. No mundo da história. Da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os

outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (...) E a partir deste saber fundamental: mudar e difícil. Mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica. Não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica” (FREIRE, 2000. p.30-83)

A seguir a **Figura 14**, sistematiza o pensamento de Freire, planejado em função das possibilidades para a educação de cunho transformador da nossa realidade, factualmente disposta pelo dualismo estabelecido entre opressores e oprimidos. A *Teoria da Ação Revolucionária* tem como objetivo permanente a humanização do processo de construção da realidade compactuada.

Segundo o autor, essa hipótese é possível a partir da sensibilização reflexiva entre as diversas subjetividades, compostas, (i) pelas lideranças revolucionárias (sujeitos-atores) – representantes emancipados e legítimos da vontade popular, cuja ação política incide para transformação da realidade social – e (ii) das massas oprimidas, nesse caso, constituídas por atores-sujeitos que participam e agem para estabelecer a realidade compartilhada.

**Figura 14:** Teoria da Ação Revolucionária (Freire, 2020).



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** Freire, 2020.

Vale ressaltar também que, por meio dessa teoria, as massas oprimidas não são vistas como objetos manipuláveis para estabelecer uma realidade opressora – conforme preconiza a *Teoria da Realidade Opressora*. São tidas, portanto, como sujeitos ativos no processo de construção da sociedade, no qual fazem parte do todo e, em virtude disso, deliberam sobre os ordenamentos e as normatizações comuns a todos. Assim, por intermédio dessa abordagem, referidos sujeitos emancipados, deixam para trás a condição de oprimidos e tornam-se cidadãos engajados para determinarem suas próprias realidades e modos de vida.

A *Teoria da Ação Revolucionária*, sem dúvidas, apresenta um caminho para pensarmos uma outra Educação, com vista à transformação do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*. O verdadeiro valor dessa teorização proposta por Freire está na constante reflexão – base para a nova ação – objetivada na humanização, ou seja, na troca estabelecida a partir do reconhecimento das subjetividades do outros, que neste caso referem-se as múltiplas identidades que compõem as massas oprimidas pela racionalidade econômica da modernidade.

Assim, essa teoria condiciona uma nova forma de ser no mundo, mais solidária e intrincada com o querer e o ‘ser’ do próximo. É uma alternativa interessante e justa para revelar e inserir aqueles que foram encobertos pelo processo de colonização (negros, indígenas, mestiços, latinos e pobres). Aqui, a base do pensamento freiriano encontra correspondência na *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel (1977 e 1993) e também nas ideias de Leonardo Boff (2002), principalmente quando este trata o processo de reconhecimento do outro como um modo de ampliar nossos horizontes, desenvolver e tecer novos arranjos sociais e de transcender a imanência da modernidade arraigada em nossa sociedade.

Dessa forma, o processo educativo pode torna-se mais uma ferramenta a favor da decolonidade. Catherine Walsh (2007) pensa esse processo a partir do conceito da interculturalidade, que é mais que a inter-relação entre as partes que somam o todo. Constitui-se, em verdade, como um processo de construção de outros: conhecimentos; práticas políticas; poder social (e estatal); relações sociais e; pensamentos emancipatórios. A interculturalidade proposta por Walsh, posiciona-se, nesse sentido, a favor da consolidação de outros paradigmas, concebidos a partir da práxis política e social, sendo estabelecida como elo fundamental do ato pedagógico.

Milton Santos (2020) há tempos também é um entusiasta dessas emancipações propostas pelas epistemologias e metodologias educacionais de Freire e Walsh. O autor considera que referidas revoluções são caminhos para consolidarmos uma outra globalização, pensada a partir da solidariedade em ocupar o espaço global e da dinamização desse processo em vários tempos, ritos e ritmos distintos. Boaventura de Souza Santos (2010), propõe que essa conjuração de intersubjetividades se “*interculturalizem*” a partir daquilo que intitula de Ecologia de Saberes, ou seja, da troca e da profusão de ideias destinadas a construção da justa realidade compartilhada. Enrique Leff (2002), por sua vez, também corrobora à essa hipótese a partir de sua Epistemologia Ambiental. Esses autores conclamam, portanto, uma reorientação da racionalidade e da lógica em que opera a ciência e o paradigma moderno. Tudo isso para dar conta da inerente complexidade do mundo globalizado, cujas particularidades – e as trocas ecológicas – são as maiores riquezas.

Nesse contexto, inserir os CBHs – com todas essas justificativas, prerrogativas e possibilidades epistemológicas, políticas e ideológicas, sustentadas nos capítulos anteriores e subsequentes – torna a Educação um campo em disputa pelo projeto paradigmático de uma sociedade que busca vir a ser. Nesse sentido, nesta tese apresento uma proposta para tentar

consolidar o processo educativo, desenvolvido em virtude da prática educativa da política pública de gestão das águas brasileiras, a favor da transformação e humanização da realidade social. Para tanto, assento essa proposta nos princípios da educação progressivista e crítica; da sustentabilidade e da justiça socioambiental; do desenvolvimento do processo democrático deliberativo e participativo e; das buscas por soberania popular, emancipação social e decolonidade.

Todas essas intenções, nessa tese, se cristalizam com a proposição das atribuições dos Projetos Político Pedagógicos - PPPs como condutores para o processo educacional em Educação Ambiental, voltado para gestão dos territórios das bacias hidrográficas administradas a partir da Política Nacional de Recursos Hídricos. Penso que a consolidação das pretensões educacionais desses comitês, e o detalhamento operacional de suas práticas pedagógicas, desenvolvidas para a boa gestão das águas, nas dimensões territoriais de suas bacias hidrográficas, afirmariam – ou ao menos projetariam – o que se espera da construção da territorialidade e da territorialização desses espaços.

Torna-se auspicioso, nesse panorama, planejar o processo educativo, desempenhado pelos CBHs, a partir das relações humanas estabelecidas nos territórios das bacias hidrográficas, vinculando-as com os outros componentes naturais que fazem parte desses ambientes – inclusive os que compõem e dão sentido aos territórios dos rios que estão sendo, eventualmente, administrados. Por esse caminho, é imprescindível que o ato pedagógico seja estabelecido a partir da participação democrática e cidadã dos usuários da água nos procedimentos de gestão, com vistas à sustentabilidade, proteção e conservação dos ecossistemas.

Delinear os objetivos das práticas educacionais, assim como planejar e refletir sobre todo o processo pedagógico – o que incluir estabelecer ações, programas, projetos, público-alvo, orçamento, metodologias de execução e monitoramento, cronogramas, dentre outros – potencializa, sem dúvidas, o compromisso e a responsabilidade do educador com a educação intentada.

Nesse sentido, arregimentar todas essas proposições e materializá-las a partir de um documento base, pensado, exclusivamente, para conduzir a Educação Ambiental trabalhada no âmbito da gestão das bacias hidrográficas, além de ser muito promissor, representa um cuidado muito grande com a complexidade inerente a esses processos complementares: educação e gestão territorial.

Dessarte, os PPPs são ferramentas que sustentam e substanciam o desenvolvimento da prática educativa desenvolvida de modo organizado e democrático. Um de seus pressupostos é justamente a participação e o envolvimento da comunidade (clientela) na elaboração de suas diretrizes, outra dessas prerrogativas é definição dos horizontes possíveis a partir do cumprimento das metas e do alcance dos objetivos.

Os PPPs são realidades na educação formal há muito tempo e são oportunidades muito boas para a reflexão do processo educativo e da participação social. Veiga (2003, p. 275) sobre as oportunidades dos Projeto Político Pedagógicos, pensados no sentido da emancipação, escreve que:

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Bicudo afirma que a importância do projeto reside “no seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição” (2001, p. 16). Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto. Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

Ambientar os CBHs nas diligências dos PPPs de Educação Ambiental, significa orientar os territórios das bacias hidrográficas e seus ‘espaços-tempos de cidadania’ a construção de suas identidades coletivas, notadamente no que diz respeito à utilização das águas e sua proteção.

Pressupõe-se, com isso – no mínimo – o cuidado com as condições que garantem a sustentabilidade das atividades humanas nas bacias hidrográficas por algum tempo e – no máximo – o cuidado com a totalidade, que transcende a mera individualidade (e regionalidade) das ações locais e pontuais, e que enquadra a sociedade como mais uma variável ecológica.



### **3.2 – O Componente da Educação Ambiental no contexto da Política Pública de Gestão das Águas e do Plano Nacional de Recursos Hídricos.**

Pensar o espaço desde sua totalidade significa organizar as relações humanas – sobretudo as diretamente relacionadas com a natureza – a partir da ciência da complexidade e das dinâmicas ecológicas inerentes as características desses lugares. Em outras palavras, significa observar as bacias hidrográficas como unidades ecológicas fundamentais para o planejamento sustentado em âmbitos nacional, regional e internacional, para assim e partir disso, transformar essas paisagens em função das necessidades humanas.

Condicionar esses mesmos lugares à manutenção do desenvolvimento econômico – ou seja, arquear menos a relação da sociedade/natureza – é também designar um compromisso com essas áreas. Direcionar, por meio da educação, a intervenção humana para um caminho menos prejudicial – ou tecnicamente/cientificamente mais seguro –, corresponde igualmente a uma atribuição da Educação Ambiental.

Qual seja o caminho pensado para a Educação Ambiental, trabalhada no âmbito da Política Nacional de Recursos Hídricos, pelos CBHs e estabelecida pelo PNRH, é fato estabelecer que essas ações, necessariamente, devem propor ao interlocutor a inflexão do eu no mundo. Isso sem dúvida é a fagulha para toda transformação.

Nesse sentido, enquadrar e propor a Educação a favor da gestão sustentável de um território administrado pelo Estado e, além disso, organiza-lo em função do uso do bem comum do povo, é uma possibilidade muito interessante. Entretanto, é também um desafio de mesma proporção. Isso porque, são várias as formas de planejar e desenvolver o ato educacional, principalmente àqueles vinculados a reflexão sobre a relação da sociedade com natureza. Soma-se a isso as possibilidades de utilização da Educação como ferramenta de coerção e manutenção da realidade social ou de transformação dessa mesma realidade.

É bem verdade que a Educação, pensada para mediar a forma e as considerações sobre o modo como nós, seres humanos, modificamos e nos relacionamos com a natureza, a qual somos parte integrante, existe há bastante tempo. Grosso modo, essa habilidade de planejar o espaço, somada as nossas capacidades comunicacionais, é o que nos diferencia dos demais entes da natureza.

Teoricamente, a nossa diferença com qualquer outra espécie está na nossa capacidade de acumular e desenvolver o conhecimento suficiente para projetar e defender determinada tese

sobre quais (e como são) os melhores modos de estabelecer a nossa relação com nossa própria natureza. Contudo, alguns marcos são fundamentais para que a Educação Ambiental alcançasse as dimensões e ‘protagonismos’ atuais.

Essa Educação Ambiental, tal qual nós conhecemos hoje, é um dos produtos das crises socioambientais que ocorreram ao longo da história e que se deflagram no mundo após o auge da Revolução Industrial e do Neoimperialismo. São os efeitos do Antropoceno, termo designado por Paul Crutzen – Nobel de Química em 1995 – para se referir ao impacto, de proporções geológicas, das atividades econômicas, que imputaram urgência à redução das consequências da ação humana sobre o planeta Terra.

Nesse sentido, Rachel Carson, em 1962, já alertava o mundo para as consequências do uso indiscriminado de produtos sintéticos para o equilíbrio ambiental. Sobre esse fenômeno, Leis (1995, p.56) afirma que:

Os anos 50 são vistos como os do ambientalismo dos cientistas, pois é pela via da ciência que emerge a preocupação ecológica em âmbito mundial. A década de 60 é a vez das organizações não-governamentais: diversos grupos e organizações aparecem de forma exponencial neste período. A década seguinte, anos 70, é a da institucionalização do ambientalismo. Foi marcada pela Conferência de Estocolmo-72 sobre meio ambiente, a qual se evidenciou a preocupação do sistema político - governos e partidos- e da própria Igreja Católica, com a questão. Os anos 80 são marcados pela Comissão de Brundtland e pela proeminência dos partidos verdes que haviam surgido na década anterior. A Comissão iniciou seus trabalhos em 1983 e quatro anos depois publicou seu famoso Relatório, no qual sintetiza o conceito de desenvolvimento sustentável. A entrada do setor empresarial, tendo em vista aproveitar-se de um emergente mercado verde – que valoriza ou impõe ao produtor o cuidado ambiental – caracteriza os anos 90. (LEIS, 1995, p.56)

Dessa forma, é compreensível que haja várias correntes interpretativas e formas de direcionar o ato pedagógico proposto no campo da Educação Ambiental, pois são vários e diversos os objetivos que podem ser traçados para responder os impactos da ação humana no planeta.

Entretanto, ao longo dos anos, sobretudo após a Conferência de Estocolmo (1972) – na qual a temática ambiental figurou com proeminência nas discussões sobre a agenda internacional – é que a Educação Ambiental ganhou escopo teórico e comprometimento político relevante. Tanto é que, quatro anos depois, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi (1977 p. 1-2) definiram que:

“A educação ambiental é resultado do redirecionamento e da articulação das diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, possibilitando uma ação mais racional e capaz de atender às necessidades sociais. (...) cabe à educação ambiental dar os conhecimentos necessários para interpretar os fenômenos complexos que configuram o meio ambiente; fomentar os valores éticos, econômicos e estéticos que constituem a base de uma autodisciplina, que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a preservação e melhoria desse meio ambiente, assim como uma ampla gama de habilidades práticas necessárias à concepção e aplicação de soluções eficazes aos problemas ambientais (...) deve ser concebida como um processo contínuo e que propicie aos seus beneficiários - graças a uma renovação permanente de suas orientações, métodos e conteúdos - um saber sempre adaptado às condições variáveis do meio ambiente.

Um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é conseguir que os indivíduos e as coletividades compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio criado pelo homem, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e que adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participarem, com responsabilidade e eficácia, da prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão da qualidade do meio ambiente.”

(TBILISI, 1977 p. 1-2)

Após esse marco político-conceitual, cuja relevância expressa a anuência de vários países do mundo – em especial àqueles signatários do Projeto Sociocultural da Modernidade, e que também operam o Sistema-Mundo Moderno-Colonial – a Educação Ambiental e a Sustentabilidade<sup>17</sup> tornaram-se componentes imperativos para o projeto civilizatório. Essa e outras movimentações ambientais, paulatinamente, delinearam as agendas políticas e econômicas dos países globalizados e provocaram alterações nas formas como a natureza era arregimentada pelo ordenamento jurídico.

No Brasil, é a partir das assembleias constituintes, convocadas pelo então presidente José Sarney e que viriam, anos mais tarde, formalizar a Constituição de 1988, que o Ambientalismo (visto aqui como Movimento Social) consegue se firmar como parte interessada (stakeholder<sup>18</sup>) da sociedade civil para participar das tomadas de decisões sobre os rumos do

---

<sup>17</sup> Sugerida a partir do conceito de Desenvolvimento Sustentável, presente no Relatório de Brundtland (1988) e sacralizado na Agenda 21 da Rio 92.

<sup>18</sup> Conceito criado na década de 1980 pelo filósofo Robert Edward Freeman para se referir às vontades dos outros sujeitos ou organizações na tomada de decisão. Conforme orienta Sánchez (2008) a partir da Avaliação dos Impactos Ambientais – AIA de grandes empreendimentos o termo incorporou-se as discussões de planejamento territorial.

ordenamento territorial, no que diz respeito ao planejamento, zoneamento, proteção e conservação do meio ambiente.

Assim, com o advento do o Artigo 225 da Constituição Federal, a natureza – observada a partir de sua complexidade ecológica – torna-se uma das protagonistas das políticas públicas ambientais. Com efeito, são estabelecidas várias políticas dessa natureza, como por exemplo a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433/97) – na qual o instrumento de aplicação é o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH – e a que nos interessa agora, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.796/1999).

Desse modo, a PNEA institui a Educação Ambiental como processo pelo qual os indivíduos e a coletividades edificam e reconhecem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionados à conservação e proteção da natureza, cuja efetividade está intrinsecamente relacionada à sadia qualidade de vida e a sustentabilidade.

Desde então, o componente de Educação Ambiental, passou, obrigatoriamente, a figurar-se com permanência e essencialidade na educação desenvolvida em todo território nacional, de forma articulada em todos níveis de ensino e modalidades.

Vale ainda salientar que a Educação Ambiental, por força dessa lei, deve ser impreterivelmente desenvolvida em caráter formal, ou seja, em âmbito escolar – pensada como componente curricular – e caráter não-formal, quando as ações e práticas educativas são aplicadas em ambientes não formais: fora dos domínios clássicos da formação pedagógica (das instituições de ensino), nesses casos, exercitada pelo poder público, meios de comunicação em massa, empresas e órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – Sisnama, conforme especifica a PNEA.

Por esse pressuposto e munido de uma interpretação preliminar da PNEA, seria correto afirmar que as atribuições da Política Nacional de Recursos Hídricos em relação à Educação Ambiental, conforme preconiza o Art. 3º da referida lei (9.433/1999), estariam escamoteadas nas atribuições do poder público, uma vez que a gestão das águas compõe o SINGREH e não o Sisnama. Em tempo vale lembrar que os órgãos integrantes do Sisnama, conforme expressa a lei, necessariamente, devem promover ações de Educação Ambiental integradas aos seus programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, ao passo que os outros órgãos do poder público não são sumariamente exigidos em relação a isso, conforme orienta a interpretação da letra da lei.

Tal fato parece facultar a execução da Educação Ambiental em outras políticas públicas, que não sejam integrantes do Sisnama – o que é o caso da Política Nacional de Recursos Hídricos – ao critério das vontades da administração pública. Esse ponto, gera estranheza nos entendimentos e ressignações a partir da compreensão da redação PNEA, visto que a mesma parece não estabelecer a obrigatoriedade necessária de exercício da Educação Ambiental pela gestão das águas, tal como faz, acertadamente, com as demais políticas nacionais que integram o Sisnama.

É inegável que a Política Nacional de Recursos Hídricos integraliza o quadro das políticas públicas que sistematizam a produção do espaço geográfico brasileiro em articulação com os cuidados de conservação, proteção e uso sustentável da natureza da mesma forma que fazem outras políticas e órgãos integrantes do Sisnama.

Os próprios instrumentos preconizados para a gestão da Lei das Águas sacramentam esse alinhamento. Por exemplo, os enquadramentos dos recursos hídricos são estabelecidos e implementados por meio da sinergia entre o SINGREH e o Sisnama. Isso pode ser observado, inclusive, pelas resoluções complementares do Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA e do CNRH em relação aos pareceres técnicos para o enquadramento dos recursos hídricos; também pelo próprio Relatório de Conjuntura da ANA – 2019 (2020, p.37), instrumento técnico e político do SINGREH e de revisão do PNRH:

“Faz-se necessário o fortalecimento da produção, sistematização e integração dos bancos de dados do SINIMA e a articulação entre o SINGREH e o SISNAMA para a efetiva “integração da gestão de recursos hídricos com a gestão ambiental”, conforme preconiza uma das diretrizes gerais de ação para implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos” (BRASIL, 1997, Artigo 3º, inciso III da Lei nº 9.433/97).

Nesse contexto de evidente equiparação entre os referidos sistemas (Sisnama e SINGREH) – no que diz respeito aos cuidados de gestão dos territórios com os componentes econômicos e naturais – não especificar, na letra da lei, atribuições para órgãos do SINGREH, no campo da Educação Ambiental, ao mesmo tempo que especifica para os órgãos do Sisnama, é um erro. A água é um dos principais elementos que possibilitam as atividades econômicas brasileira, sobretudo as de maior impacto na captação do PIB (agricultura e mineração), além de ser um atributo básico de formação da natureza como um todo.

Por suposto, a Educação Ambiental, pensada a partir do ambiente de gestão das águas, deveria ser o condutor do processo de gestão, em especial em áreas onde há escassez e/ou conflito para uso. Atribuição esta que não está orientada – por expressão direta – na leitura

PNEA. Contudo, o Decreto nº 2.381 de 2002, que regulamenta a PNEA, corrige esse problema (*grifo nosso*):

Art. 6º - Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados:

- i) a todos os níveis e modalidades de ensino;
- ii) às atividades de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, **de gestão de recursos hídricos**, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria de qualidade ambiental;
- iii) às políticas públicas, econômicas, sociais e culturais, de ciência e tecnologia de comunicação, de transporte, de saneamento e de saúde;
- iv) aos processos de capacitação de profissionais promovidos por empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas;
- v) a projetos financiados com recursos públicos; e
- vi) ao cumprimento da Agenda 21.

Portanto, a PNEA, interpretada em conjunto com o Decreto que a regulamenta, garante que o componente de Educação Ambiental seja trabalhado, de maneira compulsiva, nos ambientes que compõem os arranjos das atividades relacionadas a gestão das águas do Brasil.

Dessarte, é uma incumbência dos integrantes do SINGREH, especificados na **Figura 15**, o papel de desenvolver progressivamente a Educação Ambiental, de acordo com os critérios estabelecidos pela PNEA.

**Figura 15:** Organograma do SINGREH



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** ANA, 2020.

Assim, qualquer que seja o espaço – desde que sua função social incida em uma prática pedagógica (formal ou não-formal), ou que tenha origem a partir de uma política pública de gestão (ou uso) da natureza, estabelecida pelo Estado, em suas atribuições de regulação social e territorial – o processo educativo deve priorizar e estar direcionado para sensibilizar a coletividade sobre as questões socioambientais e suas reflexões.

Portanto, quando uma política pública ocorrer dentro do ambiente da gestão dos recursos hídricos, conforme estabelece o Art. 6º do Decreto nº 2.381, mesmo que a finalidade da prática estabelecida não seja pedagógica, programas de Educação Ambiental devem ser criados por efeito da PNEA, sem que isso prejudique outras ações intentadas.

A Educação Ambiental, nesse sentido, deve fomentar a participação ativa de todos para defender, conservar e proteger a qualidade da natureza de modo reflexivo e crítico, considerando, portanto, a complexidade, dinamismo e interdependência dos fenômenos socioambientais pela perspectiva da Ecologia Política, conforme posiciona Lopes (2020).

Para expressar melhor essas ambições, consolidadas como normativas, determinadas a partir da PNEA e arregimentadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA,

busco a seguir, no **Quadro 3**, sistematizar os princípios básicos e os objetivos fundamentais que devem balizar qualquer ato pedagógico estabelecido em função da Educação Ambiental.

### **Quadro 3:** Princípios e Objetivos Fundamentais da PNEA (Lei nº 9795/99)

<b>PRINCÍPIOS BÁSICOS</b>	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PNEA - LEI Nº 9795/99 -
<ul style="list-style-type: none"><li>• ENFOQUE HUMANÍSTICO, HOLÍSTICO, DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO;</li><li>• CONCEPÇÃO DO MEIO AMBIENTE EM SUA TOTALIDADE. CONSIDERANDO A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O MEIO NATURAL, O SOCIO-ECONÔMICO, E O CULTURAL, SOB O ENFOQUE DA SUSTENTABILIDADE;</li><li>• PLURALISMO DE IDÉIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, NA PERSPECTIVA DA INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINARIDADE;</li><li>• VINCULAÇÃO ENTRE A ÉTICA, A EDUCAÇÃO, O TRABALHO E AS PRÁTICAS SOCIAIS;</li><li>• GARANTIA DE CONTINUIDADE E PERMANÊNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO;</li><li>• PERMANENTE AVALIAÇÃO CRÍTICA DO PROCESSO EDUCATIVO;</li><li>• ABORDAGEM ARTICULADA DAS QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS, REGIONAIS, NACIONAIS E GLOBAIS;</li><li>• RECONHECIMENTO E O RESPEITO À PLURALIDADE E À DIVERSIDADE INDIVIDUAL E CULTURAL.</li></ul>	
<b>OBJETIVOS FUNDAMENTAIS</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPREENSÃO INTEGRADA DO MEIO AMBIENTE EM SUAS MÚLTIPLAS E COMPLEXAS RELAÇÕES, ENVOLVENDO ASPECTOS ECOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS, LEGAIS, POLÍTICOS, SOCIAIS, ECONÔMICOS, CIENTÍFICOS, CULTURAIS E ÉTICOS;</li><li>• GARANTIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES AMBIENTAIS;</li><li>• ESTÍMULO E O FORTALECIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E SOCIAL;</li><li>• INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA, PERMANENTE E RESPONSÁVEL, NA PRESERVAÇÃO DO EQUILÍBRIO DO MEIO AMBIENTE, ENTENDENDO-SE A DEFESA DA QUALIDADE AMBIENTAL COMO UM VALOR INSEPARÁVEL DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA;</li><li>• ESTÍMULO À COOPERAÇÃO ENTRE AS DIVERSAS REGIÕES DO PAÍS, EM NÍVEIS MICRO E MACRORREGIONAIS, COM VISTAS À CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE AMBIENTALMENTE EQUILIBRADA, FUNDADA NOS PRINCÍPIOS DA LIBERDADE, IGUALDADE, SOLIDARIEDADE, DEMOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL, RESPONSABILIDADE E SUSTENTABILIDADE;</li><li>• FOMENTO E O FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO COM A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA;</li><li>• FORTALECIMENTO DA CIDADANIA, AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS E SOLIDARIEDADE COMO FUNDAMENTOS PARA O FUTURO DA HUMANIDADE.</li></ul>	

**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** PNEA, 1999.

Esse conjunto de valores e metas que definem o escopo básico para a Educação Ambiental brasileira corresponde quase ao consenso do paradigma ambiental, pensado para a Educação Ambiental a partir dos debates acadêmicos de nível político, ideológico e epistemológico. Politicamente, referido arcabouço representa uma conquista muito importante para o Movimento Ambiental brasileiro. Firmar essas diretrizes em âmbito nacional, com a força de uma normativa legal, significa direcionar o processo educativo, voltado para o



ambiente, para um horizonte comum, onde todos objetivos traçados incidem para sustentabilidade do planeta, aprimoramento do processo democrático, fortalecimento da ciência, pluralismo de ideias e outras habilidades e competências sociais imprescindíveis para transformar a realidade do processo civilizatório, desde a relação da sociedade com a natureza.

Entretanto, cabe observar e discutir sobre como a PNEA está capilarizada na Política Nacional de Recursos Hídricos e como seus princípios e objetivos ecoam na Educação Ambiental estabelecida pelos CBHs, em especial àquele que interessa para essa tese, o CBH-Araguari.

Aprofundar nessas questões requer o cuidado em observar de que modo o componente da Educação Ambiental está, desde o primeiro PNRH, inserido no contexto da Política Nacional de Recursos Hídricos ao longo dos anos de sua existência e quais são suas perspectivas, já que o primeiro Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH (2006 – 2020) está para ser reformulado nesse ano de 2022. Também é crucial observar como os CBHs se movimentaram – e se movimentam – ao longo desses anos para construir sua prática educacional voltada para a gestão dos territórios de suas bacias hidrográficas e da natureza de forma geral.

### **3.2 – A Política Nacional de Recursos Hídricos e seus documentos políticos e executivos: o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH visto perspectiva da Educação Ambiental.**

A Política Nacional de Recursos Hídricos, desde a criação da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico – ANA (Lei nº 9.984/2000) e do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos – SINGREH (Lei nº 9.433/1997), vem se estruturando, ao longo dos anos de sua existência, para melhor atender seus objetivos em observância às suas diretrizes e seus fundamentos, todos arregimentados por lei. A estruturação dessa política – desenvolvida em âmbito nacional e capilarizada, como peso de norma, para os outros entes que participam da gestão das águas, e que compõem o SINGREH – é documentada e oficializada no Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH.

A propósito, em 2006 o Conselho Nacional de Recursos Hídricos – CNRH, por meio da Resolução CNRH nº58/2006, aprovou o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH (2006 – 2020) como instrumento de gestão competente para dinamizar e viabilizar a Política Nacional de Recursos Hídricos, assim como para arregimentar a atuação do SINGREH. Conforme orienta o entendimento do MMA (2011, p.7):

“O PNRH é um instrumento de gestão multidisciplinar, dinâmico, flexível, participativo e permanente, que envolve uma rede de instituições e um amplo leque de iniciativas em prol do alcance dos seus objetivos estratégicos, relacionados (i) à melhoria das disponibilidades hídricas; (ii) à redução dos conflitos pelo uso da água e dos eventos hidrológicos críticos e (iii) à valorização da água como um bem socioambiental relevante.” MMA (2011, p.7)

Com esse intuito, foi assim que surgiu o primeiro documento do PNRH, o Plano Nacional de Recursos Hídricos (2006 - 2020) – PNRH (2006 - 2020), consolidado em decorrência do processo de consulta coletiva, o qual contou com participação ativa dos integrantes do SINGREH<sup>19</sup> das 12 regiões hidrográficas do país. A elaboração do PNRH (2006 - 2020), coordenada pela Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano do Ministério do Meio Ambiente – SRHU/MMA, com o apoio da ANA, teve a duração de 2 anos (2003 a 2005) e tornou-se a principal referência para a gestão das águas do Brasil desde então.

Com efeito, o documento do PNRH (2006 - 2020) foi organizado em 4 volumes essenciais, sendo eles: 1) *Panorama e Estado dos Recursos Hídricos no Brasil*; 2) *Cenários para 2020*; 3) *Diretrizes e*; 4) *Programas Nacionais e Metas*. O volume de “Programas Nacionais e Metas” foi pensado para responder a 22 prioridades – estabelecidas a partir das consultas coletivas, realizadas entre 2003 e 2005, período da elaboração do PNRH (2006 - 2020) – em quatro eixos principais: (i) implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos; (ii) desenvolvimento institucional; (iii) articulação interinstitucional e (iv) gerenciamento do PNRH.

As estratégias de implementação, aprovadas posteriormente pela Resolução CNRH nº 67/2006, ordenaram o desenvolvimento das atividades da Política Nacional dos Recursos Hídricos, em âmbito nacional, nos anos subsequentes da aprovação do PNRH (2006 — 2020). Assim, o Volume “*Programas Nacionais e Metas*” foi pretendido para estruturar as ações práticas em relação à gestão das águas a partir de 4 componentes básicos. Todos esses componentes possuem, por sua vez, **Programas** específicos com diretrizes estabelecidas e com subprogramas auxiliares, ambos empenhados em melhor implementar as práticas de boa gestão das águas. Ao todo são **13 Programas** e **30 Subprogramas** estabelecidos no PNRH (2006 - 2020) para dar conta da intrincada Política Nacional de Recursos Hídricos.

---

<sup>19</sup> Composto por membros do CNRH, pela Secretaria de Recursos Hídricos e Qualidade Ambiental – SRQA, pela ANA, pelos Conselhos Estaduais de Recursos Hídricos – CERH, pelos Órgãos gestores de recursos hídricos estaduais, pelos CBHs e pelas Agências de Água. Ver **Figura 15**.

Com a finalidade de melhor ilustrar essa questão, o **Quadro 4** expressa os Componentes e Programas que integram o PNRH (2006 - 2020), contidos no volume 4: “*Programas Nacionais e Metas*”. Destaco, nessa mesma oportunidade, o **Programa IV**, do *Componente de Desenvolvimento da Gestão Integrada dos Recursos Hídricos – GIRH no Brasil*, o qual abriga um **Subprograma** representativo para a Educação, tema que me interessa pontuar para delinear a discussão subsequente.

**Quadro 4:** Componentes e Programas que integralizam o PNRH (2006-2020)

<b>COMPONENTE DE DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO INTEGRADA DOS RECURSOS HÍDRICOS (GIRH) NO BRASIL</b>	
<b>PROGRAMAS</b>	I. PROGRAMA DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS SOBRE RECURSOS HÍDRICOS
	II. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA GIRH NO BRASIL
	III. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS
	IV. <b>DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO, CAPACITAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EM GESTÃO INTEGRADA DE RECURSOS HÍDRICOS</b>
<b>COMPONENTE DE ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL, INTERINSTITUCIONAL E INTRA-INSTITUCIONAL DA GIRH</b>	
<b>PROGRAMAS</b>	V. PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL, INTERINSTITUCIONAL E INTRA-INSTITUCIONAL DA GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS
	VI. PROGRAMA DE USOS MÚLTIPLOS E GESTÃO INTEGRADA DE RECURSOS HÍDRICOS
	VII. PROGRAMAS SETORIAIS VOLTADOS AOS RECURSOS HÍDRICOS
<b>COMPONENTE DE PROGRAMAS REGIONAIS DE RECURSOS HÍDRICOS</b>	
<b>PROGRAMAS</b>	VIII. PROGRAMA NACIONAL DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS
	IX. PROGRAMA DE GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS INTEGRADOS AO GERENCIAMENTO COSTEIRO, INCLUINDO AS ÁREAS ÚMIDAS
	X. PROGRAMA DE GESTÃO AMBIENTAL DE RECURSOS HÍDRICOS NA REGIÃO AMAZÔNICA
	XI. PROGRAMA DE CONSERVAÇÃO DAS ÁGUAS DO PANTANAL, EM ESPECIAL SUAS ÁREAS ÚMIDAS
	XII. PROGRAMA DE GESTÃO SUSTENTÁVEL DE RECURSOS HÍDRICOS E CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO
<b>COMPONENTE DE GERENCIAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNRH</b>	
<b>PROGRAMA</b>	XIII. PROGRAMA DE GERENCIAMENTO EXECUTIVO E DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNRH

Org: Naves, 2023. Fonte: CNRH, 2006b.

É necessário pontuar, nesse momento, que o *Programa de Desenvolvimento Tecnológico, Capacitação, Comunicação e Difusão de Informações em Gestão Integrada de Recursos Hídricos – Programa IV* – provém o **Subprograma IV.2 – Capacitação e Educação**,

*em Especial Ambiental, para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos*. Pragmaticamente, é desse **Subprograma** a responsabilidade de indicar o rumo das ações educacionais – relacionadas à formação e a capacitação – desenvolvidas e planejadas no âmbito da política pública de gestão das águas ao longo dos anos da implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos.

É bem verdade que a Educação Ambiental, conforme preconiza a PNEA, deve ser trabalhada de modo transdisciplinar, plural e holístico. Nesse sentido, em um primeiro momento, parece irrelevante observar pontualmente o modo como a prática ambiental está estruturada dentro do PNRH (2006-2020). Ainda mais quando a percepção da conservação da água, como valor socioambiental relevante, já figura como uma dimensão fundamental dos objetivos e eixos estruturantes que compõem o documento. Destaco, nesse aspecto, algumas diretrizes estipuladas pelo próprio MMA (2006b, p. 41-42) que vão de encontro com aos anseios da PNEA:

- “Promover a formação de profissionais para atuar em gestão integrada de recursos hídricos, atualizar os decisores públicos do processo de gestão em seus diversos níveis de atuação, como também qualificar membros da sociedade, neles incluindo grupos tradicionais e representantes das comunidades indígenas, para participar de forma efetiva dos colegiados do SINGREH.
- Criar bases para ampliar e democratizar as discussões sobre a temática da água, estimulando o permanente diálogo entre diferentes saberes – científico-tecnológico, filosófico e biorregional ou tradicional –, uma vez que a construção do conhecimento caracteriza um processo que envolve multiplicidade de atores e componentes.
- Promover o empoderamento da sociedade na elaboração e na implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos, fortalecendo os canais de comunicação existentes e a criação de novos, assim como o aperfeiçoamento dos meios de interlocução social.” (MMA 2006b, p. 41-42)

Contudo, é necessário refletir criticamente sobre os desdobramentos da Educação Ambiental – desenvolvida ao longo dos anos da maturação da Política Nacional de Recursos Hídricos, sob os desígnios do PNRH – de modo mais pragmático e metódico do que a simples análise documental e a valoração subjetiva. Sob risco de tornar a prática pedagógica voltada para o ambiente e para gestão dos territórios das bacias hidrográficas vazias e despropositada,

é imperativo monitorar e avaliar o desempenho do componente da Educação Ambiental nos períodos que sucedem o PNRH.

Em tempo, vale lembrar que a Resolução CNRH nº 80/2007 aprovou o detalhamento operacional dos “*Programas Nacionais e Metas*” do PNRH (2006 - 2020) e a Resolução CNRH nº 70/2007 ajustou a distribuição de 92,6% dos recursos oriundos da cobrança pelos recursos hídricos para execução desses “*Planos Nacionais e Metas*” e até 7,5% para manutenção do SINGREH.

Em relação aos acompanhamentos dos “Programas Nacionais” e monitoramentos dessa execução para atingir as “*Metas*”, fundamentais para qualificar a efetividade do PNRH (2006 – 2020), a Resolução CNRH nº 69/2007, atribuiu ao Sistema de Gerenciamento Orientado para Resultados – SIGEOR a responsabilidade de mapear o panorama geral sobre os avanços obtidos, pendências do plano, assim como de definir seus pontos críticos a serem trabalhados nos próximos anos.

Os Informes do SIGEOR, somados aos Relatórios de Conjuntura da ANA, esses cujos conteúdos são baseados em informações atualizadas anualmente sobre as condições dos recursos hídricos, com características qualitativas e quantitativas, reunidas para aferir os avanços do PNRH (2006-2020), foram pensados para cumprir o papel de acompanhar, monitorar e avaliar a política pública das águas.

Nesse sentido, considero oportuno debater sobre a capilaridade da Educação Ambiental na Política Nacional de Recursos Hídricos com base na análise desses documentos de autoavaliação do PNRH (2006-2020), desenvolvidos anualmente pela ANA (integrante do SINGREH) e periodicamente (2 em 2 anos) pelo SIGEOR.

É importante salientar, nesse momento, que o SIGEOR, devido às ausências de metas claras nos **Programas** do PNRH (2006-2020) e da ineficiência dos indicadores para o monitoramento das ações previstas no Plano, teve sua implementação dificultada – o que resultou na descontinuidade de suas atividades pelo CNRH. Mais tarde, os relatórios técnicos de monitoramento e avaliação dos **Programas** do PNRH (2006-2020) foram realizados por outras instituições.

O principal objetivo dessa investigação – balizada pela análise desses documentos de avaliação e monitoramento – é substanciar o debate sobre o estado da arte da Educação Ambiental brasileira, trabalhada pela Política Nacional de Recursos Hídricos, com intuito

preliminar de dimensionar suas contribuições efetivas para as diligências da formação socioambiental, conforme preconiza a PNEA.

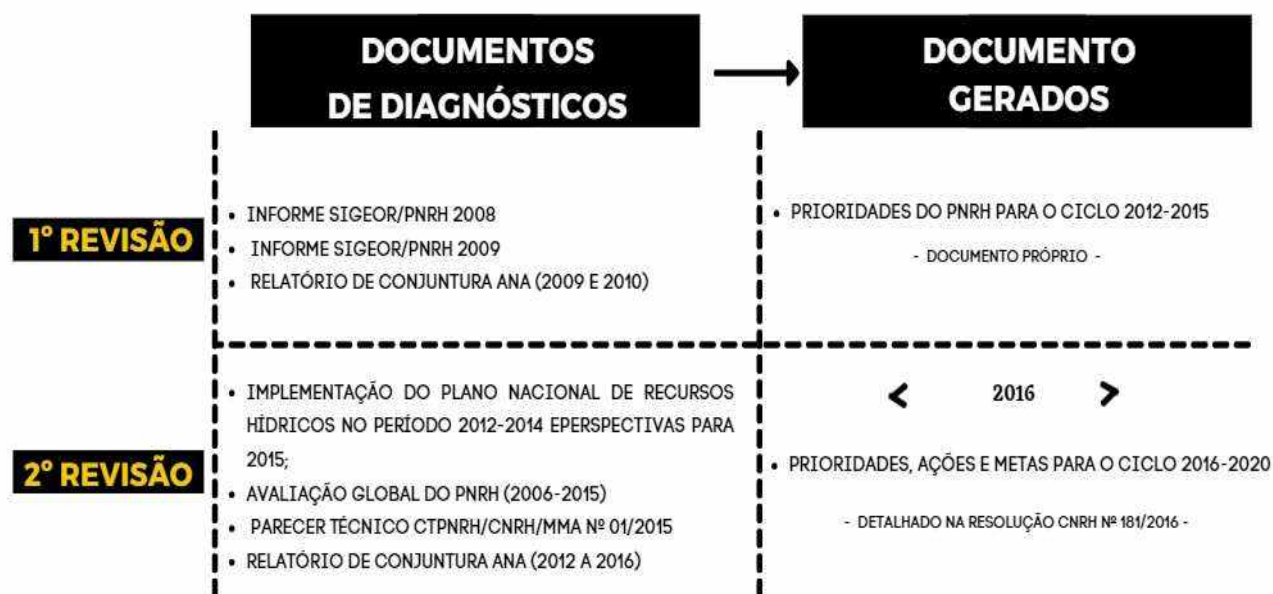
Acredito que oportunizar a dinâmica da gestão integrada, participativa, representativa e descentralizada das águas, como espaços-tempos singulares de formação cidadã e socioambiental, tipifica a consolidação de um cenário ideal para a prática pedagógica ambientada nas dimensões ecológicas e discussões políticas de um território tão complexo e importante quanto uma bacia hidrográfica, territorializada por grupos de interesses difusos, inclusive antagônicos.

Para robustecer essa discussão, é significativo realçar a natureza continuada dos PNRH, que garante ao componente de Educação Ambiental constante reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, além de sinalizar sua aderência política e comensurar seu prestígio e sua importância. Nessa concatenação, os *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)* e seus sucessores, *Informe sobre a Implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos no Período 2012-2014 e Perspectivas para 2015*, *Avaliação Global do PNRH (2006-2015)* e o *Parecer Técnico CTPNRH/CNRH/MMA nº 01/2015* são documentos interessantes para seguir criticamente o lastro da Educação Ambiental intentada.

A princípio, o PNRH (2006-2020) seria revisado nos anos de 2010, 2014 e 2018. Entretanto, houveram apenas duas revisões durante esse período. A primeira revisão do Plano – subsidiada pelos *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)* e pelos *Relatórios de Conjuntura da ANA de 2009 e 2010* – originou, no ano de 2011, o documento “*Prioridades do PNRH para o ciclo 2012-2015*”. Em relação a segunda revisão, ocorrida no ano de 2016, a Resolução CNRH nº 181/2016 aprovou o documento “*Prioridades, Ações e Metas para o Ciclo 2016-2020*”, descritas na própria resolução.

Os documentos bases que fomentaram essa segunda revisão foram: *Implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos no Período 2012-2014; Perspectivas para 2015; Avaliação Global do PNRH (2006-2015)* e; *Parecer Técnico CTPNRH/CNRH/MMA nº 01/2015*, além dos *Relatórios de Conjuntura da ANA* referente aos anos de 2011 à 2016. O **Quadro 5**, a seguir, tenta sistematizar essa situação de modo mais prático:

**Quadro 5:** Relação de Documentos de Diagnóstico e Documentos Gerados a partir da Revisão do PNRH (2006 - 2020)



Org: Naves, 2023.

Com base na análise dos conteúdos desses documentos de avaliação e monitoramento, disponibilizados pela Política Nacional de Recursos Hídricos, é possível, de uma só vez, observar como a Educação Ambiental foi pretendida pelo PNRH (2006 – 2020) e, além disso, analisar de que modo esse componente foi colocado em prática ao longo dos anos de implementação do Plano. Nessa diligência, nas próximas páginas, busco escrutinar esses documentos de diagnósticos, referidos anteriormente, em sequência cronológica, com objetivo único de compreender a dinâmica da Educação Ambiental no contexto da política pública de gestão das águas.

Dessarte, em 2008, coube ao *Informe SIGEOR/PNRH (2008)* o pioneirismo de avaliar os resultados obtidos pelo PNRH (2006 - 2020) em relação aos avanços e conquistas do **Volume IV: Programas Nacionais e Metas**, nos dois primeiros anos de sua execução. Para tanto, esse *Informe SIGEOR/PNRH*, detalhou o desenvolvimento – obtido por meio de metodologias de monitoramento e avaliação de resultados – o desenvolvimento dos **4 Componentes**, que abrigam os **Programas e Subprogramas** estipulados e executados durante o referido período. Em razão da extensão desse diagnóstico, me atenho, nessa seção, apenas em explorar suas associações diretas com a Educação Ambiental, para subsidiar o exame desse componente nos contextos da lei das águas e das hipóteses levantadas por esta tese.

Conforme sinaliza o *Informe SIGEOR/PNRH (2008)*:

“A avaliação do PNRH, conforme definido no documento “Estratégias de Implementação”, consiste de análise e interpretação sistemática e objetiva do grau de aquisição dos resultados previstos para os programas que integram o Plano, capaz de indicar se os resultados foram ou estão sendo alcançados conforme se planejou. Esta avaliação deve levar em conta os beneficiários desses programas, bem como os objetivos ou resultados intermediários.

A Gestão Orientada para Resultado – GEOR, adotada no PNRH, tem como objetivo definir os resultados que os organismos encarregados da concepção e gerenciamento de planos e programas pretendem atingir com a implementação destes, bem como criar nessas organizações uma cultura de gestão baseada em fatos e dados, voltada para o atingimento de resultados e metas, de forma transparente e responsabilizável”

Fundamentalmente, a Educação Ambiental, nesse contexto, deve ser observada enquanto elemento básico articulado, hierarquicamente, a partir do **Componente I** – “*Desenvolvimento da Gestão Integrada dos Recursos Hídricos – GIRH no Brasil*” e do **Programa IV** – “*Desenvolvimento Tecnológico, Capacitação, Comunicação e Difusão de Informações em Gestão Integrada de Recursos Hídricos*” e planejado, especificadamente, pelo **Subprograma IV.2** – “*Capacitação e Educação, em especial ambiental, para a gestão integrada de recursos hídricos*”.

Segundo o Informe e as orientações do próprio PNRH (2006-2020), o cronograma de implementação dos **Programas**, de forma geral, começaria no ano de 2007, entretanto, o **Programa IV**, tinha previsão de iniciar sua operação apenas em 2008, sem nenhuma orientação específica para o **Subprograma IV.2**, onde abriga-se a Educação Ambiental.

As informações sobre os **Programas** e **Subprogramas** do *Informe SIGEOR/PNRH (2008)* foram obtidas a partir das avaliações e levantamentos realizados junto a ANA, ao CNRH e ao Grupo de Técnico de Coordenação e Elaboração – GTCE da Secretaria de Recursos Hídricos e Ambientes Urbanos – SRHU.

Essas informações foram organizadas na forma de fichas de resumo: separadas por **Programas**, com especificações próprias à cada **Subprograma** avaliado. No Informe, cada uma dessas fichas de resumo apresentava uma descrição sumária de cada **Subprograma**, que continha dados relacionados à execução, intervenientes, metas e atual situação daquela ação. Também dispunham de um breve prognóstico ou descrição dos próximos passos a serem executados para atingir os objetivos daqueles **Subprogramas** em específico.



Essas fichas de resumos de avaliação dos **Programas, Subprogramas** e suas respectivas metas, conforme orienta o entendimento do próprio *Informe SIGEOR/PNRH (2008)*, visavam – para além da avaliação pontual das ações – os subsídios técnicos (quantitativo e qualitativo) necessários para o processo de revisão do PNRH (2006-2020), previsto para ocorrer em 2010.

Em relação às ações de Educação Ambiental, ou seja, no que diz respeito às fichas de resumo de avaliação e monitoramento do **Subprograma IV.2** – “*Capacitação e Educação, em especial ambiental, para a gestão integrada de recursos hídricos*” – o Informe separou os resultados por competência de execução. Portanto, uma ficha apresentou e avaliou as ações desenvolvidas pelo SRHU, enquanto outra apresentava as ações promovidas pela ANA. É importante ainda ressaltar que o MMA, em colaboração com o SRHU e a ANA, naquela ocasião, eram os executores e os intervenientes do **Subprograma IV.2**.

Assim, a ficha referente às atribuições do SRHU-MMA continha 4 ações executadas (ou previstas) para serem desenvolvidas em consonância com anseios do *Volume IV: Programas Nacionais e Metas do PNRH (2006-2020)*, desde o ano de sua implementação. Essas ações, conforme indica o *Informe SIGEOR/PNRH (2008, p. 46-47)*, são:

- “**Ação IV.2.1.** Estratégia continuada de desenvolvimento de capacidades em GIRH para os atores do SINGREH, considerando a perspectiva crítica e reflexiva da Educação Ambiental e a incorporação da perspectiva de gênero;
- **Ação IV.2.2.** Estratégia de desenvolvimento de capacidades em GIRH para a sociedade civil, considerando a perspectiva crítica e reflexiva da Educação Ambiental e a incorporação da questão de gênero, com foco para atores que representam o segmento da sociedade civil do SINGREH, além de grupos tradicionais e representantes de comunidades indígenas;
- **Ação IV.2.3.** Estratégia de desenvolvimento de capacidades em GIRH para os setores usuários e atendimento a demandas de transferência tecnológica pontuais, considerando a perspectiva crítica e reflexiva da Educação Ambiental e a incorporação da perspectiva de gênero, respeitando as especificidades de cada segmento usuário;
- **Ação IV.2.4.** Programa de descentralização de projetos de Educação Ambiental priorizando temáticas e metodologias de interesse da GIRH, por meio de órgãos estaduais e comitês de bacia, contribuindo

com a difusão de conhecimentos sobre a Política Nacional de Recursos Hídricos.”

Ainda de acordo com o documento supracitado, o **Subprograma IV.2** tinha por objetivo “desenvolver ações de capacitação e Educação Ambiental, voltadas a agentes multiplicadores que possam, pela via de programas descentralizados e capilares de Educação Ambiental focados em recursos hídricos, difundir conceitos e práticas, além de apoiar transversalmente a própria implementação dos demais programas do PNRH”.

Observa-se, a partir desse itinerário, que as ações de Educação Ambiental foram estruturadas em dois eixos fundamentais: i) Capacitação Continuada, voltada para os membros do SINGREH, Usuários da Água e Sociedade Civil; e ii) Descentralização de Projetos de Educação Ambiental, executados pelos CBHs e órgãos estaduais, com objetivo fixo de promover o PNRH.

É notório, pela análise crítica dos resultados apresentados pelo documento de avaliação do PNRH, que o foco das ações em Educação Ambiental, nos primeiros anos de implementação, estava vinculado ao necessário fortalecimento da política pública de gestão das águas como um todo. O que é perfeitamente compreensível, visto que a articulação dos membros do SINGREH, Sociedade Civil e Usuários é indispensável para a boa gestão das águas, conforme preconiza a Política Nacional de Recursos Hídricos.

Potencializar a dinâmica das políticas públicas por meio da capacitação de seus operadores e partes envolvidas nos processos de gestão, assim como enredar e lapidar a prática administrativa e técnica em todas as instâncias que compõem determinada política, é, sem dúvidas, um excelente ponto de partida para uma política que pretende se firmar na gestão das águas.

Nesse sentido, as ações descritas no **Quadro 6**, a seguir, sinalizam as prioridades do SRHU-MMA para capacitar os atores envolvidos no processo de gestão das águas, assim como capilarizar os projetos e ações de Educação Ambiental nos níveis complementares do SINGREH, compostos por: órgãos estaduais competentes à gestão ou conservação e proteção dos recursos hídricos, inclusive os CBHs.

Quadro 6: Ficha Resumo do Subprograma IV.2 - Atribuições da SRHU/MMA.

AÇÕES	METAS	SITUAÇÃO ATUAL* < GERAIS** >	SITUAÇÕES EM ANDAMENTO* < GERAIS** <> PRINCIPAIS** >	PROGNÓSTICO* < GERAIS** <> PRINCIPAIS** >
<p><b>AÇÃO IV.2.1</b></p> <p>ESTRATÉGIA CONTINUADA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA OS ATORES DO SINGREH, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO.</p>	<p>NENHUMA META ESTABELECIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTRATADO ESTUDO PARA ANÁLISE DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO REALIZADOS NO PAÍS POR MEIO DOS EDITAIS DO CT-HIDRO, AVALIANDO VÁRIOS ASPECTOS IMPORTANTES, A EXEMPLO DOS CONCEITOS DIFUNDIRS SOBRE GIRH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM ELABORAÇÃO EDITAL PARA CONTRATAÇÃO DE ESPECIALISTA PARA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E SISTEMATIZAÇÃO DE CARDÁPIO DE APRENDIZAGEM PARA SUBSIDIAR OS PROCESSOS FORMATIVOS EM GIRH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTINUIDADE DA PARCERIA COM OS REFERIDOS PROJETOS EM REFERÊNCIA, AMPLIANDO O ROL DE ATORES E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES E ENRAIZANDO OS FUNDAMENTOS DA GIRH E DA POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.2</b></p> <p>ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA A SOCIEDADE CIVIL, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA QUESTÃO DE GÊNERO, COM FOCO PARA ATORES QUE REPRESENTAM O SEGMENTO DA SOCIEDADE CIVIL DO SINGREH, ALÉM DE GRUPOS TRADICIONAIS E REPRESENTANTES DE COMUNIDADES INDÍGENAS.</p>	<p>NENHUMA META ESTABELECIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• REALIZADOS EM 2008 CURSOS DE CURTA DURAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH DESTINADOS AOS COMITÊS DE BACIA HIDROGRÁFICA EM PARCERIAS COM O PROJETO "CIRCUITO DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM BACIAS HIDROGRÁFICAS" DA REDE CAP-MET/REBOB/PNCBH/INSTITUTO IPANEMA, ABRANGENDO 11 COMITÊS DE BACIA REDEM INSTALADOS, E COM O PROJETO "MARCA D'ÁGUA", ABRANGENDO 15 COMITÊS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM ELABORAÇÃO PROPOSTA DE PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MONTAGEM DE UM PORTAL DE APRENDIZAGEM E INFORMAÇÃO COMO SUPORTE PERMANENTE AOS PROCESSOS FORMATIVOS E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CONJUGADAS QUE VISEM AO FORTALECIMENTO RECÍPROCO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE MEIO AMBIENTE E DE RECURSOS HÍDRICOS, BEM COMO DE SEUS ARRANJOS PARTICIPATIVOS, POR MEIO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADAS.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.3</b></p> <p>ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA OS SETORES USUÁRIOS E ATENDIMENTO A DEMANDAS DE TRANSFERÊNCIA TECNOLÓGICA PONTUAIS, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RESPEITANDO AS ESPECIFICIDADES DE CADA SEGMENTO USUÁRIO.</p>	<p>NENHUMA META ESTABELECIDA</p>	<p>&lt; INSERIDAS AS SITUAÇÕES DE FATO CONCLUÍDAS. &gt;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM DESENVOLVIMENTO ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITAÇÃO/COMISSÃO TRIPARTITE DO MMA, CONTRIBUINDO COM PARTICIPAÇÃO EM TELECONFERÊNCIA COM OS ESTADOS, EM 2008, PARA APRESENTAÇÃO E DEBATE SOBRE OS ARRANJOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DO SISNAMA E DO SINGREH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DESENVOLVIMENTO DE UMA ESTRATÉGIA NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL QUE CONTRIBUA COM A FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL INFANTO-JUVENIL EM UM PROCESSO DE ESTÍMULO A CIDADANIA ATIVA, EM ESPECIAL COM A DIFUSÃO DE QUESTÕES RELACIONADAS A TEMÁTICA ÁGUA E AS MUDANÇAS AMBIENTAIS GLOBAIS.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.4</b></p> <p>PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRIORIZANDO TEMÁTICAS E METODOLOGIAS DE INTERESSE DA GIRH, POR MEIO DE ORÇÃOS ESTADUAIS E COMITÊS DE BACIA, CONTRIBUINDO COM A DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS.</p>	<p>NENHUMA META ESTABELECIDA</p>	<p>&lt; INSERIDAS AS SITUAÇÕES DE FATO CONCLUÍDAS. &gt;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM ELABORAÇÃO EDITAL PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL FORMATIVO, COM ORIENTAÇÕES QUE SUBSIDIEM A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO SINGREH E NA GIRH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTRIBUIÇÃO DESSAS E OUTRAS AVALIAÇÕES DO GÊNERO À CONTINUIDADE E AO APERFEIÇOAMENTO DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM GIRH.</li> </ul>

< \* AS SITUAÇÕES ATUAIS E EM ANDAMENTO, ASSIM COMO O PROGNÓSTICO SÃO GERAIS PARA TODAS AS AÇÕES >

< \*\* FORAM SELECIONADOS APENAS OS PRINCIPAIS TÓPICOS. >

Em relação a ficha de resumo do **Subprograma IV.2**, que versava sobre a avaliação das ações desenvolvidas pela SRHU/MMA, no período de avaliação do PNRH (2006-2020), o que mais chama atenção é a ausência de metas definidas para cada ação estipulada pelo referido Subprograma. Em tempo, vale ressaltar que essa situação também se repetiu na ficha de resumo de avaliação e monitoramento das ações desenvolvidas pela ANA, apresentada adiante.

Isso sugere uma possível dificuldade estrutural do Plano (à época) em relação a implementação das ações propostas. Uma vez que ações bem planejadas – executadas nos contextos administrativos e de gestão de políticas públicas – necessitam de definições básicas das metas e/ou objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, as metas seriam indicadores fundamentais para a revisão do Plano em momentos posteriores.

Ademais, outros pontos que chamaram minha atenção ao analisar o documento são as ausências de especificações diretas sobre as ações executadas por cada ação pontuada pelo **Subprograma IV.2**.

Desse modo, fica impossível relacionar quaisquer situações executadas, que estiveram em andamento ou até mesmo foram projetadas, naquele momento, na direção de determinada ação específica. Isso, sem dúvidas, atrapalhou a política de gestão das águas a mensurar seus avanços (ou fracassos), de modo mais efetivo naquela ocasião. Resta, a partir da apreciação dessa ficha de resumo, apenas conclusões genéricas e globais sobre o desenvolvimento do componente de Educação Ambiental.

A seguir o **Quadro 7**, apresenta a Ficha de Resumo do **Subprograma IV.2** executado pela ANA: a última seção do *Informe SIGEOR/PNRH (2008)* que tratou, especificamente, de apresentar os resultados de ações intentadas no âmbito da Educação Ambiental para aquele período.

**Quadro 7 : Ficha Resumo do Subprograma IV.2 - Atribuições da ANA.**

<b>AÇÕES</b>	<b>METAS</b>	<b>SITUAÇÃO ATUAL</b>	<b>SITUAÇÕES EM ANDAMENTO</b>	<b>PROGNÓSTICO</b>
<p><b>AÇÃO IV.2.1</b></p> <p>ESTRATÉGIA CONTINUADA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA OS ATORES DO SINGREH, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO.</p>	NENHUMA META ESTABELECIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 CURSOS DESENVOLVIDOS.</li> <li>• PROGRAMA DE BOLSAS PARA GESTORES: 107 BOLSAS DE APOIO TÉCNICO E CAPACITAÇÃO.</li> <li>• 12 UNIVERSIDADES CONTRATADAS PARA DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CURSOS DE GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EDITAL PARA IMPLEMENTAR REDE YARA.</li> <li>• CURSOS PRESENCIAIS PARA INTEGRANTES DO SINGREH.</li> <li>• MESTRADO PROFISSIONAL EM REGULAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.2</b></p> <p>ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA A SOCIEDADE CIVIL, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA QUESTÃO DE GÊNERO, COM FOCO PARA ATORES QUE REPRESENTAM O SEGMENTO DA SOCIEDADE CIVIL DO SINGREH, ALÉM DE GRUPOS TRADICIONAIS E REPRESENTANTES DE COMUNIDADES INDÍGENAS.</p>	NENHUMA META ESTABELECIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APOIO OU PARCEIRIA DE ONGS : 2 ONGS "AMIGOS DO FUTURO" E PARCEIRIA COM A WWF.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APOIO OU PARCEIRIA DE ONGS : 2 ONGS "AMIGOS DO FUTURO" E PARCEIRIA COM A WWF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RENOVAR OS ACORDOS DE COOPERAÇÃO COM A ONG "AMIGOS DO FUTURO" E COM A WWF.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.3</b></p> <p>ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES EM GIRH PARA OS SETORES USUÁRIOS E ATENDIMENTO A DEMANDAS DE TRANSFERÊNCIA TECNOLÓGICA PONTUAIS, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCORPORAÇÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RESPEITANDO AS ESPECIFICIDADES DE CADA SEGMENTO USUÁRIO.</p>	NENHUMA META ESTABELECIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ELABORAÇÃO E APOIO NA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE NACIONAL DE CAPACITAÇÃO E EXTENSÃO TECNOLÓGICA EM SANEAMENTO AMBIENTAL - RECESA</li> <li>• DESENVOLVIMENTO DE CURSOS TÉCNICOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DESENVOLVIMENTO DE CURSOS TÉCNICOS DE HIDROMETRAÇÃO INDIVIDUALIZADA DE ÁGUA EM CONDOMÍNIOS VERTICAIS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACORDOS DE COOPERAÇÃO COM CONFEDERAÇÕES NACIONAIS DOS SETORES DA INDÚSTRIA E DA AGRICULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM USO RACIONAL E REUSO DE ÁGUA.</li> </ul>
<p><b>AÇÃO IV.2.4</b></p> <p>PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRIORIZANDO TEMÁTICAS E METODOLOGIAS DE INTERESSE DA GIRH, POR MEIO DE ORÇÃOS ESTADUAIS E COMITÊS DE BACIA, CONTRIBUINDO COM A DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS.</p>	NENHUMA META ESTABELECIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGRAMA DE RÁDIO EM PARCEIRIA COM A ONG ESCOLA BRASIL E RÁDIOBRAS QUE LEVOU AO AR INFORMAÇÕES SOBRE PRESERVAÇÃO DA ÁGUA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROJETO CAMINHO DAS ÁGUAS EM PARCEIRIA COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONCLUIR O PROJETO CAMINHO DAS ÁGUAS EM 2008 COM A CAPACITAÇÃO DE 1600 PROFESSORES.</li> <li>• IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ÁGUA EDUCAÇÃO PARA A VIDA EM PARCEIRIA COM A CÂMARA DOS DEPUTADOS.</li> </ul>

FONTE: SIGEOP/PNRH, 2008. ORG.: NAVES E COLESANTI, 2002

No que diz respeito aos resultados das ações executadas pela ANA, no que concerne as atividades desenvolvidas no âmbito do **Subprograma IV.2**, a ficha de resumo continuou sem estabelecer metas com qualquer uma das ações discriminadas no campo da Educação Ambiental. Tal fato sugere, que no ato do planejamento e proposição dessas ações, não existiam metas (pelo menos de curto e médio-prazo) fixadas ou pré-estabelecidas para verificar algum efeito das atividades desempenhadas pelo **Subprograma** referente à Educação Ambiental do PNRH (2006-2020).

Não determinar metas para as atividades desenvolvidas no contexto de uma política pública de dimensão nacional, tal qual a gestão das águas – sobretudo nos primeiros anos de sua implementação – é um erro grave. Erro que será sacramentado anos depois, quando o SIEGOR deixar de monitorar e avaliar o PNRH (2006-2020), de acordo com decisão do CNRH, justamente pela falta de **Metas** e de indicadores necessários para a consolidar suas atividades de avaliação dos Programas incorporados pelo Plano.

Embora bastante desorganizadas – se observadas pelas perspectivas técnica, administrativa e gerencial, necessárias a uma política pública estratégica, como é o caso da Política Nacional de Recursos Hídricos – as movimentações preliminares da ANA são mais robustas e engajadas do que as desenvolvidas pela SRHU/MMA. As próprias fichas de resumo já sinalizavam isso. Pois, enquanto as atividades implementadas pela ANA estavam detalhadas por ações específicas, inclusive com execuções em curso, como por exemplo, as 107 bolsas de capacitação e os 10 cursos ministrados de formação específica para membros do SINGREH, as práticas da SRHU/MMA não compartilhavam da mesma efetividade.

Nesse sentido, vale ressaltar que as principais ações da SRHU/MMA efetuadas no período foram: i) cursos de curta duração em capacitação para GIRH e; ii) articulações, contratos e editais para execução de atividades futuras – o que é muito pouco, até mesmo para uma fase inicial de um **Plano** que se pretende compromissado com a Educação Ambiental.

Outro aspecto importante, que deve ser considerado nessa análise, é que as ações de execução da ANA já contavam com prognósticos e projeções das ações futuras, ao passo que o planejamento da SRHU/MMA não – um exemplo notório disso é o “Projeto das Águas”, intentado pela ANA em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que tinha como **Meta** capacitar 1.600 professores, já no ano de 2008.

Assim, com base no escopo das ações desenvolvidas para o **Subprograma IV.2**, traçado a partir das análises do *Informe SIEGOR/PNRH (2008)*, acredito que é possível dimensionar,

preliminarmente, a capilaridade da Educação Ambiental na perspectiva do PNRH (2006-2020). Fica evidente, nesse movimento, que os resultados de outros **Programas e Subprogramas**, foram mais efetivos e vantajosos para gestão das águas do que as práticas que versavam sobre a Educação Ambiental. Muitas das ações executadas no período de avaliação do SIGEOR já contavam com **Metas** e prognósticos bem definidos, o que ajudou bastante o desenvolvimento das ações pretendidas – o que não foi o caso dos **Programas e Subprogramas** de Educação Ambiental.

É perceptível, desde o início das atividades relacionadas ao PNRH (2006-2020), que a Educação Ambiental sofreu com a ausência de definição de marcos regulatórios para as práticas executáveis pelos órgãos colegiados – exemplo maior disso são os CBHs, que não possuíam, no Plano, qualquer instrução nesse sentido. Outra lacuna importante no desenvolvimento do Plano foi a falta de metas e resultados pragmáticos de efetivação e trabalho do Componente de Educação Ambiental, o que dificultou e muito qualquer avaliação de desempenho que fosse realizada nesse sentido.

Em termos gerais, o balanço final do *SIGEOR/PNRH (2008)* expõe, segundo análise do próprio documento, quatro destaques: i) Ausência de harmonização na linguagem, sendo o preenchimento das fichas de resumo e as metas, exemplos disso; ii) Disparidade de abrangência, ações muitos abrangentes e outras muito específicas; iii) Fluxo contínuo entre o Plano e o cotidiano na gestão, integração entre prática e programas contidos no documento base; e iv) Ampliação da rede de atores para atingir **Metas e Objetivos** dos **Programas**, ou seja, necessidade de mobilizar, sensibilizar e capacitar a sociedade civil para a gestão das águas.

Nesse sentido, me pergunto se a maior dificuldade da Educação Ambiental, em apresentar-se como fundamento da gestão das águas, inclusive por respaldo legal da PNEA, foi por conta de sua composição teórica – afinal, é bem verdade que transversalidade, democratização e pluralismo de ideias demandam alto grau de complexidade e reconhecimento da diversidade cultural – ou se sua dificuldade inicial reside no descrédito da Educação como um todo, principalmente quando pensada como elemento básico de estruturação da Política Nacional de Recursos Hídricos, que se pretende – pela estrutura descentralizada e deliberativa – altamente técnica, eficiente e economicamente autossuficiente?

Tão longe de cair em algum estratagema, ou de conduzir raciocínios para conclusões precipitadas, cabe ainda investigar como os outros relatórios de avaliação e monitoramento, que subsidiaram as revisões do PNRH (2006-2000) após as primeiras observações do

SIEGOR/PNRH (2008), observaram as práticas de Educação Ambiental tencionadas durante o período de implementação do Plano.

Nessa direção, foi do *Informe SIGEOR/PNRH (2009)* a responsabilidade de avaliar os programas do PNRH (2006-2020) antes de sua primeira revisão. A propósito, vale ressaltar que este Informe é a última ação de avaliação e monitoramento do Plano realizada pelo SIGEOR. Esse documento, em complemento com seu antecessor, o *Informe SIGEOR/PNRH (2008)* e com o *Relatório de Conjuntura da ANA (2009)*, somados às demandas populares provenientes de 12 Oficinas Regionais e 1 Oficina Nacional, foram os principais subsídios para implementar o documento operacional do PNRH (2006-2020) nos anos subsequentes à revisão. Surgiu daí o *PNRH: Prioridades 2012-2015*, aprovado pela Resolução CNRH nº135/2011.

O *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*, ao contrário do anterior, não disponibilizou as fichas de resumos estabelecidas pela ANA e/ou SRHU/MMA – o que gerou certa dificuldade em acompanhar o desenvolvimento das **Ações IV.2.1, IV.2.2, IV.2.3 e IV.2.4** de modo mais pragmático. Sendo impossível, portanto, compreender quais foram os pontos críticos, prognósticos e metas estabelecidas para aquele período. Contudo, no que diz respeito aos instrumentos de análise, esse Informe avançou em um ponto em relação ao seu antecessor: disponibilizou as faixas de progresso da implementação das **Ações dos Subprogramas** para acompanhamento dos avanços obtidos pelo Plano.

Conforme o SIGEOR/PNRH (2009, p.190):

“O emprego desse método se deu com a participação dos técnicos integrantes do GUIA, que expressaram as suas opiniões sobre o andamento das ações dos subprogramas, por meio do preenchimento de tabelas. Nas tabelas foram avaliados os progressos da implementação de cada subprograma, por meio de suas ações, adotando-se as faixas acima e as informações constantes nas fichas-síntese. Foram estimadas as respectivas faixas de progresso esperadas para até dezembro de 2009, considerando, no detalhamento dos programas I a VIII, particularmente, as metas previstas para o biênio 2010/2011. SIGEOR/PNRH (2009, p.190)”

Tais faixas de progresso foram metodologias interessantes, pois arranjavam os avanços dos **Programas** a partir de gráficos, o que melhorava muito a compreensão panorâmica dos avanços gerais obtidos durante o período de execução do PNRH (2006-2020). Esses novos instrumentos de avaliação, de certo modo, compensaram as ausências das fichas de resumo, importantes (e únicos) mecanismos, até então, de acompanhamento sistemático dos avanços de



cada **Ação** executada e discriminada por **Programa**. A seguir, o **Quadro 8** apresenta essas faixas de progresso, conforme foi estabelecida pelo *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*:

**Quadro 9:** Faixas de Progresso do Informe SIGEOR/PNRH (2009)

<b>FAIXAS</b>	
0	NENHUMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA OU APENAS PLANEJADA
1 - 9	ALGUMAS ATIVIDADES INICIADAS, MAS SEM RESULTADOS PERCEPTÍVEIS
10 - 29	ATIVIDADES EM ANDAMENTO COM RESULTADOS INCIPIENTES
30 - 59	ATIVIDADES EM ANDAMENTO COM POUCOS RESULTADOS ALCANÇADOS
60 - 79	ATIVIDADES EM ANDAMENTO COM RESULTADOS CONSIDERAVELMENTE ALCANÇADOS
80 - 99	ATIVIDADES EM ANDAMENTO COM MUITOS RESULTADOS ALCANÇADOS
100	ATIVIDADES CONCLUÍDAS E TODOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Org: Naves, 2023. Fonte: SIGEOR/PNRH,2009.

No que concerne ao **Programa IV** – “*Desenvolvimento Tecnológico, Capacitação, Comunicação e Difusão de Informações em Gestão Integrada de Recursos Hídricos*”, sobretudo, na parte que me interessa nessa investigação, o **Subprograma IV.2** – “*Capacitação e Educação, em especial ambiental, para a gestão integrada de recursos hídricos*”, os resultados obtidos pela avaliação do *Informe SIGEOR/PNRH (2009)* foram, no mínimo, controversos.

Conforme pontou a avaliação do SIGEOR/PNRH (2009, p.36-37, *grifos nosso*):

“O detalhamento dos Subprogramas mencionados não explicita cronogramas para o desenvolvimento de suas ações, o que pode ter contribuído para que estas não tenham sido desenvolvidas na forma sugerida. Principalmente os Subprogramas IV.2 e IV.3, caracterizam-se, em alguns aspectos, como de resultados não-lineares e menos tangíveis, pois ancoram-se no universo intersubjetivo dos valores e visões de mundo, requerendo a articulação de campos de conhecimento de natureza técnico-científica com outros saberes emancipatórios (originários, populares e tradicionais).

As atividades desenvolvidas nos primeiros quatro anos contribuem para o alcance dos objetivos dos Subprogramas, no entanto, seu acompanhamento é dificultado pela falta de metas e indicadores precisarão ser posteriormente pactuados entre os entes do SINGREH, no âmbito Interfederativo, social e setorial.

É importante lembrar, no entanto, que a consolidação do Programa IV na Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos - CTEM/CNRH, *deu-se com o entendimento consensual de que o mesmo é um programa de cunho estratégico e orientador de ações, evitando-se, assim, que se configure em uma “camisa-de-forças” que poderia produzir o engessamento e/ou o desvirtuamento de demais ações potencialmente convergentes e complementares.* Entendeu-se, também, que o Programa deveria servir como uma peça de negociação e de articulação permanente para sua implementação entre os entes do SINGREH. Acordou-se, na ocasião, *que suas metas e indicadores deveriam ser melhor definidos durante a partir da revisão do PNRH.*

Cabe ressaltar, ainda, que as informações apresentadas se limitam apenas àquelas coordenadas pela SRHU/MMA e ANA. No entanto, dado o caráter nacional do Programa, uma percepção do alcance dos objetivos propostos depende do monitoramento das ações e atividades que contribuem para esse fim e que são desenvolvidas por outras instâncias do SINGREH”. (SIGEOR/PNRH, 2009, p.36-37)

Alguns pontos chamam atenção nesses parágrafos – que são de fato as conclusões da avaliação do **Subprograma IV.2**. Em primeiro lugar, salta aos olhos a dificuldade do Plano e, conseqüentemente, da política de gestão das águas, em definir o que se pretende com a Educação Ambiental. Afinal, para a Política Nacional de Recursos Hídricos, a Educação Ambiental é um programa estratégico e orientador de ações e práticas? Se sim, essa Educação é um conjunto de diretrizes para orientação de ações executadas no âmbito da Política Nacional de Recursos Hídricos? ou é uma metodologia para atingir resultados dentro dos objetivos traçados pela gestão das águas?

Ainda nesse sentido, me pergunto como um **Programa** com objetivos definidos e com Subprogramas bem estruturados, inclusive homologados – desde a aprovação do PNRH (2006-2020) e do detalhamento operativo (Resolução CNRH nº 80/2007) – pode ser classificado como uma “camisa de forças” para a Política das águas do Brasil? Ademais, como ações em Educação Ambiental, que conforme ressalta o próprio Informe, são de elevada importância para os objetivos finalísticos do PNRH, podem engessar o e/ou desvirtuar demais ações potencializadoras e convergentes dentro do campo da Educação Ambiental, sendo que essas ações são executadas pelo próprio Plano?

Para tentar delinear essas respostas é preciso começar pelo que a Política Nacional de Recursos Hídricos entende como Educação Ambiental. Para essa questão há uma resposta imediata. A Resolução do CNRH nº 98/2009, em consideração à PNEA, resolve no artigo 2º que os Programas de Educação Ambiental são:

“processos de ensino aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de capacidades, de indivíduos e grupos sociais visando a participação e o controle social, na GIRH e na implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos, bem como a qualificação das instituições do SINGREH.” (CNRH, 2009)

Sabido isso, é importante avançar nas investigações sobre os documentos que orientam a Política Nacional de Recursos Hídricos para compreender como a Educação Ambiental foi projetada para o âmbito da gestão das águas e dos territórios das bacias hidrográficas brasileiras. Além disso, é também importante perceber como a Educação Ambiental se consolidou como prática dentro desse mesmo contexto. Ou seja, para responder àquelas questões, é preciso observar qual é a norma que arregimenta o componente de Educação Ambiental dentro do universo de gestão das águas, em seguida contrapor esse conhecimento à forma como a prática política de gestão das águas assimilou esse imperativo legal.

Para tanto, sigo, nesse momento, o caminho da análise dos documentos que arranjam a gestão das águas do Brasil, em especial os que versam sobre a implementação dos programas relacionados à Educação Ambiental. Nessa diligência, ainda no Informe SIGEOR/PNRH (2009, p.15), é perceptível, o esforço para manter a continuidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelo primeiro Informe:

“Foi produzido o primeiro Informe SIGEOR, denominado Informe 2008, que registrou as ações desempenhadas no processo de implementação do PNRH até aquele ano. Na construção deste Informe procurou-se seguir o escopo previsto no documento de concepção do SIGEOR, registrando-se além dos progressos obtidos, os próximos passos, as pendências e pontos críticos. Estes dados não originaram dos Informes de Progresso e Resultados de Programa do Plano, já que estes não foram elaborados, mas foram registrados em fichas preenchidas por técnicos da ANA e SRHU que, no momento, desenvolviam as ações que compõe cada subprograma.

Ao preencher as fichas, todas as ações em desenvolvimento pelas instituições executoras, correlacionadas com as ações propostas pelo Plano foram relacionadas. O critério adotado quanto ao cumprimento das ações do Plano foi o de similaridade do assunto tratado pela mesma.” (SIGEOR/PNRH, 2009, p.15)

Portanto, fica claro a partir dessa informação que as fichas de resumo, presentes no *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*, tal qual no primeiro Informe, tinham papel crucial para dimensionar as ações desenvolvidas no âmbito de cada **Subprograma**. Nesse referido documento, as fichas estavam estruturadas para comensurar o estado da arte da gestão das águas

em relação aos: progressos, próximos passos, pendências e pontos críticos do PNRH (2006-2020). Sobre isso, o próprio *Informe SIGEOR/PNRH* (2009, p.15) ressalta que:

“A produção de alguns dos documentos previstos resultou da tentativa de registrar os avanços e dificuldades de implementação do Plano, bem como do estado dos recursos hídricos no país. Porém, estes documentos não foram produzidos exatamente da maneira prevista na concepção do SIGEOR, já que para isto tal sistema precisaria ter sido estruturado e estar operando, com participação dos atores e contribuições do sistema de informações” (SIGEOR/PNRH, 2009, p.15)

Percebe-se, nesse contexto, que o SIGEOR ainda não usufruía do domínio das metodologias de avaliação e monitoramento do Plano, conforme era pretendido por ele, justamente para dar conta de seu propósito. Dessarte, fica claro a dependência do SIGEOR – e da avaliação do PNRH (2006-2020) como um todo – com as respostas obtidas pelo preenchimento das fichas de resumo realizadas em parte pela ANA e pela SRHU/MMA.

Essa metodologia – se podemos configurar isso de metodologia – fragilizou muito o instrumento de avaliação do Plano, visto que o órgão de avaliação, no caso o SIGEOR, sequer dominava (tampouco em algum momento dominou) o processo de obtenção de dados e informações sobre o desenvolvimento das atividades, as quais era o responsável por monitorar e avaliar. Todas as informações eram cedidas por intermédio dos esforços da ANA e da SRHU/MMA. Só depois disso chegavam ao conhecimento dos analistas do SIGEOR para elaborarem seus pareceres.

Nesse sentido, não é demais dizer que as fichas de resumo eram os insumos básicos (e também os únicos) utilizados para viabilizar o acompanhamento formal da evolução da Política Nacional das Águas, pelo menos no que compete às atribuições do SIGEOR, conforme estipulado pelo **Programa XIII**, “*de Gerenciamento Executivo, de Monitoramento e Avaliação da Implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos do PNRH (2006-2020)*”.

Ainda em relação a esse ponto, é também correto concluir que essas mesmas fichas de resumo foram a única sustentação técnica para a produção dos dois documentos – *Informe SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)* – elaborados para avaliar as ações executadas no âmbito do PNRH (2006-2020). Isso é muito pouco tendo em vista a importância dessa política pública para a gestão das águas e organização do território.

Em vista disso, ficou claro que durante o período houve a completa dependência do SIGEOR – ou seja, dos mecanismos administrativos de revisão, acompanhamento e

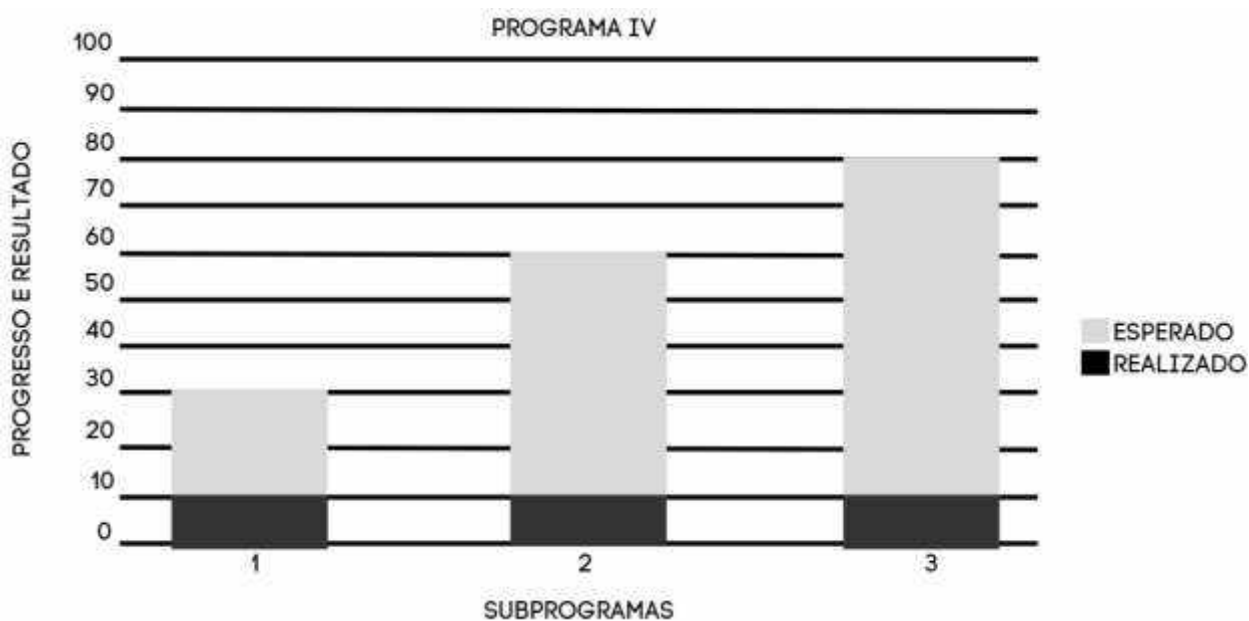
monitoramento do PNRH (2006-2020) – com as respostas obtidas por essas fichas de resumo. Vale ainda lembrar que tais fichas não possuíam correlações alguma com as metodologias previstas pelo SIGEOR na concepção de sua própria metodologia de avaliação e monitoramento do Plano.

Com efeito, qualquer análise responsável sobre a Educação Ambiental desenvolvida por intermédio do PNRH (2006-2020), durante seu primeiro período de implementação – de 2006 à 2010 – devem, necessariamente, estar relacionadas as dificuldades de efetivação e precarização do trabalho e atribuições do SIGEOR, principal instrumento de avaliação e monitoramento pensado pela política das águas.

Por esse caminho, não há por onde começar a aprimorar – tampouco questionar – a execução de um componente, como é o caso da Educação Ambiental, baseando-se no que apresenta os dois *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)*. Prova disso é que o segundo informe em questão, afirma que as atividades desenvolvidas nos primeiros quatro anos do PNRH, contribuíram para alcançar os objetivos do **Subprograma IV.2**.

Entretanto, quando analisada a faixa de progresso sinalizada pelo **Programa** correspondente à Educação Ambiental, fica evidente que não houve progresso algum nesse sentido. A seguir, a **Figura 16** apresenta essa avaliação de progresso do **Programa IV**, disponibilizada pelo próprio *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*.

**Gráfico 1:** Avaliação de Progresso do Programa IV (SIGEOR/PNRH 2009)



Org: Naves, 2023. Fonte: SIGEOR/PNRH,2009.

Fica evidente, pela observação da avaliação do **Programa IV**, nesses *Informes SIGEOR/PNRH*, que não houveram progressos ou resultados significativos entre os anos de 2006 a 2009 no PNRH, pelo menos no que diz respeito ao desenvolvimento do componente de Educação Ambiental.

Também fica claro, pela análise dos documentos do SIGEOR/PNRH (2009/2008), que durante a primeira fase de implementação da política pública de gestão das águas, as ausências de estruturas e escolhas metodológicas, para aquilo que se pretendia realizar a partir da Educação Ambiental, foram cruciais para embaraçar esse componente na agenda do PNRH.

Os maiores indicativos dessas afirmações são perceptíveis nas próprias avaliações do SIGEOR/PNRH. As ausências de metas estabelecidas e dos prognósticos pensados para cada **Ação** específica do **Subprograma IV** – que foram inclusive percebidas e alertadas pelo SIGEOR/PNRH – sem dúvidas contribuíram muito para que o progresso e os resultados do componente de Educação Ambiental atrofiassem perante os desempenhos dos demais **Programas** pensados para organizar a política pública de gestão das águas.

Além disso, a inexistência de um marco regulatório – que foi sacramentado apenas com a Resolução CNRH nº 98/2009 – corroborou para que a Educação Ambiental ficasse solta dentro da gestão das águas e da implementação dessa política pública.

Em minha opinião, essa inexistência de um marco regulatório, próprio à Educação Ambiental, desenvolvida no âmbito da gestão das águas, ou seja, a falta de orientações e diretrizes epistemológicas e ideológicas definidas e ajustadas aos anseios da gestão compartilhada das águas, nos moldes propostos pela Lei 9.433/97, para além daqueles já dispostos na PNEA, condicionaram a prática da Educação Ambiental, que ocorreu de modo letárgico e sem grandes ambições. Isso fica evidente quando o componente foi considerado uma “camisa de forças” para o PNRH, quando, na verdade, deveria ser o fio condutor da construção e consolidação da gestão das águas brasileiras.

Ora, quem se não a Educação voltada para a gestão das águas, para conduzir a implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos do país?

A Educação Ambiental, nesse contexto, deveria ter como objetivo o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e a solidariedade – é o que preconiza a PNEA. Esses são os principais instrumentos de gestão da natureza e dos territórios compartilhados. Técnica e burocracia devem complementar esse processo como um todo, nunca devem ser a finalidade de uma política pública dessa magnitude. Ademais, a Educação Ambiental deve enfatizar o

desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo nesse entendimento aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

Nessa conjuntura, me pergunto: quais outras competências deveriam ser desenvolvidas para que a política das águas não caísse numa “camisa de forças” em relação as práticas de gestão das águas – como enfatizou o Informe SIGEOR/PNRH (2009) – se não por intermédio das habilidades e competências objetivadas e possibilitadas pela Educação Ambiental? Em um cenário de progressiva escassez e de intenso conflito pelo uso da água, não preparar a sociedade para se organizar, é um erro. Talvez, o maior de uma política pública que se pretende deliberativa, participativa, representativa e sustentável seja justamente esse: não instrumentalizar o povo para o debate e para gestão coletiva da natureza, nesse caso por intermédio do cuidado e usos coletivos e múltiplos das águas.

Não obstante a essa falta de perspectiva para a Educação Ambiental, no ano de 2009 o CNRH, por meio da Resolução CNRH nº 98/2009, buscou pacificar essa questão dentro dos desdobramentos da Política Nacional de Recursos Hídricos. No escopo dessa resolução ficaram estabelecidos todos os princípios, fundamentos e diretrizes para a criação, execução e manutenção de programas em Educação Ambiental.

Também ficaram arregimentados, nessa oportunidade, entendimentos sobre as habilidades e competências para gestão das águas, mobilização e comunicação social, todos expressamente recomendados aos integrantes do SINGREH. Ainda sobre a Resolução do CNRH nº 98/2009 é importante lembrar que por interlocução do seu artigo 3º, inciso IX, a Educação Ambiental, intentada no contexto da Política Nacional de Recursos Hídricos, deve ser crítica, participativa e emancipatória, tendo assegurada a garantia de continuidade e permanência do processo educativo.

Parece-me que essa movimentação política e normativa, dentro do contexto de operacionalização do SINGREH, cujo resultado final foi a instituição de um marco legal para Educação Ambiental (Resolução CNRH nº 98/2009), no âmbito da gestão integrada das águas, foi fruto dos resultados negativos obtidos pela avaliação dos **Programas** desenvolvidos pelo PNRH de 2006 à 2009, realizados *pelos Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)*.

Assim, sem perder de vista que desde a Resolução do CNRH nº 5/2000, anterior ao próprio PNRH (2006-2020) – que já instituíra competência aos CBHs para desenvolverem e apoiarem iniciativas em Educação Ambiental, em consonância com a PNEA – vale observar

como os outros documentos da Política Nacional de Recursos Hídricos, inclusive os de avaliação e monitoramento do PNRH (2006-2020), que sucedem os *Informes SIGEOR* e a Resolução CNRH nº 98/2009, avançaram nas questões relativas à Educação Ambiental.

Essa análise é importante não só para compreender a historicidade do componente de Educação Ambiental na composição da política pública de gestão das águas, como também é fundamental para observar e compreender os efeitos desses documentos e, sobretudo, das normativas legais impostas, como é o caso da Resolução nº 98/2009, para substanciar e aprimorar a prática da Educação Ambiental nos anos subsequentes da execução do PNRH.

Com efeito, avanço nas análises sobre o desenvolvimento da Política Nacional de Recursos Hídricos, em seus vínculos com as atribuições da Educação Ambiental, lembrando que os *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)* subsidiaram a primeira revisão do PNRH (2006-2020), ocorrida no ano de 2010 e 2011, cujo um dos instrumentos analisados foi justamente o componente de Educação Ambiental. À época, referida revisão provocou adaptações no PNRH, que se tornou um novo documento pensado para implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos a partir de 2012. Como resultado dessa reformulação, surgiu – a partir de encontros formativos regionais e nacionais, consultas públicas e correções técnicas – o *PNRH: Prioridades 2012-2015*.

O *PNRH: Prioridades 2012-2015* foi arrematado pelo Decreto nº 4.613/2003 e estruturado em duas fases subsequentes: i) obtenção de subsídios; e ii) consolidação de documentos. A obtenção de subsídios ocorreu em função da avaliação dos *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)*; *Relatórios de Conjuntura da ANA*; consultorias temáticas; e oficinas participativas com integrantes do SINGREH. Em relação aos *Informes SIGEOR/PNRH (2008 e 2009)* este trabalho já esmiuçou seus relatórios para escrutinar a capilaridade da Educação Ambiental no PNRH.

No que diz respeito aos *Relatórios de Conjuntura da ANA*, não há informações sobre a Educação Ambiental nos documentos produzidos, pois não se tratava de uma atribuição da autarquia. No que concerne às consultorias sobre os temas do Plano – as quais o *PNRH: Prioridades 2012-2015* afirma terem sido subsidiados com informações técnicas – essas informações não foram disponibilizadas para essa pesquisa e tampouco encontradas nos sites relacionados à Política Nacional de Recursos Hídricos, pelo menos no que tange a Educação Ambiental. Vale, portanto, ressaltar os resultados obtidos pela participação popular nas 12 oficinas regionais e nacionais.



Nessas oficinas, realizadas em todas as regiões hidrográficas do Brasil, a temática da Educação Ambiental transitou com prioridade em todas as oportunidades. Nessas ocasiões, várias sugestões foram levantadas, o que ratificou a importância popular perante o processo de gestão das águas do país.

Os resultados dessas acareações populares estão presentes e podem ser acompanhados no *PNRH: Prioridades 2012-2015*, foco da análise dessa tese a partir de agora. Portanto, a Educação Ambiental – a partir das manifestações populares e do entendimento do CNRH – foi definida como uma ação prioritária para o *PNRH: Prioridades 2012-2015*. Sua função estratégica, nesse novo documento, esteve atrelada à implementação dos processos formativos e continuados de abordagem integrada entre Educação Ambiental e Comunicação Social, voltados para a GIRH.

Na redação do PNRH: Prioridades 2012-2015 – objeto finalístico da *Revisão do PNRH (2006-2020)* e diretriz geral para a prática de gestão das águas do Brasil – essa importância da Educação Ambiental foi considerada, mas apenas em uma dimensão textual. Segundo o documento, a Educação Ambiental estaria atrelada ao: i) Desenvolvimento Institucional; e ii) Articulação Institucional, ambas categorias de prioridades para execução do *PNRH: Prioridades 2012-2015*. Ainda conforme orienta esse Plano, a Educação Ambiental contemplaria seus objetivos a partir de sua perspectiva transversal, sendo um dos temas correlatos à lida com os recursos hídricos.

Entretanto, no *PNRH: Prioridades 2012-2015 (2011, p. 17)* é mantida a mesma conclusão do Informe SIGEOR/PNRH (2009) sobre o **Programa IV**, de Educação Ambiental:

“O Programa IV tem elevada importância para o alcance dos objetivos finalísticos do PNRH, situando-se estrategicamente de forma transversal a todos os demais programas, promovendo interação dos atores sociais com o Plano, conforme definido na estrutura lógica do PNRH. É composto pelos subprogramas de consolidação de conhecimento, inclusive os conhecimentos tradicionais, e de avanços tecnológicos em gestão de recursos hídricos (IV.1), de educação, especialmente a ambiental, para a gestão integrada de recursos hídricos (IV.2) e de comunicação e difusão de informações em gestão integrada de recursos hídricos (IV.3). As atividades desenvolvidas nos primeiros quatro anos contribuíram para o alcance dos objetivos dos subprogramas, no entanto, seu acompanhamento é dificultado pela falta de metas e indicadores que deverão ser posteriormente pactuados entre os entes do SINGREH, no âmbito inter-federativo, social e setorial.” (PNRH, 2011, p. 17)

Essas movimentações causaram certa estranheza nas minhas análises sobre essa temática estudada. Primeiro pela discrepância entre o que foi documentado pelo PNRH e os resultados encontrados pelo SIGEOR/PNRH (2009 e 2008) e segundo pela ausência da Educação Ambiental como componente basilar de elaboração do PNRH, conforme já sinalizavam: i) as vontades populares, traduzidas nas oficinas realizadas com os integrantes do SINGREH<sup>20</sup>, ii) a própria legislação, vide PNEA; e agora iii) a Resolução do CNRH nº 98/2009.

Em virtude disso – e nesse sentido, contrariando todas esse imperativo normativo, técnico e deliberativo que rondavam a reformulação do PNRH à época – a Educação Ambiental foi praticamente ignorada no *PNRH: Prioridades 2012-2015*. Dessarte, a revisão do Plano, feita à época, diluiu todos as prerrogativas do **Subprograma IV.2**, cuja prioridade era o desenvolvimento de processos formativos continuados para os atores do SINGREH e para a sociedade civil. Portanto, não existia nenhuma **Ação** programada – e tampouco detalhada no PNRH (2012-2015) – para compreender o modo como o **Componente** da Educação Ambiental fora pensado para ser executado durante o período de 2012 à 2015.

Ademais, o que se sabe do desenvolvimento da Educação Ambiental, no contexto do PNRH desse período, está relacionado aos Encontros Formativos Nacionais de Educação Ambiental e Gestão de Águas<sup>21</sup>, realizados desde 2009, e instituídos pela Portaria do CNRH nº 181/2016. Os Encontros Formativos se constituem, até hoje, como a mais duradoura prática em Educação Ambiental promovida no âmbito da política pública de gestão das águas no Brasil. Além disso, apresentam-se como uma oportunidade muito rica para o diálogo entre membros do SINGREH e para a formação continuada de agentes promotores da Educação Ambiental, sejam eles envolvidos diretamente com a gestão das águas ou não.

É importante pontuar que existem cartilhas, livros cursos e matérias didáticos disponíveis para formação e capacitação em Educação Ambiental no contexto da gestão das águas do país. Existem vários cursos de formação, até hoje disponíveis e relevantes, da ANA em parceria com a Unesp; há muitas publicações acadêmicas relevantes como o “Coleção Águas (2009-2010)” e livros como “Água e Cooperação” (2014) e o “Livro Azul – Política de

---

<sup>20</sup> Vale aqui ressaltar que dentre os **Subprogramas** mais priorizados pela Oficina realizada na Região Hidrográfica do Amazonas estão os Subprogramas do **Programa IV**, de Educação Ambiental. (MMA, 2011).

<sup>21</sup> Isso quando são analisadas apenas **Ações** de abrangência nacional, o que não quer dizer que a Educação Ambiental não estivesse sendo desenvolvida em âmbito regional na época, como é o caso dos CBHs. Entretanto, me ative a debater apenas sobre o PNRH nesse momento, sobre as CBHs preferi debater melhor no término deste Capítulo.

Águas e Educação Ambiental: há também processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos” e possibilidades de construção coletiva nos Encontro Formativo Nacional de Educação Ambiental e Gestão de Águas.

Entretanto, é de a mesma forma imperativo ressaltar que, embora essas ações sejam muito importantes, também são muito pouco perto daquilo que podem – e devem – vir a ser. Conforme dito no *VI Encontro Formativo Nacional de Educação Ambiental e Gestão de Águas* (2020, p.9) – o último encontro antes da elaboração do novo PNRH, que deveria ser reelaborado em 2021, mas ainda não ocorreu:

“A Educação Ambiental detém um papel importante na reversão dessa crise civilizatória por lidar com mudança de valores, gestão de conflitos e transformação social. No novo PNRH, um enfoque educador pode orientar a elaboração de diretrizes para que se consiga pensar estratégias conjuntas de enfrentamento dos presentes desafios. (...) No caso específico dos recursos hídricos, o papel das políticas públicas de educação ambiental e capacitação no novo PNRH, (...), seria o de: (1) definir diretrizes e princípios que promovam a organicidade das ações; (2) fortalecer os entes do SINGREH, contribuindo para a governança hídrica, por meio de ações de gestão, formação e comunicação; (3) fomentar e animar as redes, os grupos, os coletivos e as ações locais; e (4) acompanhar, avaliar e definir indicadores”. (ANA, 2020, p.9)

Por essa abordagem, fica manifesta a interpretação de que a Educação Ambiental é uma ferramenta chave para o desenvolvimento sinérgico da Política Nacional de Recursos Hídricos dentro de suas atribuições e ambições estabelecidas pela norma jurídica e pela coletividade do povo brasileiro.

Embora para essa tese, isso já esteja pacificado, algumas perguntas devem respondidas com urgência – ou até mesmo devem ser ao menos exercitadas – pela (ou para a) gestão das águas do Brasil. Uma delas é: como um componente elementar, como é o caso da Educação Ambiental, capaz de provocar inflexões de magnitude civilizacional, conforme corroborado, inclusive, pelo VI Encontro Formativo Nacional de Educação Ambiental, não encontra espaço adequado, ou respaldo (epistemológico, político e ideológico necessário), dentro do arranjo operacional da política pública de gestão das águas do país? Outra pergunta que deve ser feita é: o que falta para que haja reconhecimento do valor da prática da Educação Ambiental como catalizadora da gestão democrática, coletiva, sustentável e cidadã dos territórios e das águas

que dão sentido às bacias hidrográficas em um cenário progressivamente caótico em relação à garantia da qualidade e quantidade de águas disponíveis à natureza<sup>22</sup>?

Nessas diligências, apenas promover encontros formativos e capacitar pessoas que já trabalham na área, não me parece ser uma das estratégias mais adequadas para dar conta desse desafio, que é multiescalar e socioambientalmente complexo – em especial tendo como horizonte de base os cenários (atuais e futuros) que circunscrevem a questão hídrica.

Por compreender as complexidades que permeiam as discussões e construções fundamentadas nesse campo do conhecimento – e sobretudo por considerar os impactos de decisões precipitadas ou desinteressadas para a consolidação de um arranjo metodológico saudável para Educação Ambiental nesses ambientes – considero fundamental continuar a investigação sobre o lastro da Educação Ambiental no contexto do PNRH.

Portanto, cabe ressaltar que o *PNRH: Prioridades 2012-2015*, revisão do PNRH (2006-2015) passou por três avaliações diagnósticas, a saber: i) *Elaboração de Diagnóstico e Avaliação dos Resultados do Plano Nacional de Recursos Hídricos e de Recomendações para a Construção do novo PNRH, com horizonte temporal a partir de 2021* (2016); ii) *Informe sobre a Implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos no Período 2012-2014 e Perspectivas para 2015* (2015); e iii) *Parecer Técnico nº 01/2015/CTPNRH/CNRH/MMA (2015)*. Dentre esses documentos revisórios, o único que versa sobre a Educação Ambiental, de modo mais incisivo, é o *Parecer Técnico nº 01/2015/CTPNRH/CNRH/MMA (2015)* o qual me atenho a analisar nesta tese.

O *Parecer Técnico nº 01/2015/CTPNRH/CNRH/MMA (2015)* é produto da Câmara Técnica do Plano Nacional de Recursos Hídricos – CTPNRH/CNRH, que tem como atribuição “acompanhar, analisar e emitir parecer sobre o Plano Nacional de Recursos Hídricos, sua implementação e suas revisões”, conforme sinaliza a Resolução CNRH nº 94/2008. Referido parecer é um documento que buscou sistematizar e compreender como as 22 prioridades do PNRH (2006-2020) se incorporaram à gestão das águas por meio da observação de alguns pontos fundamentais à sua execução: i) objetivo e executores; ii) metas previstas no Plano Plurianual Federal – PPA (2012-2015) e; iii) recomendações das consultas aos integrantes do SINGREH.

---

<sup>22</sup> Incluídas aqui a nossa própria natureza de existência humana, conforme já garante a Lei 9.433/97, quando afirma, no artigo 1º, os usos prioritários das águas em caso de escassez hídrica.

Essa avaliação, específica para cada uma das 22 prioridades do PNRH, recomendou que a política pública de gestão das águas – naquilo que diz respeito à Educação Ambiental – deveria atender melhor a Resolução nº 98/2009 do CNRH, principalmente nos esforços da gestão para integrar os princípios e diretrizes da Educação Ambiental, desenvolvimento de capacidades, mobilização social e acesso à informação como práticas desenvolvidas ao longo dos anos por essa política pública.

Nesse sentido, percebe-se que haviam movimentações institucionais para revigorar a Educação Ambiental de modo mais pragmático dentro da ambiência do PNRH do que aquelas observadas nos documentos anteriores do *SIGEOR* e no *PNRH: Prioridades 2012-2015*.

Essas ações pragmáticas eram encabeçadas, inclusive por Câmaras Técnicas específicas, interessadas diretamente no bom desenvolvimento da política pública de gestão das águas, e pela ANA. Ainda segundo esse parecer técnico em questão, vale ressaltar que uma das ações fundamentais, pensadas para robustecer a prioridade do PNRH – de “*Desenvolvimento de processos formativos continuados para os atores do SINGREH e para a sociedade*” – eram os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, articulados enquanto instrumentos metodológicos de Educação Ambiental direcionados para o aprimoramento progressivo da gestão das águas do Brasil. Segundo o documento (MMA, 2015, p.17. *grifo nosso*):

“As recomendações da consulta ao SINGREH em 2011 foram: i) Realizar o mapeamento inicial da demanda por capacitação no âmbito do SINGREH; ii) *Construir projeto político-pedagógico*; iii) Desenvolver os processos formativos dirigidos ao público priorizado; iv) Fomentar a capacitação em eco inovação dos grandes usuários da água.” (MMA, 2015, p.17)

Fica claro pela citação do parecer técnico que em 2011 e 2015 já haviam pretextos políticos, diretivas legais – ou seja, arcabouço legal e também imperativo constitucional consistentes – assim como existiam demandas coletivas<sup>23</sup>, ambos suficientes, para legitimar o planejamento da Educação Ambiental via PPPs no contexto da Política Nacional de Recursos Hídricos.

Do mesmo modo, é também verdadeiro inferir que à época já existiam prerrogativas epistemológicas e ideológicas consistentes, conforme podemos observar nos trabalhos de Sorrentino et. al (2005) e Quintas e Gualda (1995), todos formulados internamente no âmbito

---

<sup>23</sup> Para fortalecer essa ideia basta observar o apelo popular ressaltado no PNRH: Prioridades 2012-2015 e Parecer Técnico nº 01/2015/CTPNRH/CNRH/MMA, todos institucionalmente documentados e vinculados à Política Nacional de Recursos Hídricos em seu curso de implementação.

do MMA, para substanciar essa Educação Ambiental, desenvolvida no contexto da gestão das águas, intermediadas por PPPs. Apesar de tudo isso, a Educação Ambiental não vigorou nesse ambiente por esse caminho.

Assim, é necessário concluir a investigação sobre o PNRH (2006-2020) para compreender melhor quais foram os percursos da Educação Ambiental e quais são seus horizontes e suas possibilidades para os próximos anos de existência dessa política pública e da construção do ‘espaço-tempo de cidadania’. Essa investida é fundamental para verificar se há, no ambiente de gestão das águas, espaço suficiente para que os PPPs possam ser um dos instrumentos que corroborem à Política Nacional de Recursos Hídricos em sua intersecção necessária com a PNEA.

Dessarte, os últimos documentos disponíveis para observar a evolução do PNRH (2006-2020) são o *Parecer Técnico nº 02/CTPA/CNRH* e o Informe de Implementação das *Prioridades e Metas para 2016-2020/21*. Ambos serviram de subsídios técnicos para estruturar o novo PNRH (2022-2040), ainda em fase final de aprovação.

Nesses documentos, essenciais para mapear as ações desenvolvidas pela gestão das águas no Brasil, no período que sucede ao *PNRH: Prioridades e Metas (2012-2015)*, a compreensão sobre o desenvolvimento do componente de Educação Ambiental, seguiu o rito dos demais anos subsequentes. Ou seja, na visão global do PNRH (2006-2020), a Educação Ambiental caminhou conforme planejado em todo o percurso de implementação do Plano, mesmo que as informações desses documentos – de avaliação e monitoramento – dissessem o contrário – o que é o caso do emblemático *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*, no qual os dados obtidos apontavam um cenário aterrador para a Educação Ambiental, ao passo que suas recomendações eram referentes a ajustes finos nas práticas e de cautela para que esse componente não se tornasse “uma camisa de forças” para a gestão das águas como um todo.

Dentre os dois documentos em questão, *Parecer Técnico nº 02/CTPA/CNRH* e o Informe de Implementação das *Prioridades e Metas para 2016-2020/21*, os últimos de avaliação e monitoramento do PNRH (2002-2020), apenas o *Informe de Implementação das Prioridades e Metas para 2016-2020/21* trouxe informações sobre a Educação Ambiental intentada no período subsequente ao ano de 2015.

Nesse sentido, as ações e práticas estabelecidas durante esse período estavam vinculadas, especificadamente, a **Prioridade 5**, estabelecida no *PNRH: Prioridades 2012-2015*. O objetivo geral da **Prioridade 5** do PNRH era o de “apoiar o desenvolvimento

institucional e a difusão de tecnologias sociais para a melhoria da gestão das águas e desenvolver ações educativas para a sociedade”.

Para contemplar essa prioridade, o PNRH projetou 3 metas a serem perseguidas pelos integrantes do SINGREH, são elas: Meta 20) Criar, implementar e divulgar plataforma de boas práticas em gestão de recursos hídricos, incluindo a divulgação de premiações e editais; Meta 21) Desenvolver projeto pedagógico de difusão da Política Nacional de Recursos Hídricos nas escolas e encaminhar ao MEC proposta de revisão dos conteúdos escolares e; Meta 22) Incorporar no Prêmio ANA a categoria iniciativas de uso sustentável da água desenvolvidas por crianças e jovens.

Essas práticas e ações, que correspondem ao arranjo e capilarização nacional do PNRH, referentes a tudo aquilo que se pretendia contribuir a partir da Educação Ambiental, durante o período de 2015 à 2021, levando ainda em consideração o esforço da ANA em promover a Educação Ambiental e capacitar os usuários da água em ambientes online (*Webinars*, cursos à distância, encontros formativos e outras iniciativas), são muito pouco se comparados a potência e urgência dessa temática, pensada a partir do arranjo e da importância da gestão das águas do Brasil.

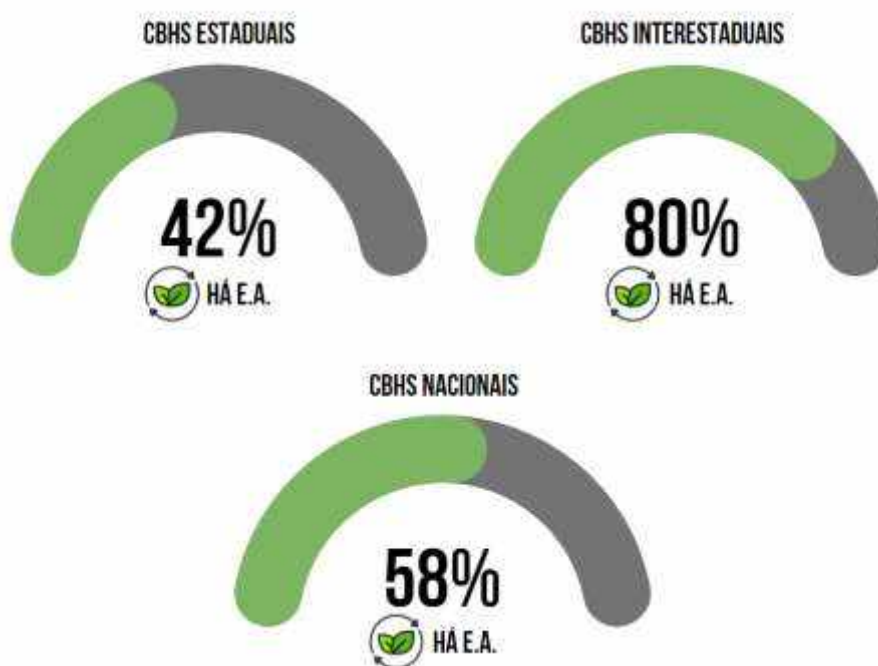
Vale ressaltar que essa fragilidade, conseqüentemente, contaminou (e ainda contamina) a estruturação e desenvolvimento da Educação Ambiental, realizada e pensada a partir de outras escalas locais e/ou regionais, como um todo. Prova disso são as atividades de Educação Ambiental desenvolvida pelos os CBHs do país. Esses CBHs, que deveriam corroborar ao fortalecimento das ações pedagógicas e formativas no âmbito da gestão das águas, não conseguem sair do lugar quando o assunto é Educação Ambiental.

A partir da análise da PNRH (2006-2020) é possível inferir que essa dificuldade encontra correspondência na desarticulação do componente de Educação Ambiental no cenário nacional. Em outras palavras, não há uma instrução metodológica nacional suficiente para alinhar e/ou instruir as práticas obrigatórias (por ser um imperativo legal) e urgentes (por ser um imperativo civilizacional e ecológico), para que os agentes locais e/ou regionais (os CBHs), de implementação da gestão das águas, trabalhem adequadamente a Educação Ambiental, pensada para aprimorar a relação da sociedade-natureza (isso em todos os aspectos e particularidades dessa relação, sobretudo das ocorridas a partir do manejo adequado das águas).

A seguir, o **Gráfico 1** discrimina a quantidade de CBHs – estaduais e interestaduais – que apresentam alguma prática relacionada à Educação Ambiental, sem quaisquer juízos de

valor qualitativo. Na mesma oportunidade também compara o quanto essas iniciativas correspondem ao total de CBHs nacionais que propõem qualquer prática no campo que julgam ser da “Educação Ambiental”. Vale ressaltar que esses números foram obtidos após consulta nos Planos de Recursos Hídricos, instrumento de gestão preconizado pela Lei das Águas, e por consultas individuais<sup>24</sup>, realizadas para cada CBHs existente e catalogado pela ANA na oportunidade da pesquisa.

**Gráfico 2:** Porcentagem de CBHs Estaduais, Interestaduais e Nacionais que estabelecem alguma prática de E.A (2019-2020)



Org: Naves, 2023. Fonte: ANA, 2020.

É necessário ressaltar que, embora no geral (somatório dos CBHs interestaduais e CBHs estaduais), as práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Ambiental sejam maioria, correspondendo a 58% do total, a maior parte dos CBHs nacionais são estaduais, conforme ilustra o **Gráfico 2**.

<sup>24</sup> Troca de e-mails e conversa com os gestores dos CBHs onde não foi possível ter acesso ao Plano de Recursos Hídricos do CBH pela internet.



**Gráfico 3:** Porcentagem de CBHs Nacionais: discriminados entre Estaduais e Interestaduais.



Org: Naves, 2023. Fonte: ANA, 2020.

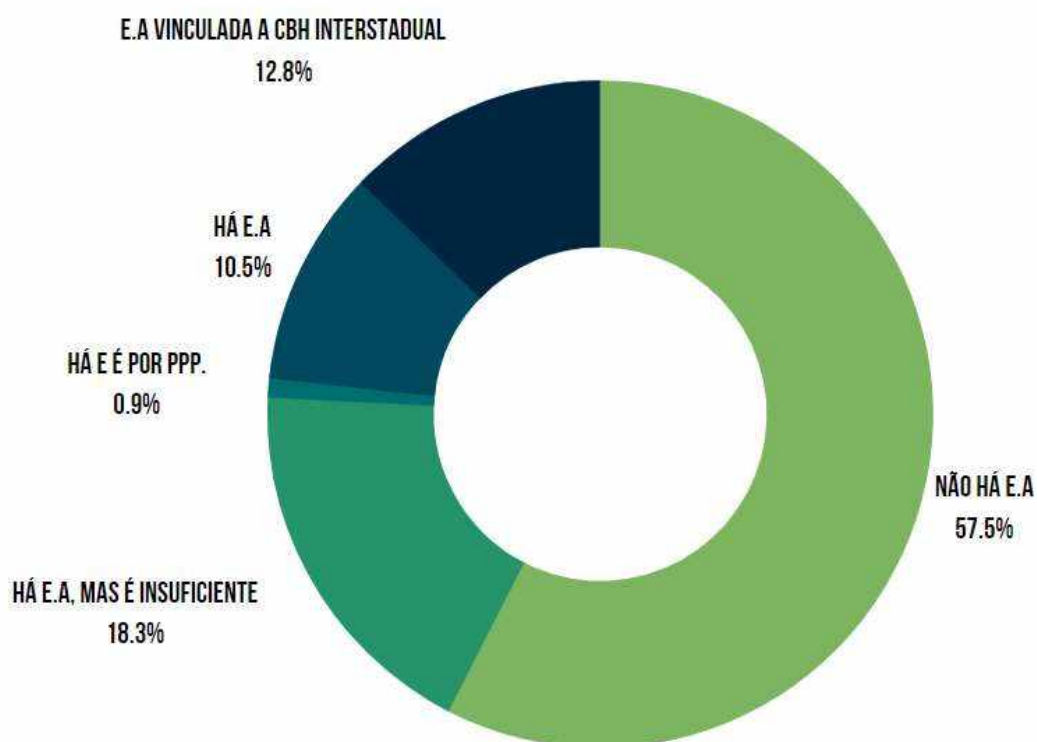
Em relação aos **Gráfico 4 e 5**, apresentados a seguir, foi estabelecida análise qualitativa sobre o tipo de Educação Ambiental desenvolvida pelos CBHs a partir do que foi encontrado nos Planos de Recursos Hídricos e nas consultas individuais.

Nessa sistematização, as práticas foram classificadas para os CBHs estaduais (**Gráfico 2**) em 5 categorias: i) não há prática estabelecida – nem planejada – de Educação Ambiental; ii) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental, mas esta é insuficiente conforme os parâmetros desta pesquisa; iii) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental, mas esta está vinculada ao Plano de Recursos Hídricos do CBH Interestadual, o qual o CBH em questão faz parte; iv) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental suficientemente boa, segundo os parâmetros desta pesquisa e; v) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental e esta é estabelecida por intermédio de um PPP.

Dentre esses CBHs, cuja prática de Educação Ambiental foi analisada por esta pesquisa, destaque os CBHs do Paraíba do Sul e da Baixada Santista, ambos localizados no Estado de São Paulo. Esses CBHs promovem suas práticas formativas e educacionais, no campo da Educação Ambiental, amparados por PPP muito bem estruturado.

Esses documentos são disponibilizados ao público em geral e servem de alicerce para prática educativa interna desses CBHs, como também orientam potenciais instituições que buscam, na gestão das águas desses comitês, parcerias para desenvolver a Educação Ambiental – o que é muito interessante, propositivo e rico. Também vale lembrar que todos esses CBHs, de alguma forma, receberam apoio da Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA e/ou do Fundo Nacional de Educação Ambiental – FunBEA, instituições bastante atuantes no campo da Educação Ambiental brasileira.

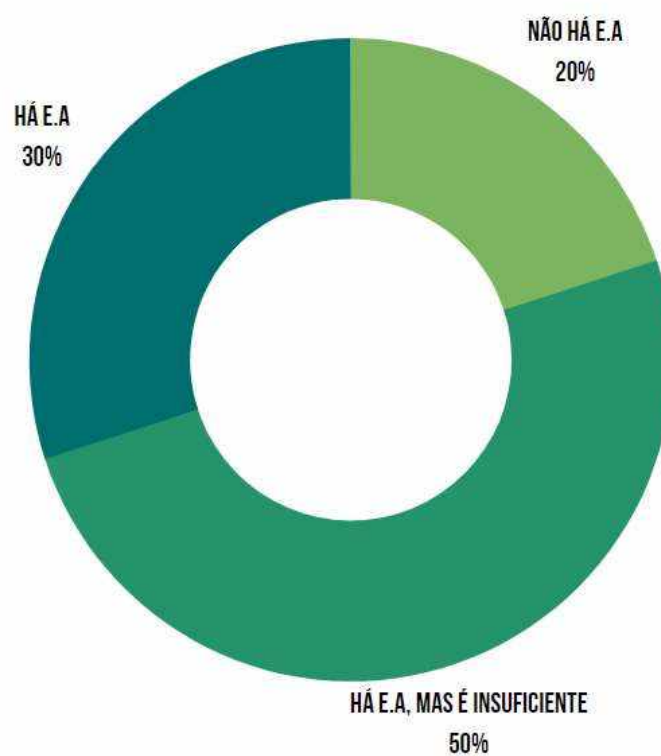
**Gráfico 4:** Análise Qualitativa da Educação Ambiental - E.A praticada nos CBHs estaduais (2019-2020) - em %



**Org:** Naves, 2023. **Fonte:** ANA, 2020.

Já em relação aos CBHs interestaduais (**Gráfico 5**) a categorização das práticas foi pensada de 3 formas distintas: i) não há prática estabelecida – nem planejada – de Educação Ambiental; ii) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental, mas esta é insuficiente conforme os parâmetros desta pesquisa e iii) há prática estabelecida – ou planejada – de Educação Ambiental suficientemente boa, segundo os parâmetros desta pesquisa.

**Gráfico 5:** Análise Qualitativa da Educação Ambiental - E.A praticada nos CBHs interestaduais (2019-2020) - em %



Org: Naves, 2023. Fonte: ANA, 2020.

Entre os CBHs interestaduais o destaque desta pesquisa vai para o CBH – PCJ das bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí, cujas bacias territorializam os Estados de Minas Gerais e São Paulo. O CBH-PCJ possui atualmente três Câmaras Técnicas que versam sobre temáticas caras à Educação Ambiental, são elas: i) CT-EA – Câmara Técnica de Educação Ambiental; ii) CT-SAM – Câmara Técnica de Saúde Ambiental e; iii) CT-RN – Câmara Técnica de Conservação e Proteção de Recursos Naturais.

Essas CTs em questão são ativas e cuidam da Educação Ambiental – desenvolvida nos domínios de suas bacias hidrográficas – baseadas em documentos legais que arregimentam a prática no âmbito do comitê. Dentre esses documentos, o de maior importância é a *Política de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos (2011)*, ponto de partida para articulação prática (política) das atividades planejadas e/ou desenvolvidas no contexto das bacias hidrográficas que dão sentido ao CBH-PCJ.

Por fim, e com intuito de fortalecer as discussões ambientadas nessa seara, é crucial tentar encaminhar o final deste Capítulo com alguns ensaios sobre algumas perguntas que acompanham a compreensão da Educação Ambiental intentada no âmbito da gestão das águas do Brasil. Nesse sentido, busco nesse desfecho construir algumas respostas para as seguintes perguntas: Por que a Educação Ambiental não se tornou – e não se torna – um dos pilares para promoção sustentável da gestão das águas do Brasil? E quais são os cenários possíveis e reais para a Educação Ambiental no próximo PNRH (2022-2040)?

Para contribuir com as respostas elaboradas para dar conta dessas duas questões, acho necessário ressaltar, logo de início, que a política pública de gestão das águas é estruturada a partir de fundamentos emancipatórios que garantem à sociedade participação ativa no processo decisório e nas rédeas da gestão dos territórios e das territorialidades estabelecidas a partir dos diversos usos das águas.

Em outras palavras significa dizer que, tanto o cenário atual, como também os rumos desse componente e dessa política pública, estão em disputa por agentes reguladores ou emancipadores do *‘Espaço-Tempo de Cidadania’*. Por essa perspectiva, é imperativo que o posicionamento social e o engajamento cidadão sejam ferramentas utilizadas pelo povo para a construção daquilo que se espera de uma política pública com esse nível de articulação e participação popular.

Friamente respondendo a primeira pergunta, a Educação Ambiental é o que é hoje – no contexto da gestão das águas – aquilo que conseguiu ser. É certo, para grande parte de nós, que o projeto civilizatório e o modelo de produção do espaço geográfico do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema/Mundo Moderno/Colonial* são antagônicos, atualmente, à proteção, conservação e compreensão da natureza desde sua complexidade ecossistêmica – a não ser que essas ações ecológicas (ou sustentáveis) desaguem em vantagem econômico-financeira a curto, médio ou longo prazo.

Ocorre que, mesmo que exista o imperativo legal e os mecanismos de implementação da Educação Ambiental estabelecidos na política nacional de gestão das águas, como os que foram apresentados ao longo desse Capítulo, é fato que essas normativas são muito frágeis frente as vontades da utilização da água como commodities de modo indiscriminado e insustentável. Prova disso é o descrédito progressivo da questão ambiental a partir das escolhas políticas de 2018. É sabido que a partir do governo Bolsonaro a Educação Ambiental perdeu espaço no cenário político-ideológico brasileiro, tornando-se – junto às outras práticas de

proteção e conservação socioambiental – verdadeiro tabu; empecilho para o “desenvolvimento do país” ou; “lamúria de ambientalista”

Antes desse cenário, o planejamento, a organização e a documentação dos programas e ações desenvolvidas e/ou planejadas no campo da Educação Ambiental eram estabelecidas no Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA: um esforço coletivo dos extintos i) Departamento de Educação Ambiental, vinculado ao MMA, órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e também da ii) Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA, ligada ao Ministério da Educação – MEC.

Ademais, essas duas instâncias administrativas – extintas respectivamente pelos Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019, como consequência da reestruturação do MMA e do MEC – sacramentaram o fim do componente da Educação Ambiental no Plano Plurianual da União – PPA, conforme revela o orçamento nacional previsto pela Lei nº 6.490/2020.

Nessa perspectiva, o trabalho de Garcia et al. (2020) escortina muito bem o atual esvaziamento da Educação Ambiental e da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA no cenário das duas décadas que compõem a institucionalização dessa educação enquanto política pública desenvolvida no âmbito governamental. O trabalho das autoras evidencia a dificuldade da PNEA e da Educação Ambiental nos últimos anos, sobre isso Garcia et al. (2020, p. 265-266):

“Como dito anteriormente, em 2018, quando da elaboração do PPA 2020-2023 (aprovado em 10 de dezembro de 2019 e promulgado por meio da Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019), o tema da EA foi totalmente omitido. A EA não possui qualquer citação no corpo da Lei, tampouco em seus anexos. Assim, a precariedade do ensino da disciplina deverá se agravar por falta de recursos. De maneira geral, até 2014, quando teve início uma forte crise institucional em razão do processo de impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff e da consequente assunção do vice-presidente, Michel Temer, houve uma mudança político-institucional no Poder Executivo, mudanças que se refletiram nas pastas da Educação e do Meio Ambiente. Desde então, (...) as execuções das políticas públicas de EA – planos, ações e projetos públicos – arrefeceram, reduzindo-se, assim, os resultados práticos dos programas que ainda estavam em vigência. Para complicar ainda mais o quadro de arrefecimento da discussão e da aplicação da PNEA, no governo atual (2019-2022), vislumbra-se uma forte descontinuidade provocada pela extinção da Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA e do Departamento de Educação Ambiental – DEA, órgãos responsáveis pela gestão da PNEA no MEC e no MMA, respectivamente.” (Garcia *et al.*, 2020, p. 265-266)

Em outras palavras, é verdade concluir que, desde 2018, não há uma agenda ou programa nacional para fundamentar o componente da Educação Ambiental, este que é

imprescindível para lidar com as diversas crises socioambientais que atravessam, atualmente, nossas sociedades. O fato de não existir, durante esse período, competência e/ou atribuição de nenhum órgão ou secretaria governamental – de ordem nacional – para instruir, fiscalizar, incentivar e organizar ações pensadas para a Educação Ambiental de modo sério, sistematizado e robusto, na esfera das políticas públicas nacionais é gravíssimo.

Por suas vezes, a PNEA e o ProNEA são os instrumentos apropriados para isso. Não os estabelecer para fundamentar o desenvolvimento da Educação Ambiental no/do país, é deixar esse componente à própria sorte: das ações pontuais e desarticuladas; da falta de orçamento para executá-las e; da inexistência de diretrizes e caminhos metodológicos efetivos para potencializá-las como alternativas para dar conta da crise ecológica que nos atravessa.

Embora já no ano de 2020, por força do Decreto nº 10.455/2020, o Governo Federal tenha recriado um órgão responsável por ações no campo da Educação Ambiental – o Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, vinculado à Secretaria de Biodiversidade do MMA – ainda não há alguma formalização ou movimentação interna para estabelecer as diretrizes do ProNEA e de reorientar as políticas públicas da união a partir da PNEA.

Orientar as políticas no sentido da Educação Ambiental é uma das atribuições da administração pública, conforme preconiza a Lei 9.795/1999. À propósito, esse fato foi a principal preocupação das diversas entidades que trabalham a Educação Ambiental (formal e não-formal) na oportunidade da extinção do órgão gestor da PNEA e da desarticulação da parceria do MMA e do MEC para sistematizar essa temática em âmbito governamental.

Assim, pelas análises documentais feitas até agora, não é descabido considerar que a conjuntura da Educação Ambiental, dentro da Política Nacional de Recursos Hídricos, dificilmente foi favorável a implementação da Educação Ambiental como elo para a formação socioambiental dos usuários da água e demais membros do SINGREH, isso é notório desde o primeiro momento da implementação prática do PNRH. Ocorre que recentemente essa situação ficou ainda mais complicada.

Essa condição extrapolou a mera dimensão da Política Nacional de Recursos Hídricos e inviabilizou a prática da Educação Ambiental, de modo geral, como componente das políticas públicas desenvolvidas no âmbito do MEC, do MMA e do país como um todo. O que é um revés muito significativo pois, essas políticas públicas eram lugares onde supostamente a Educação Ambiental tinha espaço sedimentado e importância consolidada a partir de uma

agenda interessante, com certa capilaridade nas temáticas ambientais e educacionais, segundo afirma o estudo de GARCIA, et al. (2020).

Outro exemplo da facilidade que o componente de Educação Ambiental é esquecido no cenário da implementação das políticas públicas ambientais, é o caso da Política Nacional de Segurança Hídrica – PNSH.

Uma análise preliminar e também simplória sobre as necessidades de articular essa política com o contexto socioambiental do Brasil, onde estará inserida – sobretudo após os corriqueiros rompimentos de barragens e os inesquecíveis desastres de Mariana (MG) e Brumadinho (MG) – deveriam ressaltar a importância da mobilização, comunicação e percepção das comunidades das bacias hidrográficas para os riscos, vulnerabilidades, prevenções e mitigações dos desastres inerentes aos barramentos.

Apesar disso, o documento de 2019, de 111 páginas sequer cita o termo “Educação Ambiental” ou “Comunicação Social” uma única vez. Corrobora a esse argumento a Resolução do CNRH nº 156/2014, cujo texto-base disciplina e “estabelece diretrizes para a educação, o desenvolvimento de capacidades, a mobilização social, a informação e comunicação para a percepção de riscos e vulnerabilidades, e a prevenção, mitigação e aumento da resiliência frente a desastres inerentes às questões hídricas” ser ignorada na consolidação do Plano Nacional de Segurança Hídrica - PNSH (2019).

Em relação as perspectivas futuras para a Educação Ambiental desenvolvida no âmbito da gestão das águas, considero fundamental atribuir à sociedade – e aos movimentos sociais organizados – responsabilidade de ocupar os espaços públicos de discussões sobre o ordenamento dos espaços compartilhados e de lutar pela pluralidade nesses processos decisórios.

A democracia é um dos caminhos para que a Ecologia de Saberes (Santos, 2010) promova a comunicação entre as partes e frutifique novos conhecimentos e práticas a partir de uma nova epistemologia, que defendo – no próximo capítulo – ser a Ambiental de Enrique Leff (2002). Assim é possível que a emancipação humana se fortaleça pela propagação do que é coletivo e não de interesse individual ou econômico.

Feito isso, abrem-se novas oportunidades de ver e ser no mundo. As bacias hidrográficas, nessa perspectiva, são territórios interessantes para pensar a ocupação do espaço geográfico pelo recorte ecológico e sistêmico que compõem o arranjo da compreensão humana sobre a complexidade da vida e importância das águas. Para tanto, caminhos metodológicos

precisam ser intentados nessa direção. Compromissos precisam ser estabelecidos. Sonhos precisam ser compartilhados e perseguidos coletivamente. Os Projetos Políticos Pedagógicos – apresentados no próximo capítulo – são ferramentas possíveis para dar início a tudo isso.



#### 4. EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL, ECOLOGIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA GESTÃO AMBIENTAL: SINERGIA E FORTALECIMENTO MÚTUO PARA A SUSTENTABILIDADE.

---

O debate sobre formação socioambiental, proposição que sustenta a elaboração desta tese, quando pensado a partir das políticas públicas, foge à regra da ambientação ordinária e do lugar comum da Educação Ambiental projetada no bojo das sociedades contemporâneas.

Portanto, é importante construir o entendimento sobre o processo educativo, intentado pelo Estado – ao planejar e executar suas políticas públicas – de modo distinto das demais práticas educacionais executadas em outros espaços e desenvolvidas por outros agentes promotores dessa Educação. Para tanto, é fundamental posicionar as discussões insurgidas a partir desse Capítulo, na Contextualização Paradigmática do *Projeto Sociocultural da Modernidade e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial*<sup>25</sup>.

É notório que os caminhos percorridos por esta tese, buscaram – e buscam – convergir para a consolidação de um arcabouço paradigmático que dê conta de compreender a relação da sociedade-natureza, observada aqui a partir da conformação (ordenamento/regulação) do espaço geográfico, dos territórios e de suas territorialidades. Essa confabulação, em virtude das escolhas dessa pesquisa, é estabelecida em uma das várias feições que derivam da forma como a sociedade interage com a (sua própria) natureza.

Nesse sentido, se desenrola a favor da compreensão – e busca por transformação – da relação institucional da sociedade com a formação individual e coletiva de sua própria comunidade, principalmente naquilo que concerne às diretrizes formativas e ideológicas que conduzem o ordenamento dos territórios e sua aplicabilidade na consolidação das diversas territorialidades, guiadas pela força do processo educacional. Em outras palavras, tento compreender, especificadamente, como as políticas públicas – em especial a das águas – se relacionam com a coletividade e a formação dos sujeitos, sem perder de vista suas providências, responsabilidades e suas possibilidades de vir a ser diante dos desafios socioambientais, econômicos e democráticos a nós apresentados.

Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos (2013) muito bem nos ensina que essa relação entre o Estado e a Comunidade – princípios estruturantes do pilar da regulação, daquilo que chama de Projeto Sociocultural da Modernidade – se ambienta em um espaço-tempo exclusivo: o ‘espaço-tempo de cidadania’. Esse autor, na mesma oportunidade, também

---

<sup>25</sup> Capítulo 1.

esclarece que as dinâmicas, ocorridas nesse mesmo lugar – ou seja, no ‘espaço-tempo de cidadania’ – estão imbuídas de uma atmosfera peculiar. Esta atmosfera dá sentido à lógica do *Projeto Sociocultural da Modernidade*, que também é muito bem compreendida pelo conceito de *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* de Wallerstein (1974, 1980 e 1989) e Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006).

Por meio dessa abordagem, fica mais fácil assimilar o fato de que o ‘espaço-tempo de cidadania’ – aqui considerado enquanto âmago da relação do Estado com a Sociedade Civil, conforme orienta Santos (2013) – se adapta, progressivamente, aos imperativos hodiernos das conjunturas impostas à modernidade (e a pós-modernidade), seja pela racionalidade econômica e/ou pelo pensamento objetivo e utilitarista do mundo.

Sem dúvidas, essa contextualização ajuda-nos a compreender a dinâmica da organização do mundo e suas consequências para o pensamento e as práticas ambientais – em especial naquilo que concerne a implementação de métodos para conduzir a formação socioambiental dos sujeitos.

Ainda valendo-me dessa contextualização, lembro que a assimilação e conformação do ‘*Espaço-Tempo de Cidadania*’, por esses imperativos de ordem econômica, recaem na síntese da dialética histórica, que conforme propõem o pensamento de Marx e Engels, é fruto da luta de classes, ocorrida nos seios das sociedades e avivadas – inclusive – nas relações (e conflitos) estabelecidos a partir dos Estados (reguladores) com suas Comunidades, estas com vontades (às vezes) emancipatórias.

Milton Santos (2020) contribui demasiado a esse entendimento ao evidenciar que a resolução das questões civilizatórias – incluindo aqui os tópicos socioambientais – estão sendo resolvidas, globalmente, em favor das forças e vontades hegemônicas, que dinamizam e operam, segundo suas regras herméticas, o meio técnico-científico-informacional.

Consequentemente, o ‘espaço-tempo de cidadania’, adquire, nesse contexto, várias **formas e processos** característicos, que são resultados das interações entre as diversas camadas e intensidades nas quais se relacionam os interlocutores do Estado e da Comunidade. Dessarte, é certo afirmar que as políticas públicas ambientais são uma dessas **formas** oriundas da historicidade e da maturação do ‘*Espaço-Tempo de Cidadania*’, desenvolvida, no contexto da contemporaneidade do Sistema-Mundo. Já a necessidade de elaborar e desenvolver a Educação Ambiental, na condição de elemento ou componente das políticas públicas ambientais,

correspondem aos **processos** que foram desencadeados a partir das interações sociopolíticas ocorridas nesse espaço-tempo.

Tendo isso em visto, ao longo desse Capítulo, substancio a hipótese de que a Educação Ambiental é capaz de transformar a dinâmica do ‘espaço-tempo de cidadania’ a partir de uma intencionalidade pensada nessa direção transformadora. Para tanto, organizo minha sustentação reforçando a alternativa dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs como caminhos para a formação socioambiental desenvolvida pelo Estado, desde que sejam fundamentados – tanto o projeto, quanto a formação socioambiental – ideológica, política e epistemologicamente para a transformação do paradigma humano.

Penso na aplicabilidade dessa proposição a partir da Política Nacional de Recursos Hídricos, pelo fato desta possuir todas as prerrogativas estruturais – democráticas, de justiça socioambiental, de cidadania e sustentabilidade e, portanto, de emancipação humana – necessárias, em minha opinião, para robustecer a formação individual e coletiva, que são, sem dúvidas, um dos pontos de partida para a superação dos desafios paradigmáticos da modernidade, pelo menos quando observados através da problemática ambiental.

Nessa intenção, cabe a essa tese e a este Capítulo, de modo mais distinto das demais seções desse trabalho, articular essas prerrogativas (epistemológicas e ideológicas) em favor da política (práxis) educacional estabelecida no contexto da gestão das águas.

Componho, portanto, nas próximas páginas, um arranjo **epistemológico**: a partir das ideias contidas na Epistemologia Ambiental de Enrique Leff (2009 e 2014), fortalecido pela perspectiva ameríndia de Davi Kopenawa e Ailton Krenak e pelos estudos antropológicos de Eduardo Viveiros de Castro. Também me preocupo em fortalecer essa hipótese a partir de um arcabouço **ideológico**: traçado pelas contribuições da Ecologia Política (Leff, 2021; Souza, 2020; Alimonda et. al 2017).

Essas bases (ideológica e epistemológica) fortalecem uma finalidade profundamente **política** e transformadora: a prática da Educação para Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995), desenvolvida no contexto da política pública de gestão das águas, sendo especialmente executadas e pensadas a partir, para e pelos Comitês de Bacias Hidrográficas.

Pretendo elaborar essa articulação a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos, devido ao cuidado desse instrumento em fundamentar a intenção pedagógica e, portanto, orientar o processo educacional em favor de uma direção coletivamente compactuada.

O manejo das águas, dinamizado pelos mecanismos de análise – ou seja, por meio das bacias hidrográficas, observadas aqui como unidades de planejamento – assim como a institucionalização dos métodos de governança – estabelecidos pelos instrumentos de gestão, preconizados pela Lei das Águas – são ótimas ferramentas para tornar os CBHs espaços únicos de consolidação e aperfeiçoamento democrático, de formação cidadã e de busca ativa pela sustentabilidade e resolução dos conflitos socioambientais.

Nesse sentido, a ambiência de uma bacia hidrográfica, contextualizada nas discussões sobre os múltiplos usos de seu território e de suas águas é, sobremaneira, uma oportunidade ímpar para (re)avivar práticas específicas de uso sustentável da natureza e da (re)produção social do espaço geográfico – estabelecidos, nessa ocasião, por uma outra perspectiva: mais simbólica, socioafetiva e ecologicamente responsável do que a habitual forma (econômica) de planejar o espaço e pensar a natureza.

Nesses meandros, Enrique Leff (2021) ressalta que essas oportunidades amplificam novos métodos de conservação por meio da diversificação de nichos ecológicos, ocupados e exercitados por diferentes grupos de diferentes regiões. Isso é muito rico. Ainda de acordo com o autor supracitado (2021, p.73) é possível compreender que:

“Tais práticas de uso integrado e múltiplo dos recursos naturais estão baseadas em normas culturais e em conhecimentos tradicionais que codificam o ambiente, preservando a biodiversidade e incrementando a capacidade das comunidades de satisfazer suas necessidades materiais e suas aspirações culturais. A natureza é, ao mesmo tempo, um recurso econômico e um patrimônio cultural. Essas estratégias culturais para o manejo produtivo da natureza oferecem princípios para aumentar a produtividade sustentável dos ecossistemas, preservando as condições para o desenvolvimento de racionalidades alternativas e práticas diversificadas de apropriação e manejo da natureza que, por meio da seleção e da domesticação de espécies, orienta a coevolução criativa da vida.” (LEFF, 2021, p. 73)

Assim, o pensamento de Leff, exportado para o contexto desta tese, instiga-nos a visualizar as bacias hidrográficas como possibilidades de haver – a partir de suas diferenciações espaciais e de ocupação – outras (e novas) estratégias culturais para o manejo produtivo da natureza a partir de princípios, prioritariamente, sustentáveis.

Essas unidades de planejamento, surgem, por essa perspectiva, como possibilidades estratégicas de diversificação da apropriação do espaço e do uso da natureza a partir das culturas – e territorialidades – locais. Acrescenta-se a isso o fato de Moreira (2011) acreditar que o lugar, na condição de categoria geográfica, é aquilo que dá o tom de diferenciação espacial na

percepção dos indivíduos e contribui para a alteridade necessária para a produção do **contraespaço**<sup>26</sup>. Essa alteridade, segundo o autor, promove relações afetivas, simbólicas e de pertencimento com o espaço vivido. Esse espaço se constitui, por consequência, como ponto de referência e conexão da sociedade com a construção de um espaço geograficamente compartilhado.

Conduzir, portanto, os CBHs como facilitadores dos enlaces dos sujeitos com seus territórios locais, desloca a noção de territorialidade que passaria, nesse caso, a ser vivenciada da unidade burocrática e administrativa do Estado-Nação para um outro recorte, experienciado por meio da gestão compartilhada das bacias hidrográficas, pensadas em função da garantia e do usufruto coletivo das águas. Também abrir-se-iam oportunidades para que novas territorialidades se forjassem a partir de espaços geograficamente estabelecidos por fronteiras e complexidades ecológicas, cujas existências demandariam, em última instância, alto grau de manejo sustentável e deliberação coletiva para o ordenamento territorial.

Forjar novos locais e dinamizar novas relações para construção do entendimento individual sobre sua coletividade e responsabilidade ecológica é, em minha opinião, um caminho muito honesto e saudável para a promoção da Educação Ambiental que pretenda, de fato, transformar os modos de pensar e de ocupar o planeta – o qual, notoriamente, sente os impactos das atuais formas de fazê-lo.

Com efeito, busco sintetizar toda essa confabulação de maneira prática e propositiva até o fim desta tese. Dessa forma apresento, no **Anexo 1**, um caminho para essa hipótese vigorar por meio de um Projeto Político Pedagógico pensado, exclusivamente, para o CBH-Araguari (MG).

Sem dúvidas, essa é um intenção que busca potencializar outras formas de ocupar o espaço da bacia hidrográfica do Rio Araguari (MG) de modo mais sustentável; de arregimentar diretrizes para tornar a gestão dessas águas uma boa ferramenta para formação cidadã dos usuários da água; e de fazer do Comitê do Rio Araguari (MG) um lugar que acolha os diversos saberes, que lide de modo harmonizado com o contraditório e construa pontes democráticas que convirjam para fortalecer os entendimentos sobre a natureza e sua importância para manutenção da vida de todos nós.

Também sustento essa proposição na esperança de que a partir da escolha de instituir o PPP, na condição de pedra angular para a Educação Ambiental, desenvolvida pelo CBH-

---

<sup>26</sup> Ruy Moreira (2011).

Araguari (MG), a comunidade consiga se ver parte do rio, e que – para além do cuidado, ou autocuidado – possamos todos participar mais da normatização e ordenamento desse território e de sonhar um mundo mais justo, mais colaborativo, democrático, sustentável. Quem sabe assim, possamos ressignificar o valor da água, da natureza, do lugar e de nossos territórios.

De acordo com a leitura de Paraná e Tupinambá (2022), um dos grandes motivos para o fracasso dos projetos emancipatórios e progressistas, como acredito ser o caso dessa proposição aos CBHs, reside nos ecos provocados pelos ruídos encontrados em suas próprias estruturas. Segundo os autores supracitados e conforme já discutido anteriormente no Capítulo Contextualização Paradigmática do Projeto Sociocultural da Modernidade e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial, essas proposições emancipatórias precisam de uma robusta sustentação epistemológica, ideológica e política face a capacidade de assimilação e regulação das forças hegemônicas a essas vontades e racionalidades transformadoras.

Em outras palavras, é necessário saber que, em casos onde a vontade de transformação é contrária a lógica da regulação e de ordenamento do mundo, toda intenção emancipatória e/ou transformadora, tende a ser atravessada se não se organizar ou possuir forças para permanecer ativa no campo político, ideológico ou epistemológico. Essa capacidade requer, sem dúvidas, estratégia, organização, flexibilidade e habilidade de se inserir na atual dinâmica de um mundo de soma diferente de zero, conforme muito bem explica essa passagem em David Hume (1978, p.521):

“Aprendi a servir ao próximo sem qualquer espécie de bondade genuína: porque prevejo que ele me retribuirá, na expectativa de receber novos serviços, e de manter a mesma relação de bons ofícios comigo ou com outros. E, conseqüentemente, depois que eu o sirvo e ele usufrui das vantagens da minha ação, meu próximo é levado a fazer a sua parte, antevendo as conseqüências de uma recusa.” (HUME, 1978, p.521)

Por consequência, é necessário garantir que os espaços ou atos, que se pretendam transformadores e/ou emancipatórios, se estabeleçam a partir de uma base sólida, preparada e estrategicamente organizada para se inserir nessa conjuntura global – que é impreterivelmente eurocentrada e ambientada numa racionalização econômica dos fenômenos que compõem a vida. Por óbvio, há, sem dúvidas, quem observe o mundo e a humanidade de outros lugares e de outras formas, exemplos disso estão nos estudos de Bishop (2004), Mithen (2002) e Feldman e Kuyken (2011), sobre *mindfulness*, altruísmo e compaixão.

A simples existência de outras metafísicas, como muito bem ensina o perspectivismo indígena, explicado por Castro (2004), também nos mostra outros horizontes que iluminam a compreensão sobre a vida por outros polos do conhecimento.

Nesse sentido, é imperativo, tendo em vista a capacidade de assimilação da racionalidade econômica sobre as demais racionalidades que compõem as sabedorias sobre o mundo, e da eficiência do Sistema-Mundo em capitalizar novas demandas sejam elas ambientais, sociais ou outras quaisquer em mercadorias, que, qualquer proposição – movimento social ou bandeira política – se organize a partir da certeza de que há, para além de suas vontades civilizatórias, uma força hegemônica e regulatória que domina a produção global daquilo que se pretende para o espaço geográfico.

Portanto, as próximas páginas se esforçam para consolidar um arcabouço epistemológico e ideológico dedicado à prática da gestão das águas, ambientada nessa conjuntura regulatória e estabelecida a partir de uma intenção emancipatória.

Essa proposição é construída a partir da prática cidadã e da formação socioambiental dos CBHs, instituídos, nessa valência, como protagonistas da Educação Ambiental desenvolvida no âmbito e na complexidade de uma bacia hidrográfica e de suas consequências para a boa gestão desses espaços, pensados em virtude da sustentabilidade, da participação deliberativa e da noção e uso coletivo do território compartilhado.

#### **4.1– A Epistemologia Ambiental e a Ecologia Política como alternativas à crise.**

Muito é sabido sobre os problemas desencadeados a partir daquilo que ficou conhecido como “crise ambiental”, tão propagada e veiculada nos quatro cantos do mundo como um desafio para todos nós, seres humanos. O Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas, mais conhecido aqui no Brasil pelo acrônimo – IPCC<sup>27</sup>, desde 1988, já nos alertava para os perigos de uma catástrofe ambiental que avizinha nossa sociedade a começar – pelo menos – da Revolução Industrial.

Atualmente, os relatórios do IPCC, já em sua quinta edição, evidenciam a urgência de (re)pensarmos a relação humana com o ambiente a partir de uma perspectiva sustentável. Nos

---

<sup>27</sup> nome do painel em inglês: *Intergovernmental Panel on Climate Change - IPCC*

campos da retórica, do discurso político e da prática econômica, isso já é canônico e imperativo para o projeto civilizatório em escala planetária.

Nessa lógica, é tão notório o fato de a problemática ambiental estar incorporada institucionalmente em nossas vidas e em nossos cotidianos, que as reflexões – ou as tão decantadas soluções – sobre essas questões passam despercebidas e são desestimulantes (ou desestimuladas) para grande parte de nós. Nessa seara, os termos “desenvolvimento sustentável”, “responsabilidade ambiental”, “produção verde”; “alimentação orgânica”, “lixo reciclável” e “ecologicamente e/ou ambientalmente correto” fazem parte do léxico de qualquer sociedade globalizada, mesmo sem produzirem efeitos ou mudanças significativas na forma de planejar e/ou (re)produzir o espaço geográfico. Pelo menos é o que sugerem as últimas previsões científicas e seus correspondentes metafísicos de outras culturas, conforme pode ser muito bem observado no manifesto xamânico de Davi Kopenawa (2015) e nos alertas de Ailton Krenak (2020), por exemplo.

A verdade é que a cada ano que passa, a situação da natureza e do planeta – na condição de habitat das populações humanas e não-humanas – é agravada por consequência de escolhas nossas. A gravidade é tamanha que o químico Paul Crutzen, Nobel de química, em 1995, cunhou o termo “Antropoceno” para se referir a magnitude do impacto – de proporções geológicas – das ações humanas no curto período de tempo em que nossa espécie habita, domina e explora o planeta Terra.

Paradoxalmente, as sociedades humanas, apesar dos inúmeros alertas que indicam uma catástrofe climática e ambiental, continuam aumentando seus impactos sobre a negentropia dos fenômenos da natureza; continuam colocando fé na capacidade da técnica e da tecnologia utilitarista para lidar – e nesse caso, resolver – os problemas desencadeados pela ocupação exploratória e indiscriminada do planeta; e seguem com as mesmas convicções econômicas, espirituais, filosófico-rationais e ideológicas (de séculos passados) para nortear a ocupação e (re)produção do espaço geográfico.

Nessa esteira, os países centrais, ou seja, os que operam e dinamizam a economia do mundo, já reconhecem os perigos desencadeados pela hodierna ocupação predatória do planeta. O reconhecimento, sem dúvidas, não é o problema. É de conhecimento público que os países centrais, tratam, corriqueiramente, de promover agendas globais para discutir e tentar solucionar os problemas ambientais: são inúmeras as cúpulas, encontros e seus respectivos acordos e agendas para o clima. Contudo, são também incontáveis os exemplos de explorações



dos recursos naturais que continuam, a todo vapor, nos países subdesenvolvidos – onde não há tanta fiscalização e o passivo ambiental é compartilhado pela população estigmatizada pela contínua colonização do mundo.

Assim, sem grandes prejuízos para as corporações das nações desenvolvidas que operam as atividades prospectivas do mundo, os impactos da exploração da Terra ainda acometem os territórios dos países subdesenvolvidos. Mesmo com toda movimentação política, preocupações e regulamentações ambientais contrárias a essas atividades predatórias.

É a transferência do passivo ambiental, dinâmica (antiga) da nova Divisão Internacional do Trabalho – DIT, muito bem cartografada por Prebisch (1949) e revelada por meio do Memorando Summers. Desse modo, e a partir disso, fica evidente que as dimensões da questão ambiental – observada como adversidade planetária – vão além do reconhecimento dos problemas e da eminência de uma crise ambiental. Se apresentam, inclusive, como feições predatórias do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* e de sua racionalização econômica do mundo, vistas com mais nitidez a partir dos territórios do sul global, conforme apontam, por exemplo, as manifestações de Eduardo Galeano, os estudos de Celso Furtado (1974) e das diversas ações dos movimentos sociais emancipatórios insurgentes nessas localidades.

Dessas constatações surgem alguns questionamentos essenciais: afinal, quem ou o que articula a compreensão sobre o modo como percebemos a natureza e produzimos o espaço geográfico? Quem orienta quais são os problemas e as soluções que incidem sobre essa “superação das urgências ambientais”? O que caracteriza essa “crise ambiental”? Ademais, quais são as alternativas para dar conta de tudo isso?

O célebre estudo de Rachel Carson, *Primavera Silenciosa* (1962), é, sem dúvida, um dos marcos mais importantes para a reflexão humana sobre o peso de suas ações para a sua própria saúde e também para a do planeta como um todo. Além disso, é um ponto de partida interessante para substanciar minhas contribuições para responder as perguntas anteriores.

Os estudos de Carson (1962) sobre o uso indiscriminado de agrotóxicos para impulsionar a produção agrícola dos Estados Unidos, nos anos entre 1940 e 1950, foram fundamentais para problematizar a aplicação de dicloro-difenil-tricloroetano – DDT, benzeno-hexaclorídrico – BHC, aldrin, eptacloro, entre outros organoclorados, nas lavouras estadunidenses em função dos malefícios de seus usos para saúde humana e para o meio ambiente.

Nesse caso, as evidências encontradas por Carson, somadas a boa articulação de seus argumentos, sobressaíram ao ímpeto econômico da prática produtiva que impulsionaria, anos mais tarde, a Revolução Verde. Isso, de fato, é muita coisa. Entretanto, para depreender essa importância é preciso recorrer a Leis (1995, p. 56). O autor escreveu:

“Os anos 50 são vistos como os do ambientalismo dos cientistas, pois é pela via da ciência que emerge a preocupação ecológica em âmbito mundial. A década de 60 é a vez das organizações não-governamentais: diversos grupos e organizações aparecem de forma exponencial neste período. A década seguinte, anos 70, é a da institucionalização do ambientalismo. Foi marcada pela Conferência de Estocolmo-72 sobre meio ambiente, a qual se evidenciou a preocupação do sistema político - governos e partidos - e da própria Igreja Católica, com a questão. Os anos 80 são marcados pela Comissão de Brundtland e pela proeminência dos partidos verdes que haviam surgido na década anterior. A Comissão iniciou seus trabalhos em 1983 e quatro anos depois publicou seu famoso Relatório, no qual sintetiza o conceito de desenvolvimento sustentável. A entrada do setor empresarial, tendo em vista aproveitar-se de um emergente mercado verde - que valoriza ou impõe ao produtor o cuidado ambiental - caracteriza os anos 90”. (LEIS, 1995, p.56)

Nesse trecho de seu livro, Héctor Leis buscou compreender a origem e a evolução das preocupações ambientais pelo paradigma humano ao longo dos anos. Nessa oportunidade, o autor observou a influência das preocupações ecológicas em âmbito mundial a partir do paradigma humano hegemônico, ou seja, a partir da percepção individual da ciência moderna ocidental e de sua inserção na dinâmica da globalização.

Percebe-se, a partir dos estudos de Leis, que, paulatinamente, as preocupações ambientais foram atingindo novos grupos sociais e, assim, incorporaram-se aos discursos, práticas e modos de enxergar o mundo, particulares a cada um desses segmentos. Esse processo é bastante interessante para chegar a um denominador comum que se seja capaz de explicar tanto o radical da problemática ambiental como de elucidar os caminhos para a sua superação.

Antes de aprofundar nessa discussão, algumas ponderações essenciais ajudam na compreensão da proposta desta tese. Busco localizar minhas possíveis contribuições a partir do dimensionamento crítico da relação sociedade-natureza. Concordo com diversos autores, entre eles Porto-Gonçalves (2006) e Enrique Leff (2014) quando notam que a atual relação sociedade-natureza, agente da crise ambiental, desvela, na verdade, uma outra crise: a do projeto civilizatório das sociedades modernas.

Portanto, avanço na construção dos debates que circunscrevem a temática desse trabalho a partir de uma reflexão sobre a ciência e seu papel na produção do conhecimento real e

simbólico – em especial naquilo que diz respeito aos entendimentos sobre o mundo e sobre a vida ecologicamente compartilhados.

A ciência – de modo geral – é responsável pela sustentação epistemológica que, dentre outras funções, possibilita a produção discursiva dos sujeitos e orienta a representação desses sobre si mesmos e sobre o mundo. Isso é muita coisa, pois recaí muita responsabilidade política e ideológica não só para a sustentação epistemológica, como também para os métodos científicos de produção do conhecimento humano.

Assim, a partir das comprovações científicas e das discussões teórico-filosóficas sobre suas prerrogativas, as fronteiras do conhecimento humano tomam consciência de seus limites e, eventualmente, os transcendem. Esse devir torna os entendimentos sobre o mundo, se subsidiados em sustentações metodologicamente comprovadas, cada vez mais seguros.

É importante ressaltar que atualmente os alicerces dessas bases científicas das civilizações modernas são constituídos por intermédio, quase que exclusivo, da racionalidade cognitivo-instrumental, que serve, inclusive, como fundamento regulatório para a consolidação das técnicas de intervenção, transformação e produção do espaço geográfico.

É o que muito bem nos ensina Boaventura de Souza Santos (2011) ao esquadrihar o *Projeto Sociocultural da Modernidade*. Nesse processo, as outras racionalidades – estético-expressiva e moral-prática, ambas situadas no espectro do pilar da emancipação humana – não produzem os mesmos efeitos que a lógica cognitivo-instrumental – da ciência e da técnica, inculcadas pela racionalidade econômica – para organizar e legitimar a regulação dos princípios do Estado, mercado e comunidade, que fundamentam as sociedades modernas.

Ao acompanhar os desdobramentos das evidências científicas sobre as preocupações ecológicas, Leis observou os meandros da produção dos conhecimentos específicos da área ambiental até seus efeitos práticos na regulação da vida contemporânea.

Na oportunidade, o autor verificou que por intermédio da validação científica e dos argumentos baseados nessas evidências, os cientistas, como é o caso de Rachel Carson (1962), progressivamente, transformaram a qualidade dos conhecimentos humanos sobre a natureza. No mesmo movimento, a autora observou também como esses conhecimentos se adaptaram a um tipo específico de intervenção e apropriação discursiva, realizados, nesse caso, por diferentes grupos sociais interessados na constituição do espaço geográfico e do processo histórico.

Fica claro, a partir das contribuições de Leis (1995), que os argumentos científicos relacionados às questões ambientais, gradativamente, se incorporaram a outros discursos políticos sendo fisiologicamente assimilados por outros grupos sociais com interesses muitas vezes difusos e distantes do radical ecológico.

Tal fenômeno corresponde a agravo situado na dinâmica da produção do conhecimento científico até suas contribuições para o desenvolvimento da civilização ocidental (globalizada e globalizante). Nessa diligência, nem toda evidência científica tem força suficiente para produzir os efeitos imaginados – ou necessários – nas sociedades modernas para além do seu nicho (**epistemológico**). Nesse cenário, é preciso que as evidências científicas estejam acompanhadas de excelentes argumentos (**ideológico e político**), para enfim provocarem os efeitos necessários à realidade complexa. É isso que torna o feito de Carson memorável.

Ademais, para além dessa virtude, é necessário reconhecer que tais evidências e argumentos são incorporados e assimilados de maneira especial a partir das vontades e compreensões particulares de cada grupo social que compõem a sociedade. Nesse movimento, é esperado que um argumento ou vontade de algum grupo social se sobreponha aos demais.

Na conjuntura do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, a vontade do mercado, guiada pela racionalidade econômica, é sempre soberana. Assim, os efeitos do agravo da dinâmica da produção do conhecimento científico e suas contribuições para o paradigma humano, nesse contexto paradigmático, serão sempre forjados pelo toque da racionalidade econômica e da coisificação do mundo. Assim, as “soluções” canônicas do projeto civilizatório da modernidade, pensadas para a dar conta das problemáticas ambientais, estarão sempre embebidas de variante econômica, embora transvestidas de argumentação técnica e científica: o tal Desenvolvimento Sustentável.

Em verdade, é sim pela força das evidências científicas e da elaboração estratégica de seus argumentos, que o mundo globalizado se atentou para as (in)consequências da produção do espaço geográfico em manter negentropia das condições ecológicas.

Da mesma forma, é também válido concluir que mesmo bem intencionados – tanto as evidências, quanto os argumentos (científicos) – suas validações são apenas inseridas no paradigma humano de acordo com os interesses ideológicos de grupos sociais específicos. A ciência, na modernidade, é um instrumento de racionalização do mundo que dinamiza a vida a partir de vontades hegemônicas do capital – é assim que opera o *Projeto Sociocultural da Modernidade* e o *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*.

No episódio dos estudos e da argumentação de Carson (1962), esse fenômeno é percebido de modo bastante didático. Pois, embora a autora tenha alertado a todos para os perigos do uso de determinadas técnicas de manejo e controle agrícola – no caso, a utilização de agrotóxicos nas lavouras e suas consequências para o equilíbrio ambiental e a saúde humana – a prática ainda ocorre de forma indiscriminada nos países subdesenvolvidos.

Por isso, é imperativo salientar que a validação científica e suas estratégias argumentativas, políticas e sociais – com todos os seus vícios e suas posições ideológicas – não são, nem de longe, o principal gargalo para compreender a raiz da problemática ambiental nos dias atuais. Para compreender o principal gargalo da problemática ambiental é interessante recorrer ao pensamento de Leff (2014, p.15). Na ocasião o autor sustenta que:

“A problemática ambiental emerge como uma crise de civilização: da cultura ocidental; da racionalidade da modernidade; da economia do mundo globalizado. Não é uma catástrofe ecológica nem um simples desequilíbrio da economia. É a própria desarticulação do mundo ao qual conduz a coisificação do ser e a superexploração da natureza; é a perda do sentido da existência que gera o pensamento racional em sua negação da outridade (...) A crise ambiental gerada pela hegemonia totalizadora do mundo globalizado – pela vontade homogeneizante da unidade da ciência e a unificação forçada do mercado – não é alheia ao enigmático lugar do eu diante do outro que Rimbaud questiona ao afirmar "je est un autre", dando início à desconstrução do eu, sacudindo-o da complacência de sua mesmice na autoconsciência do sujeito da ciência e lançando-o ao encontro da alteridade; ou a dissociação entre o Ser e a significação do mundo – a falta de correspondência entre as palavras e as coisas que Mallarmé assinala ao apontar a ausência de qualquer rosa na palavra rosa.” (LEFF, 2014, p.15)

De acordo com o autor supracitado, as raízes dos problemas ambientais se situam nas bases teórica-filosóficas que orientam o discurso e a representação do mundo. Esse é o maior gargalo encontrado por nós para revolvermos as questões individuais, coletivas, ambientais, políticas e econômicas da (pós)modernidade de um mundo que se globalizou por meio de um único saber. Trata-se de uma questão epistêmica na qual se fundamenta o modo como os indivíduos e a coletividade produzem o conhecimento sobre si próprios, sobre o real e o simbólico.

Tais compreensões são (e serão) as bases pelas quais nos constituirmos enquanto seres do (e no) mundo e como estabelecemos nossas relações e práticas sociais. Nesse ponto, emerge a sistematização dos problemas da relação sociedade-natureza na condição de crise civilizatória. Tal percepção vai além das certezas de que essas questões são contornáveis por meio da atual racionalização humana sobre o mundo. Se preocupam, prioritariamente, em compreender e transformar o radical do problema: o próprio fundamento do projeto

civilizatório. Ou seja, a forma de produzir o conhecimento, enxergarmos a nós próprios e de percebermos a complexidade do mundo.

Segundo Leff (2002), o desenvolvimento do conhecimento teórico sempre acompanhou a evolução dos saberes práticos da humanidade. Nessa confluência, as ferramentas e práticas do trabalho individual e/ou coletivo alargaram os objetos do saber empírico e do conhecimento teórico-conceitual.

Assim, como em uma equação exponencial, os novos domínios e objetos da ciência possibilitaram novas formas e campos para a humanidade desenvolver o trabalho, ao passo que estes ofereciam – sempre em contrapartida – novos horizontes para a prática científica. Praticamente, foi estabelecido, ao longo dos anos, um mutualismo entre a ciência e o trabalho; entre a teoria e a prática. Ainda conforme orienta o autor supracitado, essas relações – desempenhadas entre os saberes práticos (trabalho) e o conhecimento teórico (ciência) – ganharam contornos proeminentes durante o advento do Mercantilismo e do subsequente Capitalismo.

Durante esse processo histórico, a relação entre a ciência e o trabalho acelerou e se especializou de modo nunca visto anteriormente pela humanidade. Os resultados foram a consolidação do arranjo da ciência moderna e a institucionalização da racionalidade econômica – que na perspectiva da relação sociedade-natureza – faz com que a sociedade coisifique o mundo em função do aumento da produtividade e dos lucros.

Sobre isso Enrique Leff (2002, p.23-24) escreve que:

“Com o modo de produção capitalista produz-se a articulação efetiva entre o conhecimento científico e a produção de mercadorias através da tecnologia. O processo interno e expansivo da acumulação capitalista gera a necessidade de ampliar o âmbito natural que, como objetos de trabalho, apresenta ao mesmo tempo como objetos cognoscíveis. A necessidade de elevar a mais-valia relativa dos processos de trabalho traduz-se necessidade de incrementar sua eficiência produtiva, o que induz a substituição progressiva dos processos de mecanização por uma cientifização dos processos produtivos. Mas a ciência moderna não se constituiu como consequência direta da transformação da natureza em objetos de trabalho e da demanda crescente de conhecimentos tecnológicos. Esta emergiu como resultado das transformações ideológicas vinculadas com a dissolução do sistema feudal e do surgimento do capitalismo que estabeleceram um novo campo epistemológico para a produção de conhecimentos: Copérnico deslocou a Terra do centro do Universo; Descartes produziu o sujeito da ciência como princípio produtor, autoconsciente de todo conhecimento.” (LEFF, 2002. p.23-24)

A grande questão defendida por Leff não é problematizar ou reclamar dos avanços técnico-científicos-informacionais, muito pelo contrário. Indiscutivelmente tratam-se de

inovações importantíssimas no âmbito do conhecimento humano e representam várias melhorias para o bem estar para as populações do mundo. O cerne do questionamento é outro: por que apenas essa racionalização econômica, de viés capitalista, regulamenta a forma de ocuparmos o planeta e percebermos a vida? A unificação do conhecimento pelo método científico (positivista e cartesiano); a coisificação e a apropriação econômica da natureza; e a lógica transcendental (racionalismo kantiano) são, sem dúvidas, parafraseando Fritjof Capra (1982), os pontos para mutação para qualquer mudança substancial que se pretenda significativa e transformadora no campo da relação sociedade-natureza.

Pelizzoli (2004) avalia que a partir do paradigma da modernidade a ciência se especializou em demasia, fragmentou o conhecimento sobre o mundo e distanciou o indivíduo de seus objetos de análise. Consequência disso no campo ambiental foi a ruptura da relação existente entre a sociedade e a natureza – que antes baseava-se na proximidade dos indivíduos com a “mãe natureza” e agora não mais. Descartes, Bacon e Kant foram cruciais para isso. A concepção do ser como fonte primeva e única para apreensão do real, verificável pelo método cartesiano de uma lógica transcendental, tornou o sujeito como o princípio do conhecimento sobre o mundo – talvez seja esse o ápice do Humanismo, embora Yuval Harari acredite que ainda seja o porvir “Homo Deus”.

Marcelo Lopes de Souza (2020, p.49) corrobora a essa análise escrevendo que:

“Bacon, o primeiro sistematizador do método indutivo e expoente do empirismo, e Descartes, seu equivalente no que concerne ao método dedutivo e ao racionalismo, foram, a despeito de suas diferenças, dois símbolos da edificação do conhecimento científico moderno que convergiram notavelmente a propósito da ideia ou do projeto de uma "dominação da natureza" - uma espécie de destino manifesto da humanidade a ser alcançado com o auxílio da ciência e da técnica modernas.” (LOPES, 2020, p.49)

Essa concepção sobre a produção do conhecimento – baseada nas ideias de Bacon, Descartes e Kant – conduz a percepção sobre o mundo e sobrepuja tudo aquilo que não é humano pelo projeto fenomenológico da lógica transcendental da modernidade. Quando esta epistemologia encontra a argumentação econômica o resultado não é outro se não a dominação e a coisificação da natureza.

O olhar e a racionalização econômica para os elementos naturais, que constituem as múltiplas existências, sacramentam a ruptura da sociedade com a natureza e a torna objeto e objetivo dos processos de (re)produção capitalista. Além disso, pontua e acentua cada vez mais as diferenças ontológicas entre os atributos humanos e os não-humanos. Essa discrepância entre

indivíduo e natureza impossibilita qualquer perspectiva sustentável sobre a produção do espaço geográfico. Sobre isso é fundamental compreender o pensamento de Ailton Krenak (2020, p.69-70):

“Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como "natureza", mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida.” (KRENAK, 2020. p.69-70)

Nesse sentido, é urgente ampliarmos os horizontes e alargarmos os métodos de organização do pensamento para transcender a construção do conhecimento sobre a complexidade da vida e dos fenômenos da natureza, na qual somos parte integrante e dependentes. Para isso, é imperativo romper com a racionalização econômica do mundo. Reapropriar a natureza e a produção do conhecimento humano a partir de outros lugares, outras racionalidades e outros saberes.

A epistemologia humana tem se descolonizar do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e da lógica do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* e, assim, emancipar tanto os saberes quanto os indivíduos, a coletividade, os territórios, as territorialidades e a natureza da visão universal e utilitarista de mundo.

Enrique Leff complementa o pensamento de Krenak nos lembrando que grandes saltos e importantes passos conceituais para as transformações do paradigma humano/científico (modernos) foram desenvolvidos em lugares emancipatórios, que questionavam, sobretudo, os conhecimentos e as normas vigentes. Segundo esse autor (2002, p.24):

“Estas condições econômicas e ideológicas sobre o progresso das ciências e das técnicas não bastam para entender a emergência dos corpos teóricos mais importantes da ciência moderna, que conhecemos sob os nomes de Newton, Darwin, Ricardo, Marx, Freud ou Einstein. A produção dos conceitos destas teorias não provém da aplicação progressiva de um "método científico" nem da necessidade de fracionar o conhecimento das coisas para elevar a eficácia técnica de sua transformação como objetos de trabalho; não é o resultado de



uma simples apreensão empírica e pragmática do mundo externo nem da formalização dos dados da realidade. A emergência destas ciências é resultado de um longo esforço de produção teórica a partir do saber herdado, para apreender teoricamente a materialidade do real; é sobretudo o produto de uma luta teórica e política no campo do conhecimento para vencer os efeitos do encobrimento ideológico no qual são gerados os saberes úteis para a exploração do trabalho e para o exercício do poder das classes dominantes. Copérnico e Galileu debateram contra a teologia medieval; o conhecimento biológico teve de desfazer-se das concepções mecanicistas da vida; o saber marxista e freudiano teve de livrar-se das marcas de conceitualizações naturalistas e humanistas sobre a ordem histórica e simbólica.” (LEFF, 2002, p.24)

Portanto, é necessário promover a transformação da forma de pensarmos a complexidade da vida e dar mais sentido sustentável – e não apenas econômico – as nossas apreensões sobre o mundo. É preciso transcender a atual forma de compreender o mundo e promover outra visão para a prática humana em sua interseção com os outros elementos (não-humanos) que integralizam a nossa própria natureza. Enrique Leff (2002) compõem esse processo a partir de uma nova base epistemológica, advinda do que conclama ser uma Epistemologia Ambiental, baseada em uma Racionalidade Ambiental.

Esse novo arranjo epistemológico é pensado a partir da desconstrução do eu e da complacência do sentido ontológico – ambos forjados apenas pela autoconsciência do sujeito como único promotor do saber universal. O arranjo proposto busca impulsionar as atuais bases da produção do conhecimento humano ao encontro de outros saberes, os quais se constituem para além da mera racionalização econômica dos fenômenos do mundo e se firmam a partir de outros fundamentos e objetivos de vida.

Trata-se de promover o diálogo dos saberes, como bem alerta Boaventura de Souza Santos, e de articular as ciências e outras formas de conhecimento e apreensão da complexidade do mundo para dar outro sentido ao projeto civilizatório. A respeito dessa articulação pensada por Leff (2002, p.54-55):

“A forma particular de articulação das determinações do ecossistema, a língua, a cultura, um modo de produção, é específico de cada formação social. A conformação de seu meio ambiente, a história de suas práticas produtivas e sociais, seus intercâmbios culturais na história, determinaram a capacidade produtiva dos ecossistemas, a divisão do trabalho, os níveis de autoconsumo e a produção de excedentes comercializáveis. A intervenção mais ou menos forte do capital e dos Estados nacionais modificam estas modalidades de transformação do meio ambiente e dos estilos culturais pela introdução de novas técnicas e modelos produtivos. Isto transforma as formações sociais não capitalistas em objetos complexos que se definem pelas interdeterminações

entre processos naturais, técnicos e culturais. Em todo caso, estes processos culturais não podem ser explicados mediante um esquema imaginário que reduz suas interdeterminações a um modelo n-dimensional de variáveis. A articulação de determinações que explicam as relações sociedade-natureza de uma formação cultural, não pode limitar-se à análise dos intercâmbios energéticos nos processos produtivos ou a um princípio físico generalizável a partir dos processos biológicos até os processos históricos. Tampouco pode reduzir-se a um esquema formal que recorte a realidade em sistema arbitrariamente escolhidos (a tecnologia, a cultura, a economia, o ecossistema) sem uma integração das disciplinas ecológicas e etnológicas que dão conta de seus processos materiais” (LEFF, 2002, p.54-55)

É preciso, pois, (des)orientar os processos de construção do conhecimento constituído a partir da intervenção do capital e de deslocar o eixo da centralidade dos Estados-Nação para o ordenamento territorial e formação socioambiental. Assim, é necessário direcionar esses tópicos a partir de outros vetores e conectá-los uns aos outros por meio da complexidade intrínseca aos processos da natureza e da produção do espaço geográfico sustentável. Essa nova construção deve ser conduzida por meio das múltiplas dependências entre as estruturas que regulam os processos históricos, culturais, ecossistêmicos, linguísticos, subjetivos e também os produtivos – todos encarados pelo prisma da realidade ecologicamente complexa e de diretrizes ancoradas nos princípios da sustentabilidade, da alteridade, coletividade, democracia e do agir comunicativo.

Essa é a concretização da descolonização do mundo da vida que Enrique Leff compreendeu necessária a partir de seu entendimento sobre o manifesto de Jürgen Habermas. Leff entende que o contínuo reconhecimento da humanidade sobre o saber ambiental é uma oportunidade para a emancipação da vida condenada atualmente pelos anseios da modernidade. Enrique Leff (2002, p.165) sobre as capacidades do pensamento complexo do saber ambiental escreve que:

“O saber ambiental impulsionou novas aproximações holísticas e a busca de métodos interdisciplinares capazes de integrar a percepção fracionada da realidade que nos legou o desenvolvimento das ciências modernas. Contudo, entre o *dictum* interdisciplinar e o *factum* da integração da realidade a internalização dos valores da natureza e os potenciais ecológicos num novo conceito de produção, as práticas interdisciplinares de pesquisa e gestão transetorial do desenvolvimento sustentável - abriu-se um caminho que antes de ter chegado a seu ideal reunificador, topou com a falácia de suas pretensões.” (LEFF, 2002, p.165)

Ademais, ainda a respeito das potencialidades do saber ambiental e da racionalização do mundo a partir do radical ambiental, Enrique Leff (2002, p.168-169) complementa que:

“A racionalidade ambiental inclui novos princípios teóricos e novos meios instrumentais para reorientar as formas de manipulação produtiva da natureza. Esta racionalidade está sustentada por valores (qualidade de vida, identidades culturais, sentidos da existência) que não aspiram a alcançar um status de cientificidade. Abre-se dessa forma um diálogo entre ciência e saber, entre tradição e modernidade. Este encontro de saberes implica processos de hibridação cultural (García Canclini, 1990), onde se revalorizam os conhecimentos indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas em sua coevolução com a natureza.

O saber ambiental propõe a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, mas também o problema da apropriação de conhecimentos e saberes dentro de diferentes ordens culturais e identidades étnicas. O saber ambiental não só gera um conhecimento científico mais objetivo e abrangente, mas também produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e de posicionamento ante o mundo. Trata-se de um saber que não escapa à questão do poder e à produção de sentidos civilizatórios. (LEFF, 2002, p.168-169)

Ademais, Enrique Leff complementa seu pensamento posicionando a categoria do ambiente como condição primeira para pensarmos a sustentabilidade. Segundo o autor supracitado:

O ambiente, como condição da sustentabilidade, deve assimilar-se a diversos paradigmas teóricos para internalizar os custos ecológicos do crescimento econômico, a eficiência energética dos processos produtivos, a racionalidade ecológica das sociedades tradicionais e os valores conservacionistas do comportamento humano. O saber ambiental problematiza assim o conhecimento para refuncionalizar os processos econômicos e tecnológicos, ajustando-os aos objetivos do equilíbrio ecológico, à justiça social e à diversidade cultural. Neste sentido, o saber ambiental emerge como um processo de revalorização das identidades culturais, das práticas tradicionais e dos processos produtivos das populações urbanas, camponesas e indígenas; oferece novas perspectivas para a reapropriação subjetiva da realidade; abre um diálogo entre conhecimento e saber no encontro do tradicional e do moderno.

O saber ambiental reconhece as identidades dos povos, suas cosmologias e seus saberes tradicionais como parte de suas formas culturais de apropriação: de seu patrimônio de recursos naturais. Assim, inscreve-se dentro dos interesses diversos que constituem o campo conflitivo do ambiental. Emergem daí novas formas de subjetividade na produção de saberes, na definição dos sentidos da existência e na qualidade de vida dos indivíduos, em diversos contextos culturais. Neste sentido, mais que reforço da racionalidade científica prevalecente, o saber ambiental impulsiona novas estratégias conceituais para construir uma nova racionalidade social.” (LEFF, 2002, p.168-169)

Entretanto, para que a descolonização do mundo da vida (Habermas, 2021), pensada desde Enrique Leff – pela Epistemologia Ambiental (Leff, 2002) e pela Racionalidade

Ambiental (Leff, 2014) – ocorra, é imperativo que existam estratégias políticas a altura desse ensejo. Bruno Latour e vários outros autores pensam essa estratégia por meio do conceito da Ecologia Política. Latour (2019) resume muito bem esse conceito quando escreve: “o que fazer da Ecologia Política? Nada. O que então fazer? Ecologia Política!”.

A respeito do que é Ecologia Política, Loureiro e Layrargues (2013, p.55-56) compartilham que:

“A ecologia política tem sua origem nos anos 1960, e se refere, como objeto de estudo, à compreensão de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os. O seu objetivo, com isso, é gerar conhecimentos e a compreensão do próprio modo de funcionamento societário enquanto exigência para a intervenção política superadora ou reprodutora das condições estruturais que engendram modos específicos de produção e relações de propriedade dos bens criados ou naturais. A ecologia política, em resumo, focaliza a atenção nos modos pelos quais agentes sociais, nos processos econômicos, culturais e político-institucionais, disputam e compartilham recursos naturais e ambientais e em qual contexto ecológico tais relações se estabelecem.” (LOUREIRO e LAYRARGUES (2013, p.55-56)

Já Souza (2020, p.98) a define como:

“A Ecologia Política, atrevo-me a sugerir, lida potencialmente com todos os processos de transformação material da natureza e produção de discursos sobre ela e seus usos, procurando realçar as relações de poder subjacentes a esses processos (agentes, interesses, classes e grupos sociais, conflitos etc.), em marcos histórico-geográfico-culturais concretos e específicos. Isso inclui, aliás, a espinhosa, escorregadia e sumamente difícil discussão – cheia de implicações políticas, direta e indiretamente – sobre o que é a "natureza", ou sobre quais seriam as fronteiras (e que tipo de fronteiras) entre o "natural" e o "social", em cada momento e em cada circunstância” (SOUZA, 2020, p.98)

A Ecologia Política enquanto prática discursiva e compreensiva daquilo que diz respeito a relação da sociedade com a natureza produz efeitos diversos a partir dos diferentes lugares de contextualização e de enunciação. Sem dúvidas é uma ferramenta potente tanto para acompanhar a evolução das discussões sobre as ações políticas que envolvem as pretensões sobre aquilo que é considerado como sendo próprio a “natureza”, como também é um convite para o diálogo entre as diversas elocubrações sobre essa temática. Ao mesmo tempo que é o processo é também o seu próprio objetivo.

É isso que Latour (2019) quer dizer que quando afirma que não é preciso fazer Ecologia Política, embora tenhamos que exercitá-la. Sobre esse necessário exercício dialógico, Marcelo Lopes de Souza (2021, p.100) ensina que:

“O diálogo de saberes implícita ou explicitamente prometido pela Ecologia Política necessariamente deveria envolver a cooperação e o intercâmbio entre as ciências da sociedade e as da natureza, por mais que ele aí não se esgote.” Ocorre, porém, que a Ecologia Política – diferentemente, digamos, da Geografia –, não nasceu propriamente sob a égide de uma tentativa de construir uma "ponte" entre o conhecimento sobre a natureza e o conhecimento sobre a sociedade (traço que é talvez o mais distintivo e marcante da tradição geográfica), mas sim como uma tentativa de politizar a nossa leitura das relações entre natureza e sociedade. As pretensões da Geografia fizeram-na enredar-se em dilacerantes debates epistemológicos, teóricos e metodológicos internos que vêm se arrastando há mais de um século, e que têm a ver com o grau de (as)simetria e reciprocidade no que tange às relações dos geógrafos de carne e osso com os dois polos epistemológicos fundamentais, o do conhecimento sobre a sociedade e o do conhecimento sobre a natureza.” (SOUZA, 2021, p.100)

É importante situar a Ecologia Política no front da práxis social. Autores como Arturo Escobar, Vandana Shiva, Porto-Gonçalves e Enrique Leff atribuem à Ecologia Política papel salutar na luta pela transformação sustentável do paradigma humano. Loureiro e Layrargues (2013, p.67) sintetizam bem a Ecologia Política quando a descrevem como:

“um processo argumentativo contínuo de ressignificação ideológica da questão ambiental, agindo como contraponto das interpretações hegemônicas do senso comum acerca do fenômeno socioambiental. (...) Mais do que isso, representam possibilidades de luta política por outro modelo societário, na medida em que suas vertentes críticas se alinham numa possível e desejável aliança teórica, garantindo que, do ponto de vista da questão ambiental, as condições de superação das contradições do capitalismo estejam estrategicamente na direção do realizável.” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p.67)

Na esteira dos acontecimentos políticos, observados nessa tese pela força *do Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*, é fundamental fortalecer dois princípios básicos para possibilitar a insurgência da Ecologia Política na condição de prática social, discursiva e argumentativa, objetivada nas emancipações individuais, coletivas, naturais e territoriais. Esses princípios são: alteridade e diálogo dos saberes. Leff propõem habilitarmos o princípio de alteridade por meio da compreensão de “outridade”, conceito trabalhado por Emanuel Levinas (1993 e 2000). Acho fundamental.

Entretanto, acredito ser igualmente importante observar a alteridade a partir dos conceitos de altruísmo e compaixão, presentes na excelente obra de Ricard (2015) e também no princípio da noção do outro – sobretudo do outro não-humano – arraigado no pensamento ameríndio, compartilhado por Krenak (2021) e Albert e Kopenawa (2015). Em relação ao diálogo dos saberes é basilar assimilarmos a compreensão de Habermas (2021) sobre os conceitos de agir comunicativo e a democracia deliberativa, dessarte é oportuna as contribuições de Leff (2012), Santos (2013) e Santos e Mendes (2018).

Nesse contexto, os Comitês de Bacias Hidrográficas podem se tornar ferramentas cruciais para a promoção da Ecologia Política em virtude de suas competências administrativas e de seus cuidados com a sustentabilidade dos territórios vinculados à gestão coletiva das águas. Para tanto, um posicionamento deve ser tomado por parte dos CBHs e dos usuários da água.

Nesse cenário, dois passos que contribuem em demasia para esse empreendimento residem na promoção e na prática da Educação Ambiental, desenvolvida no contexto das bacias hidrográficas, e na habilitação dos CBHs, vistos aqui na condição de agentes promotores diferenciados de Educação Ambiental.

Desde que essas duas práticas estejam contextualizadas para amplificar o cuidado compartilhado das águas; de acolher e aprimorar as discussões coletivas a respeito de seus usos múltiplos e da natureza; e de buscar consensos sociais a respeito do ordenamento territorial (sustentável) nos territórios referentes às bacias hidrográficas, a Educação Ambiental e os CBHs podem caminhar juntos para aprimorarem a forma da sociedade conceber a importância dos rios e de seus territórios.

Além disso, podem contribuir para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas, que são cruciais para estabelecer o engajamento sustentável na relação da gestão das águas por parte desses órgãos colegiados e dos usos cotidianos – às vezes conflituosos – desse mesmo elemento.

Para tanto, é fundamental pensarmos em uma Educação Ambiental promotora não só da sustentabilidade, mas sobretudo, a favor da cidadania e da gestão coletiva e compartilhada de um território estabelecido em função das dinâmicas das águas.

A instrumentalização para o processo de gestão ambiental do território de uma bacia hidrográfica é um ponto de partida interessante para garantir a participação dos usuários da água na administração sustentável de seus territórios. Ademais, e pelo fato de a água ser um bem de todos, os CBHs são excelentes lugares para praticarmos e desenvolvermos outras

racionalizações do mundo, cujos interesses se firmem em outros objetivos para além daqueles vinculados estritamente aos ganhos econômicos. Júnior (2014, p.43) considera o espaço dos CBHs como um parlamento das águas, segundo esse autor:

“organismos híbridos de um Estado mais poroso e dialógico, que favorecem a expressão da esfera pública (numa compreensão de que a esfera pública transcende a estatal), por meio da incorporação de diferentes olhares e vozes.” (JUNIOR, 2014, p.43)

Por meio dessa concepção, ainda acredito que os Comitês (NAVES, 2018, p. 75-76):

“ultrapassam a função puramente técnica e prática na gestão e planejamento do território brasileiro e alcançam uma perspectiva relacional com a sociedade. Por serem pensados como instâncias de participação e controle social, favorecendo a expressão da esfera pública, consideram, pois, todo o espectro humano na concepção, gestão e ordenamento de suas bacias hidrográficas. Araújo (2012), compartilha esse conceito ao argumentar que um dos grandes aspectos que marcaram a atual legislação dos recursos hídricos é que elas são baseadas no modelo de gestão descentralizada e democrática. (...) Nesse sentido, os Comitês de Bacias apresentam-se com grande inserção, e nas respectivas áreas de influência, abrem caminhos para o exercício da cidadania. Têm capacidade de se fazerem presentes em grande parte do território brasileiro, dada a sua extensão e versatilidade territorial. Além disso, os Comitês de Bacias Hidrográficas, por suas atribuições e, sobretudo, às suas especificidades no processo de gestão territorial, tornam-se potenciais ferramentas na promoção da Educação Ambiental, exercida pelo Estado.” (NAVES, 2018, p.75-74)

Desse modo, é necessário potencializar a Educação Ambiental desenvolvida pela figura do Estado, planejada no contexto do PNRH e de seus instrumentos de gestão, como são os CBHs. A partir disso, os processos de formação socioambiental dos sujeitos, envolvidos no uso do território de uma bacia hidrográfica, tornar-se-ão recursos imprescindíveis para valoração da água, dos territórios e das pessoas envolvidas no (e com o) processo de gestão.

Consequentemente, acredito que as possibilidades de construção de ambientes saudáveis, voltados para as práticas sustentáveis substanciadas também em outras racionalizações sobre o mundo são possíveis.

Penso que assim as chances de ultrapassarmos os conflitos pelos usos das águas – tão latentes num horizonte não tão distante – se tornariam barreiras menos intransponíveis a partir do reconhecimento dos outros (saberes) e da necessidade de garantir e cuidar do bem comum como é o caso das águas.

Pondero também que a partir da promoção da cidadania e do engajamento coletivo no processo de gestão territorial os frutos da boa prática da Educação Ambiental transcenderiam a

ambiência das bacias hidrográficas e arrastariam os bons exemplos de gestão, participação, sustentabilidade e compaixão para outros ambientes e lugares.

#### **4.1 – A Educação Para Gestão Ambiental: instrumento da Epistemologia Ambiental e Ecologia Política para a consolidação do ‘Espaço-Tempo de Cidadania’ emancipatório e sustentável.**

A Educação para a Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995), sistematizada no Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA, é um caminho possível para conceber as diversas metodologias educacionais promovidas pelo Estado no âmbito de suas políticas públicas.

A Educação para a Gestão Ambiental, ou Educação para o Processo de Gestão Ambiental, é uma das várias abordagens pedagógicas que existem dentro do espectro da Educação Ambiental. Ela se insere no processo educativo enquanto ferramenta pedagógica que busca estimular a participação política dos diversos segmentos sociais, tanto na formulação de políticas públicas como em sua implementação. Conforme orienta Layrargues (2012, p.97):

“o educador deve estar qualificado também para agir em conjunto com a sociedade civil organizada, sobretudo com os movimentos sociais, numa visão da Educação Ambiental como processo constituinte de novas relação entre si e deles com a natureza”. Em outras palavras, ela prepara o terreno da tão decantada fórmula do exercício de cidadania, instrumentando a sociedade civil à participação na vida política.” (LAYRARGUES, 2012, p. 97)

Ainda conforme o autor supracitado (2012, p.97-98) é possível delinear o significado da Educação para a Gestão Ambiental proposta pelo IBAMA (1997) e por Quintas e Gualda (1995) do seguinte modo:

“uma abordagem de conteúdos que levem a caminhos políticos de superação dos conflitos socioambientais. Assim, torna-se necessário para uma prática pedagógica engajada com a realidade local o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos sociais e das instituições, dos modos de acesso e usufruto dos recursos naturais, dos regimes de propriedade dos recursos, das opções tecnológicas existentes, dos impasses para a negociação, do conflito que impede o diálogo, dos instrumentos jurídicos à disposição e dos demais aspectos que contribuem para reflexão das alternativas políticas. Na prática, isso requer a apreensão da realidade local, de uma forma que não envolva apenas o estudo ecológico, a exemplo da classificação do tipo de bioma examinado, da descrição de fauna, flora e relações dos problemas ecológicos daquela realidade local considerada. Ou seja, transcende definitivamente a perspectiva biologizante na abordagem dos



conteúdos a serem trabalhados na prática educativa.” (LAYRARGUES, 2012, p. 97-98 apud QUINTAS e GUALDA, 1995)

A Educação para a Gestão Ambiental traz consigo a habilitação do Estado para tornar-se, de fato, um agente promotor de Educação Ambiental. Esse processo é planejado para o Estado desenvolver, educar e fomentar a participação da sociedade no processo de gestão da natureza – inclui aqui, também, a sensibilização dessa população para o interesse, cuidado e engajamento com a gestão dos territórios que são compartilhados pelo torque das políticas públicas ambientais e de ordenamento territorial. Essa Educação situa-se – ao mesmo tempo que também promove – a relação do Estado com a Comunidade. Destaca-se, por isso, na construção e consolidação do “*Espaço-Tempo de Cidadania*”, proposto por Santos (2013).

Portanto, essa relação, que dinamiza o “*Espaço-Tempo de Cidadania*”, é tecida a partir dos efeitos das políticas públicas no cotidiano de uma população que atualmente é amalgamada por decisões prioritariamente hegemônicas, quase sempre favoráveis aos desejos do capital econômico. Contudo, o planejamento e a gestão ambiental do Brasil fogem um pouco a essa regra.

As emancipações do território e dos sujeitos podem advir – inclusive – das consequências dessa participação efetiva e cidadã no processo de formulação e implementação das políticas públicas brasileiras. No que diz respeito às políticas públicas ambientais, essas possibilidades são ainda mais evidentes. Daí surge a importância da Educação para a Gestão Ambiental.

Por força da Constituição Federal de 1988, sobretudo do Artigo 225, os fundamentos que encaminham a gestão e o planejamento, voltados para o meio ambiente, são estabelecidos a partir de princípios que garantam, progressivamente, “o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. Clarissa D’Isep (2019) percebe muito bem essa particularidade do regime jurídico ambiental quando compreende a construção do arcabouço legal que promove os direitos: à água, de águas e para água<sup>28</sup>.

Desse modo, a gestão ambiental – amparada pelas políticas públicas ambientais, que regulamenta as proteções, conservações e os ordenamentos territoriais e ambientais – é uma oportunidade para o Estado e a sociedade civil aprimorarem suas relações já existentes a partir

---

<sup>28</sup> Ver o Capítulo “**DESCENTRALIZAÇÃO E DEMOCRACIA DELIBERATIVA NA POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS.**”.

do imperativo da resolução das questões ambientais. Além disso, também é uma oportunidade muito fértil para que Estado e Comunidade desenvolvam novas conexões para dar conta desse desafio que é compartilhado por ambos.

Entretanto, isso não é uma tarefa fácil. Embora já existam práticas de Educação (Ambiental) vinculadas aos processos de planejamento, implementação e execução de políticas públicas ambientais – conforme preconiza a PNEA –, há em curso discussões muito importantes a respeito de qual Educação Ambiental deve ser exercitada nesses momentos e nos ambientes que dinamizam essas políticas.

Conforme orienta Layrargues (2004), o espectro da Educação Ambiental é enorme e os interesses sobre essa temática são grandes e conflituosos. Por isso, há em jogo uma disputa **epistemológica, ideológica e política** em torno de qual prática pedagógica deve ser desenvolvida no âmbito das políticas públicas ambientais para a obrigatória formação socioambiental dos sujeitos promovida pelo poder público.

Acseirald (1992), Marrul (2003), Quintas (2006), Layrargues (2012) e Loureiro (2012) apontam a um entendimento razoável nessa direção. Layrargues (2012) diferencia esse conflito a partir de uma taxonomia básica para a Educação Ambiental. O autor diferencia as práticas educacionais voltadas para a formação (socio)ambiental dos sujeitos em duas correntes/vertentes fundamentais, são elas: Educação Tradicional ou Conservacionista e a Educação Ambiental ou Ambiental Crítica.

O **Quadro 9** é um esforço de diferenciação dessas duas vertentes, que segundo Quintas (2006), promovem dois futuros muito distintos. Um relacionado a manutenção do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* e outro destinado à transformação desses projetos civilizatórios.

**Quadro 10:** Diferenças Fundamentais entre a Educação Tradicional/Conservacionista e Educação Ambiental (Crítica).

<b>EDUCAÇÃO TRADICIONAL CONSERVACIONISTA</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA</b>
ACREDITA QUE AS CAUSAS DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS RESIDEM, ENTRE OUTROS FATORES, EM FENÔMENOS PONTUAIS COMO EXPLOÇÃO DEMOGRÁFICA, AGRICULTURA INTENSIVA, INDUSTRIALIZAÇÃO E ETC.	APRESENTA UMA VISÃO CRÍTICA DA REALIDADE. DEMONSTRA QUE A CAUSA DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS POSSUEM RAÍZ NO SISTEMA CULTURAL DA SOCIEDADE MODERNA E INDUSTRIAL.
MAIOR IMPORTÂNCIA AS <b>CONSEQUÊNCIAS</b> DO QUE AS CAUSAS DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS.	MAIOR IMPORTÂNCIA AS <b>CAUSAS</b> DO QUE AS CONSEQUÊNCIAS DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS.
PALAVRAS-CHAVE :  <div style="text-align: center;"> <span>&lt; CONSCIENTIZAÇÃO &gt;</span>  <span>&lt; COMPORTAMENTO &gt;</span> </div>	PALAVRAS-CHAVE :  <div style="text-align: center;"> <span>&lt; SENSIBILIZAÇÃO &gt;</span>  <span>&lt; CIDADANIA &gt;</span> </div>
SERES HUMANOS SÃO CAPAZES DE VIVER E PRODUZIR O ESPAÇO GEOGRÁFICO SEM DETERIORAR AS BASES DOS RECURSOS NECESSÁRIOS PARA SUA SOBREVIVÊNCIA. BASTA TER CONHECIMENTO SUFICIENTE E SER EDUCADO PARA ISSO.	SERES HUMANOS DEVEM PERCEBERM QUE PERTENCEM UMA COLETIVIDADE DE DIMENSÕES ECOLÓGICAS, ISTO É, ALGO QUE ULTRAPASSA O INTERESSE INDIVIDUAL E COLETIVO E ESBARRA NA CONCEPÇÃO DA NATUREZA.
CONHECIMENTOS SOBRE A ESTRUTURA E OS FENÔMENOS ECOLÓGICOS SÃO PRIORITÁRIOS PARA A CONSERVAÇÃO E USO DOS RECURSOS AMBIENTAIS.	CERTEZA DE QUE NÃO BASTA INVESTIR EM ESFORÇOS PARA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DA NATUREZA SEM ANTES MUDAR AS CONDIÇÕES DO MUNDO ONDE AS PESSOAS HABITAM.
NECESSIDADES DE MUDANÇAS NA RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA:  <div style="text-align: center;"> <span>&lt; ADEQUAÇÃO TÉCNICA &gt;</span> </div>	NECESSIDADES DE MUDANÇAS NA RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA:  <div style="text-align: center;"> <span>&lt; TRANSFORMAÇÃO PARADIGMÁTICA &gt;</span> </div>

Org.: Naves, 2023. Fonte: Layrargues, 2012. Adaptado de: Naves e Colesanti, 2017.

Dentro dessa dimensão complexa na qual se inserem essas duas correntes teórico-metodológicas da Educação Ambiental, a Educação para a Gestão Ambiental possui particularidades interessantes que merecem destaque e atenção especial para municiar a prática da Educação Ambiental Crítica, desenvolvida no contexto das políticas públicas e tendo o Estado como agente promotor dessa Educação.

Em virtude disso, nessa secção, me preocupo em associar a Educação para a Gestão Ambiental ao arcabouço epistemológico, ideológico e político construído ao longo dessa tese. Julgo que assim seja mais fácil sustentar as propostas das demandas e práticas estabelecidas pela formação socioambiental desenvolvida no contexto de gestão das águas pelos CBHs e pela Política Nacional de Recursos Hídricos. Essa proposição se sustenta pela necessidade, tanto do

PNRH como dos CBHs, se aprimorarem para o exercício e lapidação da participação dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios vinculados aos diversos usos das águas – inclusive nas deliberações coletivas sobre as divisões dos ônus e bônus decorrentes das escolhas feitas a partir do planejamento de um rio e da área de uma bacia hidrográfica. José Antônio Quintas (2004, p.4) sobre isso escreve que:

“Por ser produzida no espaço tensionado, constituído a partir do processo decisório sobre a destinação dos recursos ambientais na sociedade, a Educação no Processo de Gestão Ambiental exige profissionais especialmente habilitados, que dominem conhecimentos e metodologias específicas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com jovens e adultos em contextos sociais diferenciados. Exige, também, compromissos com aqueles segmentos da sociedade brasileira, que na disputa pelo controle dos bens naturais do país, historicamente são sempre excluídos dos processos decisórios e ficam com o maior ônus.” (QUINTAS, 2004, p.4)

Por meio das competências e diligências próprias da Política Nacional de Recursos Hídricos, tal prática educativa posicionaria o Estado em um papel diferenciado enquanto agente promotor de uma Educação Ambiental específica, situada em um lugar particular dentro da construção da relação sociedade-natureza: o da formação voltada aos processos decisórios e de gestão dos territórios (e da natureza), dinamizados, portanto, em função da deliberação coletiva para os usos das águas disponíveis de uma bacia hidrográfica.

A condução do processo educacional, dentro desse contexto, do mesmo modo que é bem peculiar, é também bastante desafiador. Trata-se de uma nova oportunidade para construção e consolidação do “*Espaço-Tempo de Cidadania*” (Santos, 2013), forjado a partir de um outro ponto de partida.

No processo de gestão das águas, o bem comum é a pedra angular para qualquer tomada de decisão que ocorra dentro de uma bacia hidrográfica. Os CBHs, assim como todos os outros instrumentos de gestão preconizados pela Lei das Águas, devem, nesse sentido, garantir a água de qualidade para manutenção da vida, cuidando desse elemento de modo indissociado de suas múltiplas características, significados e importâncias (ecológicas, econômicas e culturais).

Esses instrumentos, instituídos pela Política Nacional de Recursos Hídricos, são, portanto, ferramentas desenvolvidas na direção de garantir não só o acesso a água (direito universal), mas de imputarem à sociedade responsabilidade na disponibilidade, distribuição, proteção, conservação e qualidade do recurso hídrico. Isto é, cabe a Política Nacional de Recursos Hídricos e todos os seus instrumentos de gestão – do PNRH aos CBHs – promoverem

uma prática educativa robusta, voltada para municiar à gestão dos recursos hídricos em uma perspectiva que passe, obrigatoriamente, pela formação cidadã como um dos principais subsídios para a sustentabilidade e a segurança hídrica do país.

Por consequência, os CBHs – um dos órgãos colegiados responsáveis pela implementação e formulação dos instrumentos de gestão das águas (em âmbito local, estadual ou interestadual) – devem se tornar espaços destinados para aprimorar o processo de gestão das águas sistematicamente.

Assim, é esperado que estes busquem a (re)construção de um olhar sempre novo sobre o território das bacias hidrográficas, firmado a partir do protagonismo das águas, vistas, portanto, em suas múltiplas imbricações para conformação do espaço geográfico. É o princípio da dialética e da práxis social como fundamento da prática educativa, estabelecida a partir e para a gestão das águas, com intermediação do poder público e interlocução da sociedade.

Por isso, esses Comitês devem acolher o processo educativo a partir de sua realidade complexidade, justamente para não caírem no estratagema moderno de observar as águas (e seus territórios) a partir de um único ponto de vista – nesse caso, o econômico. Imperativo, portanto, acolher o contraditório para distensionar os conflitos de interesse que pairam sobre os múltiplos usos e percepções (culturais, sociais, ecológicas e econômicas) sobre as águas e os rios.

Nesse sentido, a gestão das águas, promovida pelo Estado, carece de processos e práticas pedagógicas que possibilitem a construção de percepções individuais e coletiva que sigam por esse caminho. Para tanto, alguns pontos devem ser preconizados na consolidação de um processo educativo próprio para gestão das águas brasileiras. Como demonstrado no Capítulo **“Descentralização e Democracia Deliberativa na Política Nacional de Recursos Hídricos”**, em especial na seção ***“A Política Nacional de Recursos Hídricos e seus documentos políticos e executivos: o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH visto perspectiva da Educação Ambiental”***, é notório que a gestão das águas não caminha nessa direção.

Em minha opinião há, na gestão das águas, enorme potencial para sensibilizar indivíduos e grupos sociais para que estes cuidem da natureza e consintam – no contexto de seus territórios – sobre os melhores caminhos para os usos da água. Essas escolhas, socialmente acordadas, podem, inclusive, serem guiadas por uma perspectiva mais sustentável do que desenvolvimentista; mais coletiva do que restritiva; e mais participativa e engajada do que tecnicamente imposta.

Ademais, em outra dimensão, um pouco mais aprofundada, também confio que a dinâmica dos CBHs e da Política Nacional de Recursos Hídricos, possam – para além de promover a sustentabilidade, a cidadania e aperfeiçoar o processo democrático – emancipar os usuários da água para o ordenamento territorial de suas bacias hidrográficas, consolidando-se, a partir disso, enquanto um processo alternativo e reativo as lógicas do *Projeto Sociocultural da Modernidade* e do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial*.

Essas providências, em última instância, com toda certeza, contribuiriam com as várias caminhadas que seguem na direção da emancipação humana, do giro decolonial, da racionalidade ambiental e dos anseios da teoria crítica.

Para tanto, a Educação Ambiental desenvolvida pela Política Nacional de Recursos Hídricos – em especial nas jurisdições dos CBHs – deve imbricar-se na complexidade inerente ao desafio de gerir as águas e, conseqüentemente, de definir o ordenamento do espaço geográfico.

Dessarte, a Política Nacional de Recursos Hídricos, enquanto diretiva legal do Estado para organizar esse processo de gestão, deve observar o processo educativo como oportunidade de instrumentalizar os sujeitos para todos os aspectos que envolvam o cuidado com as águas. Devem, nessas situações, desenvolver a cidadania e habilidades sociopolíticas e direcionar a sociedade para participar da gestão sustentável de territórios – ecologicamente, socialmente, economicamente e multiculturalmente – compartilhados.

Franciso Gutiérrez (1994) e Moacir Gadotti (2001), ensinam que é necessário, para isso, praticar uma pedagogia que se dedique em reestabelecer o sujeito a partir da noção de pertencimento com a natureza. A Ecopedagogia, ou a Pedagogia da Terra, propõem vincular esses indivíduos com a natureza, na qual são considerados parte integrantes. Essa prática tem como base as questões relativas ao uso cotidiano dos territórios. Sobre essa necessidade Paulo Freire (1959, p.9) esclarece que:

“É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (...) Não há organicidade na superposição, em que inexistente a possibilidade de ação instrumental. (...) A organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante”. (FREIRE, 1959, p.9)

Acredito que tal vinculação dos sujeitos com a natureza e com seus territórios ajude a promover caminhos para construção de uma cidadania engajada na participação ativa dos indivíduos, dos movimentos e grupos sociais dentro do processo de gestão das águas.

Esse cuidado formativo pode somar esforços para transformação da relação sociedade-natureza a partir da prerrogativa da sustentabilidade, do diálogo de saberes e da racionalidade ambiental. Fundamental para isso estabelecer o ato educacional para: i) garantir a disponibilidade e qualidade das águas; ii) o cuidado coletivo com o ambiente, em especial com os recursos da natureza; iii) o uso sustentável do território das águas; iv) a justiça socioambiental; e vi) a participação e deliberação coletiva a partir da noção do usufruto do bem comum como bases para gestão das águas.

A Educação para a Gestão Ambiental pode conectar tudo isso a partir da formação cidadã dos usuários da água – se desenvolvida com esses cuidados – no contexto da gestão das águas e do ordenamento indireto dos territórios de suas bacias hidrográficas. José Antônio Quintas (2009, p. 67) propõem que a Educação para Gestão Ambiental deve ser promovida no sentido de:

- i) **superar a visão fragmentada da realidade, em suas múltiplas dimensões** – por meio da construção e reconstrução do conhecimento sobre ela, em um processo dialético com os atores envolvidos;
- ii) **respeitar a pluralidade e diversidade cultural existente** – fortalecendo a ação coletiva e organizada, articular os diferentes saberes e fazer e proporcionar a compreensão da problemática ambiental em toda sua complexidade;
- iii) **possibilitar a ação em conjunto** – envolver a sociedade civil organizada em prol de uma visão de educação ambiental como processo instituinte de novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza;
- iv) **proporcionar condições para o diálogo entre as áreas disciplinares, saberes e fazeres** – por intermédio da gestão ambiental pública em benefício do meio ambiente e sociedade civil como um todo. (QUINTAS, 2009, p.67)

A seguir, a **Figura 16** busca sistematizar algumas das principais possibilidades da Educação Ambiental quando trabalhada e desenvolvida com foco na gestão das águas. A partir dessa ambiência, vejo que o processo educativo consegue conectar o processo de gestão das

águas com a formação individual dos sujeitos e da coletividade de modo muito peculiar. Essa particularidade reside nas especificidades estabelecidas para organizar a gestão das águas como ferramentas hábeis para integralizar a Política Nacional de Recursos Hídricos.

**Figura 16:** Educação para a Gestão Ambiental desenvolvida a partir da gestão das águas.



Org: Naves, 2023.

O fato da Política Nacional de Recursos Hídricos (i) estabelecer as bacias hidrográficas como unidades fundamentais para o planejamento; (ii) determinar os CBHs como órgãos descentralizados e participativos com características deliberativas, consultivas e normativas para os usos das águas e, conseqüentemente, dos territórios; além de (iii) posicionar a água – bem de domínio público – como protagonista para a tomada de decisões, a resolução de conflitos e construção de consensos, faz com que a dinâmica do processo de gestão das águas brasileiras seja um provimento e tanto para o desenvolvimento de uma prática educacional voltada para transformação da relação sociedade-natureza. Sem dúvidas essas contribuições se dariam por meio do aprimoramento da cidadania e da democracia.

Ademais, a Educação para a Gestão Ambiental possibilita que as principais características (políticas, ecológicas, econômicas e socioambientais) da Política Nacional da Recursos Hídricos sejam objetos e objetivos do seu próprio ato pedagógico. Ao mesmo tempo essa educação é capaz de impulsionar e sugerir a apreensão dos fenômenos desencadeados nas



bacias hidrográficas pela perspectiva da complexidade ecológica, da sustentabilidade e de uma Racionalidade Ambiental.

Portanto, acredito no potencial da Epistemologia Ambiental (Leff, 2002 e 2012) para substanciar e/ou construir outras bases teóricas e filosóficas necessárias para que as práticas educacionais se fortaleçam e participem, com mais empenho, do processo de formação socioambiental e construção da Racionalidade Ambiental. Toda essa potência, quando fomentada no âmbito das políticas públicas ambientais brasileiras, ganha contornos diferenciados de qualquer prática educativa direcionada para a formação dos ambiental.

Assim, quando imaginados em conjunto – sobretudo em uma perspectiva crítica e emancipatória –, os conceitos de Educação, Política, Estado e Natureza devem ser apreendidos acompanhados de algumas reflexões. São elas: (i) se o processo educativo é um ato político e instrumento ideológico de reprodução social, conforme nos ensina Paulo Freire e Darcy Ribeiro, qual seria a função da Educação Ambiental articulada pelo Estado e executada por intermédio de suas políticas públicas? Ainda, (ii) se esse mesmo Estado, assim como a Educação, são instrumentos políticos-ideológicos de reprodução das condições materiais, sociais e ambientais, de que modo uma política pública – que pelo toque do *Projeto Sociocultural da Modernidade e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial* é uma ferramenta de regulação – pode favorecer a emancipação?

Alguns autores já avançaram muito nesses debates e na elaboração das várias respostas que respondem essas duas perguntas. Entretanto, antes de considerá-las, quero caracterizar melhor a Educação para a Gestão Ambiental – principalmente no que diz respeito aos ensinamentos de Paulo Freire.

Faço isso para caminhar em terreno mais seguro, considerando a fragilidade do polêmico campo da Educação Ambiental brasileira, agravado no pós-golpe de 2016. Depois desse entendimento, pretendo retomar com mais cuidado nessas questões, justamente para apresentar a proposição do **PPP do CBH-Araguari (2022-2030)** como possibilidade de transcender e responder essas duas reflexões.

Assim, para dar conta dessa intenção, recorro ao pensamento de Layrargues (2003). Em sua tese de doutorado, o autor nos ajuda a entender os caminhos que levaram a Educação Ambiental, de modo geral, a vincular seu propósito apenas ao desenvolvimento de uma ‘ética ambiental’. Uma espécie de competência, que espera dos educandos apenas mudanças comportamentais, exclusivamente na esfera ‘ambiental’. Por assim se pretender, o ato

educacional dissocia-se de suas dimensões social e política, que também são importantes, para compreensão da temática perseguida, e se consolida apenas na esfera cognitivo-comportamental. Além disso, sufoca, por consequência, a desassociação desta Educação com sua instrumentalização ideológica de reprodução das condições sociais. Nas palavras do próprio autor (2003, p. 103), por causa disso:

“a Educação Ambiental aproximou-se da concepção de Educação como instrumento de socialização humana, agora ampliada à natureza, mas afastou-se da concepção de Educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Contudo, apesar de grande parte dos esforços na Educação Ambiental serem dirigidos para a dimensão ética no relacionamento humano com a natureza, onde se pretende tornar a natureza um bem em si, com seu valor intrínseco, ela continua sendo uma mercadoria (seja na forma de produtos ou serviço ecológicos), com um valor de troca. Assim, a repartição dos benefícios (a geração de riqueza) e prejuízos (a geração de danos ambientais) do acesso, apropriação, uso e abuso da natureza, na sociedade capitalista, é sempre mediada por relações produtivas e mercantis, e como tal, está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco ambiental os grupos sociais vulneráveis às condições ambientais em processo de degradação (como as populações marginalizadas nos centros urbanos), ou dependentes de recursos naturais em processo de exaustão (como as populações indígenas ou extrativistas) agravando a já delicada situação de opressão social e exploração econômica a que tais grupos sociais são impostos pelos grupos dirigentes. É nessa perspectiva que emerge a concepção da questão ambiental como uma questão eminentemente de justiça distributiva, tornando a gestão dos conflitos socioambientais democrática e participativa a maior bandeira da luta ecologista.” (LAYRAGUES, 2003, p.103)

O pensamento de Layrargues, ao mesmo tempo que auxilia o entendimento da assimilação do paradigma ambiental pela racionalidade econômica, ilumina da mesma forma novos horizontes para a Educação Ambiental. Esses novos ares, sugeridos por Layrargues, são pensados desde outras racionalidades e outros valores, como por exemplo a racionalidade ambiental (Leff, 2006), a justiça socioambiental (Acselrad et. al. 2009), o diálogo (ou a ecologia) de saberes (Leff, 2002 e/ou Santos, 2010), a democracia deliberativa e o agir comunicativo (Habermas, 2012a e 2012b), giro decolonial (Quijano, 1992) e a ecologia política (Souza, 2020, Latour, 2019 e Leff, 2021).

A partir dessas novas possibilidades, a Educação Ambiental passou a ser delineada com base na completude do ato educacional, ou seja, como processo educativo orientado não somente na – e para – a dimensão ambiental, mas também atento às suas importâncias nas esferas social, econômica e política. A complexidade de vida, o intrincado entendimento sobre

as coisas e a urgência na transformação do paradigma civilizatório, desde então tornaram-se pilares para a Educação Ambiental Crítica.

Tal possibilidade apresenta-se como caminho de apreensão das questões ambientais – e do processo educativo que o acompanha – a partir de suas intersecções com as atividades humanas e com os fenômenos sociais. Esses elementos, por essa abordagem, passam a ser indissociáveis na análise dos tópicos relacionados à educação voltada para a compreensão crítica da relação sociedade-natureza.

Assim, a partir da vinculação do nexos causal entre as atividades humanas e seus impactos nos sistemas naturais, sobretudo no que diz respeito aos riscos, percalços, adversidades e desigualdades, inaugura-se um novo marco para a Educação Ambiental. Se anteriormente ela era preocupada apenas em formular a ‘ética ambiental’ e desenvolver-se a favor da conservação e proteção da natureza, a partir dessas novas possibilidades, a Educação Ambiental passa a mediar-se também com outras características e novos objetivos.

Essas novas abordagens, que se atém a solucionar os problemas ambientais a partir da resolução das questões sociais, buscando sempre prosseguir em virtude da justiça socioambiental. É, portanto, um outro modo de pensar a mesma Educação Ambiental. Layrargues (2004) elucida muito bem essa situação na oportunidade em que coordena um estudo sobre as diversas identidades da Educação Ambiental brasileira.

Esse mesmo autor ainda nos orienta a pensar que, embora diferentes, uma abordagem não sucede a outra e tampouco a substituiu. Elas coexistem, às suas maneiras, como práticas educacionais estabelecidas para auxiliar a formação socioambiental dos sujeitos. Eventualmente, as duas vertentes podem se complementar ao trabalhar determinada questão, nada as impede.

É naturalmente compreensível que, ao longo dos anos, apareçam novas abordagens educacionais pautadas por outros objetivos, forjadas para resolver outras questões e ambientadas em outras lutas. Afinal, os problemas ambientais afligem de maneira singular os diversos lugares do mundo e é saudável que isso motive novas elaborações a respeito da educação voltada para a natureza. Entretanto, tal fato demanda, dentre outras coisas, a necessidade de classificar esses distintos modos de pensar a relação da sociedade-natureza, assim como diferenciar as enunciações dos problemas ambientais e também o próprio processo educativo.

Na minha opinião, essa discriminação das abordagens educacionais é um movimento muito justo e necessário para a Educação Ambiental. É urgente que a Educação voltada para o ambiente se posicione como instrumento sério e intencionado para transformar a sociedade a partir do cuidado com o processo de formação socioambiental.

Essa atitude ajuda a robustecer sua imagem como ferramenta oportuna e capaz de integrar não só o planejamento educacional, mas também auxiliar a produção do espaço geográfico. Além do mais, afasta suas práticas da concepção estigmatizada que as têm como um mero conjunto de atividades vazias, despropositadas e desvinculadas da realidade social – isso é observado nos estudos de Crespo e Leitão (1993), Crespo e Feldmann (2002) e do já citado Informe SIGEOR/PNRH (2009), que na oportunidade considerou a Educação Ambiental como sendo uma “camisa de forças” – ou seja, um empecilho – para a gestão das águas.

É interessante, nesse sentido, que os operadores da Educação Ambiental busquem as correspondências de suas práticas educacionais com arcabouços epistemológicos, ideológicos e políticos bem definidos. É uma diligência significativa para o processo educativo e para os grupos sociais que compõem Movimento Ambiental como um todo.

Esse alinhamento, reflete o acompanhamento e o (re)posicionamento desses agentes educacionais com as mudanças que ocorrem no paradigma ambiental ao longo dos anos. Estabelece também as diferentes práticas da Educação Ambiental na etérea complexidade dos lugares que compõe suas tramas. De toda sorte, também evidencia as intenções desses agentes que promovem práticas educativas no campo da formação socioambiental e na busca pela ressignificação da relação sociedade-natureza, estabelecida a partir dos auspícios da produção sustentável do espaço.

Essa concepção excepcionaliza o processo educacional voltado para a natureza, que deixa de ser visto apenas pela universalidade dos problemas e soluções ambientais – comuns a todos – e passa a ser pensado a partir da singularidade dos lugares e da intenção de quem o promove. Vejo que esse fenômeno acompanha, de modo muito particular, a conjuntura mundial no que diz respeito à transição da Modernidade para a Pós-Modernidade, momento tão bem esclarecido por David Harvey (2016), Boaventura de Souza Santos (2013) e Alain Touraine (2008).

É nesse ponto que retomo a frase de Paulo Freire (2007) presente no início deste Capítulo: “Educar é um ato político”. O processo educativo tem uma intenção que é indissociável à sua execução. Quem educa – ao contrário do que muitos imaginam – educa com

um propósito. Portanto, toma partido da realidade e do contexto em que está inserido. A partir disso, cabe a quem tenciona a Educação, escolher objetivos que podem transformar, ou não, as condições existentes. Isso é uma defluência muito fértil para o devir humano, pois organiza e abre oportunidades para as projeções e emancipações sociais se firmarem na construção do espaço geográfico.

Nesse contexto, a Educação Ambiental pode se posicionar como uma das várias ferramentas preparadas para conceber os problemas ambientais e solucioná-los a partir de suas novas demandas. Nesta tese, eu a elaboro à disposição da transformação da realidade brasileira. Busco, para tanto, posicioná-la para aperfeiçoar e ampliar o cânone democrático e participativo de nossa sociedade, esperando que isso interceda a favor da natureza e da justiça socioambiental em algum momento no futuro.

Faço isso por intermédio do processo formativo desenvolvido por um instrumento de gestão compartilhada do território, mais especificamente pela política pública que regulamenta a qualidade, disponibilidade e uso da água de uma bacia hidrográfica específica.

Em vista disso, estabeleço a Educação Ambiental que desenvolvo nesta pesquisa no campo da luta social, das disputas políticas e de suas contradições existentes, que se materializam em diferentes cuidados e enunciações sobre a natureza. Preocupo-me, a partir disso, em não sobrepujar uma visão à outra, e sim conectá-las sob a tutela das múltiplas existências e da construção coletiva dos territórios compartilhados. Ao longo desta tese me empenhei em vincular a minha proposição a um arcabouço epistemológico, ideológico e político adequado.

Com efeito, sugiro, com esta tese, a implementação de um Projeto Político Pedagógico, que sistematize essa Educação Ambiental intentada, no âmbito da interface entre as Políticas Nacionais de Recursos Hídricos e de Educação Ambiental – PNEA<sup>29</sup>.

Espero que essa ação contribua para os debates sobre a implementação do PNRH, no que diz respeito à importância do seu papel no processo educacional voltado para o ambiente e para sociedade brasileira. Acredito que, a Educação Ambiental promovida pelo Estado possa ampliar os espaços de formação cidadã e sofisticação democrática, tão escassos ou mal aproveitados nos dias de hoje.

---

<sup>29</sup> Leis Federais 9.433/97 e 9.795/99, respectivamente.

Além do mais, vejo que sua prática – se bem oportunizada – abre caminhos para que a gestão das águas se fortaleça e garanta espaço como unidade administrativa fundamental para estruturar a sustentabilidade das políticas públicas ambientais brasileiras.

Esse arranjo vai ao encontro do pensamento de Acsehrad et. al. (2009, p.52-54) que, quando analisam a emergência dos componentes sociais nos estudos ambientais, observam suas relações diretas com as desigualdades econômicas. Os autores atribuem os maiores riscos e catástrofes ambientais às populações marginalizadas. Notam, a partir disso, a tendência – ou intenção – dos ordenamentos espaciais em estabelecer divisões (internacionais e sociais) dos territórios a partir dos impactos socioambientais negativos provocados pelas atividades humanas. Segundo esses autores:

“Os indicadores que reproduzimos aqui colocam objetivamente em dúvida o senso comum segundo o qual a degradação do meio ambiente afeta a todos indiferenciadamente. Eles parecem mais confirmar que, na prática, está em plena vigência o critério discriminatório do Memorando Summers (ao qual fizemos alusão anteriormente) segundo o qual a imposição de riscos ambientais suplementares a países e grupos sociais de menor renda deveria ser incentivada institucionalmente, por razões ditas ‘econômicas’.” (ACSELRAD et. al., 2009, p. 52-54)

É sabido que os problemas ambientais ocorrem de maneira desigual em diferentes lugares do mundo. A depender desse recorte, há sempre um território, população ou grupo étnico mais suscetível a esses riscos.

Um número grande de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no âmbito da justiça socioambiental, como por exemplo, as de Marquês e Torres (2001), Lima (2011), Loureiro (2012) e Cosenza et. al; (2014) corroboram com essa tese. Infelizmente outras tantas violências socioambientais – como são os casos das tragédias ocorridas em Mariana (2015) e Brumadinho (2019), assim como os recentes avanços dos garimpos ilegais na floresta amazônica –, também nos lembram da fragilidade do território brasileiro frente à mundialização econômica (Prebisch,1949).

É a partir desses fatos que acredito na Educação Ambiental promovida pelo Estado. Vejo que ela pode interceder e transformar de maneira positiva o cenário brasileiro, hoje tão marcado pelas desigualdades sociais, pelo desinteresse político e ambiental e pela desvalorização dos diversos potenciais tanto naturais quanto humanos de nosso país.

Portanto, confio na potência das políticas públicas de estabelecerem espaços democráticos de participação e decisão coletiva e de desenvolver as competências necessárias

para vigorar a cidadania e o princípio da Comunidade. Assim, credencio essa Educação a buscar resultados diferenciados nos campos da formação socioambiental e da participação cidadã para gestão compartilhada do território. Não é um caminho fácil, é bem verdade. Mas tampouco é impossível de ser concretizado, ou ao ser menos perseguido.

Diferente dos demais agentes promotores da Educação Ambiental, o poder público atua garantindo a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Ademais, referido poder impõem a si e à coletividade o dever de defender e preservar a natureza para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Essas garantias, que foram instituídas por força de lei e materializadas por meio de políticas públicas de planejamento e ordenamento territorial, atribuem ao Estado o papel de interlocutor entre os diversos – e às vezes conflituosos – interesses a respeito do que é o bem comum e das formas ideais de defender e assegurar tal equilíbrio ecológico a partir da ação humana.

Os resultados dos diálogos entre os diversos setores da sociedade intermediadas pelo Estado foram aprimoradas ao longo dos últimos anos. Atualmente esses aprimoramentos encontram-se expressos nas garantias do direito para a proteção e preservação da natureza e nos avanços da participação coletiva, presentes nos mecanismos dos instrumentos de planejamento e gestão territoriais. Marco Aurélio Nogueira (2011) dá uma verdadeira aula sobre isso em seu livro: Um Estado para a Sociedade Civil.

Esses espaços de exercício democrático são lugares de participação que demandam a interlocução do Estado a partir de interesses que são conflituosos para a produção do espaço geográfico. Para isso é necessário que esses instrumentos sejam sempre atualizados, assim como ampliados. Dessa forma torna-se indispensável a sofisticação constante dos mecanismos e instrumentos de gestão democrática e participativa.

Nessa conjectura, creio na importância do processo educativo como caminho factível para tais intenções. Para tanto, é necessário institucionalizar outras formas de racionalizar os fenômenos sociais, políticos, naturais e econômicos, que não seja apenas a racionalização instrumental e econômica, hoje hegemônicas e arraigadas no planejamento e ordenamento do território brasileiro. Nesse sentido, é interessante desatar alguns nós que atrapalham a racionalização do espaço – e da natureza – em sua real complexidade.

A partir da formalização de Jose Antônio Quintas e de Maria José Gualda, que direcionam o processo de formação socioambiental, por meio da Educação, para a gestão ambiental, vejo uma oportunidade muito rica para contribuir com a gestão das águas a partir desta tese. Oportunizo, para tanto, uma agenda de Educação Ambiental específica para o Comitê de Bacia do Rio Araguari (MG) na forma de um Projeto Político Pedagógico – PPP.

A minha tese é de que, se assim elaborada e desenvolvida, a prática de Educação Ambiental, executada pelo CBH-Araguari, pode contribuir significativamente para o diálogo entre os diversos segmentos da sociedade interessados no cuidado com a bacia do Rio Araguari (MG) e de, conseqüentemente, tornar o espaço de discussão e deliberação do CBH-Araguari (MG) um lugar direcionado para o fortalecimento do processo democrático, engajamento cidadão e exemplo de gestão sustentável.

Matt Ridley (2014) intitula o prólogo de seu livro de “Quando as ideias fazem sexo”, para mim essa é a chama vital da minha tese: as ideias precisam circular e fazer trocas umas com as outras. É essa uma das maiores habilidades humana: temos o dever de desenvolvê-la. O que nos difere de qualquer outra espécie que conhecemos é nossa capacidade de fazer com que nossos conhecimentos se perpetuem, assim como nossos genes.

Segundo Ridley (2014, p.15-16), em algum ponto da história as ideias começaram a se encontrar e acasalar para fazerem “sexo” umas com as outras. A partir disso mudou tudo. Seguindo seu raciocínio:

“A evolução pode acontecer sem sexo; mas é muito mais vagarosa. Assim acontece com a cultura. Se a cultura consistisse, simplesmente em aprender hábitos dos outros ela logo se estagnaria. Para que a cultura se torne cumulativa, as ideias precisam encontrar-se e acasalar-se. A “fecundação cruzada de ideias” é um clichê, mas um clichê de involuntária fecundidade. “Criar é recombinar”, disse o biólogo molecular François Jacob. Imagine se o homem que criou a ferrovia e o homem que inventou a locomotiva não pudessem se conhecer ou falar um com o outro, nem mesmo por terceiros.” (RIDLEY, 2014, p.15-16)

Tenho minhas divergências com o avanço da argumentação que Ridley segue em seu livro, mas nesse ponto o considero genial. Tenho convicção que um pouco de nossa glória passa pela capacidade de trocar, entre nós, os conhecimentos adquiridos e adaptados ao longo dos anos.

Entretanto, como demonstrado ao longo dessa tese, essa característica peculiar dos sapiens – inclusive no campo ambiental – não se dá a partir desse pressuposto. Há o gargalo do



mercado que condiciona e assimila todo conhecimento para a prosperar a economia capitalista. Isso se dá pela exclusividade do mercado na elaboração das questões práticas, teóricas e ideológicas que circundam a problemática ambiental, a regulação da relação sociedade-natureza têm se construído em via de mão única: a da hegemonia do capital financeiro - o que é uma presunção do sistema capitalista de dar conta de tudo.

Vemos diariamente, em especial nos países latino-americanos, que ele não consegue ser socioambientalmente justo e adequado. Ciência, técnica, ética, direito, arte, literatura e a formação social caminham em prol das comunidades, não do mercado. Mas, aparentemente, ao logo dos anos, essa lógica se inverteu e todas essas áreas se encontram subjugadas pelo poder do capital, a relação sociedade-natureza não é diferente.

Como, portanto, florescer a diversidade e a singularidade de ideias, formações e identidades socioambientais em uma sociedade global notada pela sobreposição dos interesses econômicos aos demais? E como fazer isso levando em conta a capacidade inventiva desses mesmos interesses em assimilar, homogeneizar e alinhar entendimentos e comportamentos aos seus objetivos particulares? Essa é a pergunta que motiva este trabalho e minha trajetória acadêmica.

A resposta não é tão simples. Contudo, os Projetos Políticos Pedagógicos são caminhos que, sem dúvida, seguem nessa direção. A partir da elaboração coletiva de um documento (PPP) que formalize, planeje, dinamize e implemente as intenções da Educação Ambiental – pensadas para serem desenvolvidas no âmbito da territorialidade vinculada à uma bacia hidrográfica administrada a partir de uma política pública de gestão descentralizada, participativa e deliberativa sobre os usos das águas – acredito que passos significativos podem ser dados em direção as respostas dessas perguntas.

Para tanto, são necessários esforços significativos e convergentes nas mais diversas ordens e abordagens, sejam elas epistemológicas, políticas e ideológicas. É fundamental que cada área, movimento social, saber cultural e/ou científico colabore nesse sentido comum. Nesse sentido, os CBHs se tornariam espaços políticos distintos para que ocorressem diálogos e deliberações coletivas pensadas em virtude do bem comum.

De fato, se pensarmos na conjuntura do mundo, forjar esse cenário é uma tarefa bem difícil, entretanto não é impossível de ocorrer. Assim, minha ideia, a partir dessa tese, é direcionar as discussões, as construções de pontes e os diálogos teóricos aqui aventados, às proposições de que as elaborações coletivas e individuais que ocorram dentro – ou em virtude

da ação formativa desenvolvida pelos – CBHs. A Educação para Gestão Ambiental é, portanto, ferramenta imprescindível para conduzir os processos educativo dos usuários da água (e de seus territórios), além de atribuir aos CBHs responsabilidade nessa formação.

O manifesto xamânico de Davi Kopenawa, em parceria com o antropólogo Bruce Albert (2015) sintetiza e exemplifica bastante meu desejo a partir da elaboração dessa tese. Em sua obra conjunta, os autores demonstram a beleza da territorialidade dos povos autóctones a partir da relação singular dos Yanomamis com a Floresta Amazônica.

Essa singularidade é resultado da ancestralidade milenar de seu povo que, em trabalho contínuo com os xapiris<sup>30</sup>, mantém a floresta de pé. Tal fenômeno é o sustentáculo primordial para manter o céu em seu lugar, preservando assim as condições de vida (natureza) para todos nós. Segundo Kopenawa e Alberto (2015 p. 207 e 216-217):

"As árvores da floresta e as plantas de nossa roça também não crescem sozinhas, como pensam os brancos. Nossa floresta é vasta e bela. Mas não o é à toa. É seu valor de fertilidade que a faz assim. É o que chamamos de *në rope*. Nada cresce sem isso. O *në rope* vai e vem, como um visitante, fazendo crescer a vegetação por onde passa." (KOPENAWA E ALBERT, 2015. p. 207).

Os autores ainda complementam esse pensamento explicando que:

"Os xamãs yanomami não trabalham por dinheiro, como os médicos brancos. Trabalham unicamente para o céu ficar no seu lugar, para podermos caçar, plantar nossas roças e viver com saúde. Nossos maiores não conheciam o dinheiro. Omama não lhes deu nenhuma palavra desse tipo. O dinheiro não nos protege, não enche nosso estomago, não faz nossa alegria. Para os brancos é diferente. Eles não sabem sonhar com os espíritos como nós. Preferem não saber que o trabalho dos xamãs é proteger a terra, tanto para nós e nossos filhos como para eles e os seus". (KOPENAWA e ALBERT, 2015. p.216-217).

Efeito de uma metafísica que escapa a minha compreensão, a grandiosidade do enunciado Yanomami me encanta. O perspectivismo e o multilateralismo da América indígena, tão bem explicado e proposto por Viveiros de Castro (2004), têm muito a nos oferecer.

A memória dos antepassados Yanomamis, as especificidades dos fenômenos – compreendidos e elaborados através de suas singulares perspectivas – e as conseqüentes

---

<sup>30</sup> Espíritos da Floresta dos Yanomamis. "Todo ente possui uma imagem, do tempo das origens, que os xamãs podem 'chamar', 'fazer descer', 'fazer dançar' enquanto 'espírito auxiliar' (xapiri a.). Esses seres-imagem ('espíritos') primordiais são descritos como humanoides minúsculos paramentados com ornamentos e pinturas corporais extremamente luminosos e coloridos. Entre os Yanomamis orientais, o nome desses espíritos designa também os xamãs." (KOPENAWA e ALBERT, 2015 p. 610)

influências dessa metafísica no cuidado com a dinâmica própria da floresta onde não só habitam, mas são parte constituintes, são muito ricas para não serem ouvidas – e consideradas – em um processo de construção de uma ocupação sustentável de determinado território.

Da mesma forma, há também riqueza na sabedoria popular dos diversos grupos e movimentos sociais que ocupam e vivem no território da bacia do Rio Araguari (MG). É urgente fomentar a troca experiências com esses saberes. Essa é a chama vital da Ecologia e da Sustentabilidade (escrita aqui com letra maiúscula).

É imperativo formular a ocupação do território a partir dos produtos e das intenções compactuadas a partir das trocas e conexões ocorridas a partir do encontro do eu com o outro. Essa é a minha intenção a partir dessa tese. Quero enriquecer e criar, dentro dos espaços dos CBHs, em particular o do Rio Araguari (MG), possibilidades de nos aproximarmos e enredarmos com nossos ambientes e territórios, de modo também singular, assim como fazem os yanomamis.

Vejo essa como uma possibilidade de transformar nossas compreensões sobre o espaço geográfico e dar outro sentido para nossas vidas e para o significado de desenvolvimento, seja ele econômico, político, cultural e/ou ambiental.

Para tanto, considero ser necessários a emergência de novos agentes culturais e políticos para dar conta da questão ambiental que, embora seja pouco trabalhada a partir desses espaços de gestão, já estão consolidadas e desgastadas tanto nos debates sociais como no imaginário popular.

Neste terreno que emergem novos atores sociais e novas formas de conceber a relação da sociedade com a natureza, é preciso encorajar, ouvir e estimular outros pontos de vista para também possam contribuir com a confabulação coletiva da sustentabilidade como princípio fundamental da gestão das águas e dos territórios.

Félix Guattari acompanha esse pensamento. De acordo com esse autor, a observância da questão ambiental deve estar arregimentada por uma outra articulação das questões que direcionam as respostas à crise ambiental.

Conforme explica Guattari, essa articulação deve ser mais intrincada com outros saberes, epistemologias e ideológicas do que a atual forma de organizar o saber civilizatório contemporâneo. Segundo ele, a concepção tecnocrática, proposta pelas atuais instituições políticas e instâncias econômicas, responsável hoje por tais elaborações, não dá conta de regular

e responder sozinha as questões ambientais de nosso tempo. Para Guattari (2012, p.8-9), a necessidade de articular e promover a troca entre os diversos saberes é fundamental, pois:

“O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre este planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior de tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? (...)

Não haverá resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência e do desejo. Uma finalidade do trabalho social regulada de maneira unívoca por uma economia de lucro e por relações de poder só pode, no momento, levar a dramáticos impasses”. (GUATTARI, 2012, p. 8-9)

Nesta perspectiva, a racionalidade dominante, para dar conta da crise ecológica que atravessa o planeta deve buscar outros caminhos que a auxiliem cartografar melhor este fenômeno. Exige-se, portanto, dessa racionalidade abrir mão de regular sozinha às diversas formas e manifestações das relações de poder – econômico e técnico-científico –, ou seja, a racionalidade econômica deve deixar de ser a única produtora de verdades e consensos para os processos de legitimação e apropriação social da natureza e produção do espaço geográfico.

Guattari, nesse sentido, propõem a transformação da realidade hegemônica por meio de uma abordagem que prioriza o desenvolvimento das subjetividades individuais e coletivas. Para isso distingue três abordagens ecológicas: a do meio ambiente, das relações sociais e da própria subjetividade humana.

Todas essas ecologias são concebidas pelo autor sob o signo de uma única articulação desejada – e originada – na interseção entre a ética e a política. A *Ecosofia*, nome dado pelo próprio pensador para se referir ao conjunto destas três ecologias, estabelecidas a partir da interseção entre a ética e a política, expande a compreensão da questão ambiental e de sua superação para além da abordagem tecnocrática e da racionalidade econômica do mundo e dos fenômenos da vida.

Paralelamente a isso, o autor também vincula a crise ambiental como consequência da deterioração da subjetividade humana e dos modos de vida individuais e coletivos. Essas elaborações subjetivas – tanto individualmente ou coletivamente construídas – são entendidas por Guattari, também como o fruto da relação íntima dos sujeitos e da coletividade com o meio

no qual essas pessoas vivem e dinamizam suas vidas. São, portanto, resultados tanto das trajetórias subjetivas, das vivências e experiências particulares dos indivíduos com a natureza, como também das elaborações coletivas, que dizem respeito às concepções político-culturais que são desenvolvidas a partir das enunciações ambientais.

Assim, as vivências dos sujeitos e da coletividade com a natureza e o espaço compartilhado são lugares fundamentais para direcionar os processos formativos constituintes, que farão parte: i) da construção das identidades individuais dos sujeitos em relação a perspectiva socioambiental; e ii) das organizações – sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade, que produzirão o espaço geográfico. A associação desses processos formativos constituintes consolida a dialética que dinamiza o tripé composto por sujeito-sociedade-natureza.

Nessa perspectiva, tornam-se processos complementares que se desenvolvem em âmbito individual e coletivo e que dão sentido para os diversos entendimentos e experiências sobre a natureza.

Negligenciar a importância dos CBHs para aperfeiçoar os processos formativos que se desencadeiam por essas condições é um desperdício. Dessarte, é necessário encorajar e vigorar, de modo geral, os CBHs para que esses espaços se forjem a partir da potencialidade formativa e democrática embutida em sua própria natureza jurídica e executiva. A ideia é desenvolver o “*Espaço-Tempo de Cidadania*” relativo aos CBHs, para que estes deem conta de contemplar as discussões socioambientais complexas que ocorrem em seus territórios de modo simples e convidativo. Acolher as discussões sobre as águas e o destino de seus territórios, sobre o imperativo da prática da cidadania, é uma oportunidade única. Ocorre – dessa forma – apenas nos domínios dos CBHs.

Portanto, desenvolver um processo educativo próprio, exclusivo para os CBHs, com o objetivo de potencializar a participação, instrumentalizando assim, os usuários da água para a tomada de decisão coletiva sobre os diversos usos dos recursos hídricos e transformação da natureza, é fundamental.

Nesse sentido é necessário romper com a ideia de que a Educação Ambiental, desenvolvida no âmbito da Política Nacional de Recursos Hídricos, deve ser a mesma praticada em outros espaços – e outros tempos – cuja formação socioambiental também seja imprescindível. Sobre isso é importante se atentar aos estudos de Junior (2014, p.45, grifo nosso), que postula:

“No horizonte da democracia e da cooperação pela água, é inestimável o papel da educação ambiental, da comunicação cidadã e da mobilização da sociedade no fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental das bacias hidrográficas brasileiras. Assim como na formação prática do diálogo democrático e da cooperação entre os atores e atrizes da gestão (...) buscando transcender o formalismo das relações burocráticas, administrativas e procedimentais, é importante deixar aflorar a multifacetada e complexa dimensão humana, valorizando-a no contexto da gestão hídrica, tendendo a ampliar as possibilidades de cooperação. Quanto mais inclusivo, plural e equânime se configurarem, mais próximo os Comitês de Bacia Hidrográfica e os Conselhos de Recursos Hídricos estarão de uma desejada governança democrática e sustentável.” (JUNIOR, 2014, p.45)

Em minha opinião, essa passagem de Júnior é muito potente e irretocável para compreender a importância e a necessidade de desenvolver a Educação para Gestão Ambiental – e não outra prática vinculada à Educação Ambiental – no contexto dos CBHs e da Política Nacional de Recursos Hídricos. Ademais, em Naves et. al. (2017, p. 9) também escrevemos que:

“Os Comitês de Bacias Hidrografias oficialmente se apresentam, então, no enfrentamento dos problemas socioambientais em uma perspectiva não convencional. Ao passo que buscam resolver os problemas que se compõe em determinada realidade, democratizando suas ações e decisões, tornam-se, igualmente, exemplos de soluções alternativas para as questões ambientais e de possibilidades de transformação das ações humanas em prol da construção de uma outra realidade, sustentável e de justiça socioambiental.

Nesse movimento, os Comitês carregam, em seu cerne, o papel de mediadores de conflitos. Para tanto, a abordagem democrática como metodologia de esclarecimento e resolução dos problemas, devem caracterizar a forma de gestão por eles assumida. Portanto, precisam funcionar de modo que as ações de intervenção nas bacias hidrográficas sejam coesas e consentidas por todos os atores socialmente envolvidos.” (NAVES et. at., 2017, p. 9)

Para tanto, busco enquadrar e apresentar os CBHs, sobretudo o CBH-Araguari, enquanto agentes educacionais responsáveis pelo processo de formação socioambiental de seus usuários. Capacitando-os, para as discussões, responsabilidades, deveres e direitos ambientais recorrentes aos territórios delimitados pelos recortes das bacias hidrográficas que lhes emprestam o nome.

Espero que essa formação socioambiental aperfeiçoe as relações dos indivíduos com a natureza e os tornem aptos a participarem dos processos decisórios das comunidades que pertencem.

É também minha intenção que essa participação resulte em ganhos socioambientais para o desenvolvimento justo e sustentável dos lugares onde o exercício de sua cidadania se faz presente. Instrumentalizo essas pretensões por intermédio da Educação para Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995), como demonstrado ao longo dessa secção.

Todo este arcabouço teórico fundamenta e norteia a elaboração de uma prática educacional planejada com o formato de Projeto Político Pedagógico – PPP, específico para o CBH-Araguari (MG).

Espero que com isso o planejamento e a prática pedagógica do CBH-Araguari (MG), se oriente com o propósito de formar os usuários da água para o exercício democrático, direcionando-os para promover a sustentabilidade, a justiça socioambiental, a proteção e conservação das águas e da natureza da bacia hidrográfica do Rio Araguari (MG).

Assim, o **Projeto Político Pedagógico do CBH-Araguari (MG)**, apresentado em anexo (Anexo 1), é uma sugestão destinada ao CBH-Araguari (MG) para potencializar prática educacional desenvolvida nesse (e por esse) espaço, a partir da Educação para a Gestão Ambiental e dos demais argumentos dessa tese.

O objetivo dessa sugestão é o de substanciar as discussões dentro do Comitê para que este estructure sua prática pedagógica – voltada para a formação e sensibilização socioambiental dos usuários das águas e demais entidades que busquem trabalhar a Educação Ambiental no território do Rio Araguari (MG) em conjunto com o CBH – a partir dos princípios, diretrizes e fundamentos estabelecidos em um Projeto Político Pedagógico adequado a realidade da bacia hidrográfica do Rio Araguari (MG) e das perspectivas futuras (coletivamente construídas) para esse rio.

As aproximações e os vínculos sociais estabelecidos a partir da importância das águas e dos serviços ecossistêmicos das bacias hidrográficas, no contexto do Brasil e da própria América Latina, ganham contornos diferenciados do resto do mundo. Daí também surge uma outra camada que corrobora a necessidade de planejar o processo educativo estabelecido a partir da realidade da gestão das águas para além da promoção da sustentabilidade.

Muito em virtude das chagas da colonidade, da divisão internacional do trabalho, da transferência dos passivos ambientais e da necessidade de superar todas essas questões, para enfim, avançarmos na nossa própria história, acredito ser possível desenhar possibilidades de superação da crise civilizacional – que atravessa nosso espaço e nosso tempo – por meio da ação do Estado, desde que este se aproxime mais de seu povo e de seu território do que de a

outros interesses. Para tanto, é crucial preparar o terreno e capacitar os indivíduos e grupos sociais para insurgirem contra as mazelas socioambientais da subordinação dos territórios (e das águas brasileiras) à lógica do Sistema-Mundo Moderno-Colonial.

Assim, com a prosperidade desta tese, por meio da elaboração do PPP do CBH-Araguari (MG), tento iniciar essa caminhada e desenvolver a territorialidade do usuário da água a partir da ocupação de sua bacia hidrográfica. A noção de pertencimento com seu território aprimora a relação dos indivíduos e das sociedades com a natureza.

Tal compreensão diferenciada do/no espaço geográfico resulta em ganhos significativos para na qualidade dessa ocupação e, conseqüentemente, auxilia o desenvolvimento da sustentabilidade e da participação das pessoas no processo democrático – ou seja, torna-se a efetivação da cidadania; objetivo último da Educação Libertária e da Ação Transformadora proposta por Paulo Freire.

Nessa confluência, a ideia central da Educação para a Gestão Ambiental, trabalhada no contexto do CBH-Araguari (MG), é aprimorar o vínculo do usuário da água do Rio Araguari (MG) com o território de sua bacia hidrográfica para que, com isso, as atividades desenvolvidas nessa área sejam concebidas a partir do cuidado com o Lugar<sup>31</sup> comum: bem de usufruto da população e estabelecido a partir da sadia relação entre a sociedade que compõem o arranjo social e econômico da bacia hidrográfica do Rio Araguari (MG) com a natureza do espaço que lhe é característico.

#### **4.2 – Os Projetos Políticos Pedagógicos como condutores da prática Educação para Gestão Ambiental no contexto da gestão das águas: proposição a partir do CBH-Araguari (MG).**

Qualquer ação e prática dinamizada no âmbito do CBH-Araguari (MG), conforme orienta a Lei das Águas, deve ser documentada e arregimentada pelo próprio Comitê, sendo, assim, consentida e deliberada – em menor ou maior grau de participação – pela sociedade da bacia.

No cenário do CBH-Araguari (MG), esse rito encaminha a maioria das atividades desenvolvidas nas mais diversas áreas que dizem respeito a gestão das águas do Rio Araguari. Essa dinâmica, que conduz as ações não só do CBH-Araguari (MG), mas de qualquer outro Comitê, também regula e direciona o próprio planejamento dos recursos hídricos.

---

<sup>31</sup> TUAN, Y. (1983)



O pacto social pela gestão das águas é sacramentado pelo Plano de Recursos Hídricos, próprios a cada bacia hidrográfica – salvo casos onde a gestão é compartilhada (ou com outra bacia hidrográfica regional, ou quando determinada bacia pertence a outra bacia de proporções maiores e/ou de gestão diferenciada a sua).

O fato é que o Plano de Recursos Hídricos de uma bacia hidrográfica é o documento mais importante para gestão das águas. Esses documentos, discutidos, construídos, deliberados e celebrados no contexto dos CBHs, ratificam todas as ações previstas para dar conta do cuidado com as águas de determinada bacia hidrográfica.

Nesse sentido, o Plano de Recursos Hídricos, às vezes também conhecido (e com as mesmas atribuições de um) Plano Diretor, é a pedra angular para o planejamento e execução de todas as atividades necessárias para as gestões das águas das bacias hidrográficas. Na bacia do Rio Araguari (MG) isso não é diferente: há um Plano de Recursos Hídricos estabelecido para encaminhar a execução das atividades relacionadas a gestão das águas executadas pelo CBH-Araguari (MG).

Esse documento é o Plano de Recursos Hídricos Bacia do Rio Araguari<sup>32</sup>, que além de direcionar os passos da gestão do CBH-Araguari (MG), encaminha as ações desenvolvidas no âmbito da gestão das águas dos diversos atores que utilizam das águas e de seus territórios no Rio Araguari (MG).

Conforme preconiza a PNEA, o PNRH (2018-2022) e várias outras Resoluções do CNRH, como por exemplo as Resoluções CNRH nº 5/2000, nº 98/2009 e nº 145/2012, a Educação Ambiental é componente obrigatório, tanto na prática de gestão das águas, quanto no planejamento dos recursos hídricos.

Nesses casos, essa Educação Ambiental deve estar estabelecida no Plano de Recursos Hídricos de todas as bacias hidrográficas gerenciadas por CBHs. Com efeito, esses componentes direcionarão o rumo das práticas educativas desenvolvidas pelos CBHs. Tê-los bem estruturados e planejados para alcançar os objetivos relacionados a prática educacional é muito importante.

Não obstante a isso, e no caso do CBH-Araguari, conforme deflagrado em minha dissertação de mestrado (Naves, 2017, p. 103), motivo maior para sugerir a implementação do **Projeto Político Pedagógico do CBH-Araguari (MG)**, constatee que:

---

<sup>32</sup> O *Resumo Executivo do Plano de Recursos Hídricos da Bacia do Rio Araguari* (2011) e os anexos que compõem o Plano de Recursos Hídricos para a bacia do Rio Araguari (MG) encontram-se disponíveis no site do CBH-Araguari (MG).

“o Comitê se defronta com dificuldades para consolidar suas práticas ambientais, pois embora sejam propostas como ações de Educação Ambiental, configuram-se, de fato, como práticas conservacionistas, estritamente técnicas.

Na maioria, as práticas empreendidas pelo Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG), de fato não enfrentam as causas dos problemas socioambientais decorrentes em sua área de influência.

Configuram-se como técnicas paliativas aos problemas ambientais gerados pelo modelo econômico vigente, neoliberal. Tal dificuldade é ainda mais evidente pelo fato de que o assunto vinculado à Educação Ambiental é raramente colocado nas pautas das reuniões dos segmentos que compõe o colegiado do Comitê, assim como pela timidez no posicionamento do mesmo sobre o modelo educacional de referência para suas ações.

Consideramos ser necessário, em um primeiro momento, institucionalizar a Câmara Técnica de Comunicação Social e Educação Ambiental, conforme prevê a Resolução do CBH Araguari (MG) nº 43, de 25 de abril de 2013. Com a Câmara constituída, a discussão ambiental poderá ganhar espaço no terreno em que as ações do Comitê de Bacia do Rio Araguari (MG) incidem.

Feito isso, é possível discutir o posicionamento das metodologias educacionais proporcionadas pelo Comitê. É fundamental, ainda, a explicitação da compreensão sobre a crise ambiental, os desafios socioambientais e sobre quais sejam os caminhos educacionais necessários para seu enfrentamento.

Parece ser também urgente, a definição de uma agenda de discussões sobre o tema, tarefa crucial na realização de planejamento, execução e avaliação das ações, educacionais voltadas para o ambiente. O direcionamento dos esforços intelectuais e financeiros para os aspectos técnicos e práticos da gestão dos recursos hídricos se fazem necessários no primeiro momento da gestão das bacias hidrográficas, para depois fazer os ajustes necessários, conforme a realidade for se apresentando.” (NAVES, 2017, p.103)

Essa constatação, própria à realidade do CBH-Araguari (MG), no que diz respeito a prática de Educação Ambiental, acompanha a realidade do componente (não)desenvolvido pelo PNRH (2018-2022). As análises realizadas na seção “A Política Nacional de Recursos Hídricos e seus documentos políticos e executivos: o Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH visto perspectiva da Educação Ambiental” do Capítulo “Descentralização e Democracia Deliberativa na Política Nacional de Recursos Hídricos” encaminharam as conclusões dessa tese nessa direção.

Devido a essa conjuntura, é de última importância fundamentar a prática de Educação Ambiental desenvolvida nos ambientes de gestão compartilhada, participativa e deliberativa para o uso das águas como são os CBHs. Tento contribuir nessa direção a partir da sugestão de

um Projeto Político Pedagógico próprio à realidade do CBH-Araguari (MG). Faço isso pois consideramos (Naves et. al., 2017, p. 9) os CBHs:

“entes catalisadores da ação coletiva e territorialidade nas respectivas bacias, podemos vislumbrar algumas dessas interações cooperativas, alianças e parcerias, a partir da atuação dos Comitês, promovendo ações corretivas e preventivas, comprometidas com a saúde ambiental do território, e mesmo inovadoras, que deflagrem possibilidades de transformação da realidade. Nesse sentido, os Comitês de Bacias Hidrográficas se estabelecem como elos importantes para a condução do processo de ordenamento territorial e orientação de suas consequentes formas de ocupação socioespacial. É fundamental que todos os mecanismos do ordenamento territorial, dos planos e suas diretrizes, pensados pelos Comitês estejam alinhados e estruturados em consonância com os objetivos propostos.” (NAVES et. al., 2017, p.9)

Tornar os CBHs entes capacitados para contribuir com o rearranjo da trama que direciona a construção e a dinâmica do tecido social e do ordenamento territorial, ao mesmo tempo que é uma possibilidade para transformação da relação sociedade-natureza, é também um desafio. Para tanto, o planejamento da prática educacional deve ser imperativo e objetivado numa direção coletivamente compactuada, onde haja interface com outras políticas públicas desenvolvidas com o mesmo sentido. Sobre isso Junior (2014 p.46) escreve que:

“uma incursão espaciotemporal (diagnóstico e prognóstico da bacia), bem como apontar os desafios, pactuar metas e ações estratégicas de longo prazo para o território hidrográfico, os planos de recursos hídricos ou de bacias hidrográficas constituem instrumental privilegiado a entreparar as iniciativas convergentes e de cooperação hídrica. O planejamento por bacia hidrográfica sinaliza aderência com outros processos e esferas do planejamento territorial e setorial, a exemplo dos planos diretores municipais, planos de saneamento de resíduos, dentre outros instrumentos de gestão do território e de suas dinâmicas”. (JUNIOR, 2014, p.56)

É urgente, portanto, que esses comitês estabeleçam – a partir de suas autonomias, no planejamento voltado para a gestão das águas de suas bacias hidrográficas – um compromisso socioambiental com os territórios nos quais zelam. Assim, é necessário que os mesmos se reconheçam como agentes formativos e promotores de Educação Ambiental em âmbito não-formal, e mais do que isso: se preocupem com o processo educativo a partir do lugar onde estão. Esse é o ponto de crucial.

Com esse reconhecimento e a vontade desses comitês em estabelecer metodologias educativas – pensadas de acordo com as características de seus territórios – a Educação Ambiental ganha um espaço muito fértil para desenvolver competências e processos formativos

planejados em virtude das especificidades daquele lugar. Nesse sentido, pensar um processo educativo a partir da gestão dos territórios, incluindo os sujeitos no manejo, na preservação, na conservação e na deliberação dos usos dos elementos daqueles espaços (como é hoje, no caso da água), para o desenvolvimento e para a sustentabilidade daquela região, é revolucionário.

Os benefícios vão desde a transformação da relação da sociedade com o espaço ocupado (relação sociedade-natureza) até o aperfeiçoamento do processo democrático, possibilitado em virtude do aumento da qualidade e quantidade da participação, nas deliberações e da representatividade, características ímpares da gestão das águas em função dos CBHs.

Nessa composição argumentativa e intenção político-pedagógica para os CBHs, há uma exigência de estabelecer o processo educativo com a responsabilidade necessária para atingir esses objetivos. A cidadania deve ser o elo entre as práticas e os resultados da gestão sustentável e coletiva das águas. Sobre isso Araújo (2012, p.34) escreve que:

“Os cidadãos deixam de ser vistos apenas como atores passivos dos sistemas para serem valorizados como atores responsáveis pela existência dos serviços, e, portanto, com direito à informação e à opinião sobre os desempenhos. (...) esse modelo de gestão foi resultado de uma relação de forças construídas com as autoridades (pressão popular) ou como resposta as proposições por iniciativa dessas. A descentralização promove a reforma no aparelho estatal baseada na premissa de incorporar a dimensão da comunidade à ação do estado pelo estabelecimento de canais que permitam à população manifestar suas reivindicações e influir, dessa maneira, nas decisões quanto aos serviços a serem prestados.” (ARAÚJO, 2012, p.34)

Estudos como os de Magalhães e Loureiro (2016) e Almeida e Loureiro (2015) corroboram a esse argumento quando dimensionam a importância da Educação Ambiental desenvolvida pela gestão ambiental pública e pela PNRH. Na mesma direção, Sorrentino (2005, p. 297 apud Castells, 1999) ao afirmar a importância da Educação Ambiental estabelecida como política pública e firmá-la como principal elo para o desenvolvimento da cidadania, escreve que:

“Castells (1999) fala de oito princípios do Estado em rede que dialogam, de modo geral, com a perspectiva de políticas públicas que temos desenvolvido: a subsidiariedade, que dialoga com descentralização; a flexibilidade; a coordenação; a participação cidadã; a transparência administrativa; a modernização tecnológica; a transformação dos agentes da administração, que implica a valorização dos recursos humanos do Estado, e a retroação na gestão (consequência da dialogicidade na implementação nas políticas). Com o tempo, podemos imaginar que ambos os setores de educação ambiental — do MEC e do MMA — terão capilaridade junto aos coletivos educadores, que se tornarão um dos principais parceiros para o desenvolvimento das políticas

públicas de educação ambiental. Esta modalidade, mais próxima do contratualismo, e as ações mais próximas à perspectiva da subsidiariedade, não significam, de modo algum, uma redução do papel do Estado ou uma menor importância na manutenção de uma boa estrutura público-governamental para a implementação das políticas públicas de educação ambiental. Pelo contrário, cada vez mais esperamos que a sociedade se organize, as instituições se envolvam e qualifiquem suas demandas, para que os governos subsidiem suas práticas de educação ambiental. Santos (1999) fala de uma “articulação entre os princípios de Estado e da comunidade sob a égide deste último”, entendendo, portanto, o “Estado como novíssimo movimento social”. No limite, essa oposição às perspectivas de Estado mínimo, mero administrador de contratos de mercado, significa um Estado reformado, e talvez ampliado, pelo diálogo com a sociedade civil.” (SORRENTINO, 2005, p. 297 *apud* CASTELLS, 1999)

A Educação para Gestão Ambiental (IBAMA, 1995), desenvolvida José da Silva Quintas e Maria José Gualda, educadores da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA, é um excelente ponto de partida para fundamentar a Educação Ambiental promovida e desempenhada pelos CBHs.

Autores consagrados no campo da Educação Ambiental como Layrargues (2012), Loureiro (2014), além do próprio Quintas (2004), trabalham essa formação ecológica e cidadã, desenvolvida no âmbito não-formal, como instrumento crítico-reflexivo de emancipação social e de engajamento político, via participação popular nos espaços de gestão territorial coletiva.

O objetivo primário dessa metodologia é ampliar os espaços de elaboração, sensibilização e participação cidadã para tomada de decisão no processo de gestão de um território organizado por uma política pública.

Essa educação foi pensada exclusivamente para aperfeiçoar as gestões dos territórios administrados por políticas públicas ambientais por desenvolver competências que auxiliam na proteção e conservação dos territórios por meio da formação socioambiental crítica e do engajamento cidadão no cuidado com o espaço compartilhado.

Ademais, outro instrumento caro ao protagonismo dos CBHs, no contexto da PNRH, é o PPP. Os Projetos Políticos Pedagógicos já são documentos norteadores da prática educacional em âmbito escolar (educação formal) há muito tempo. Ou seja, organizam e fundamentam a prática educativa – em todos os níveis do ensino escolar – por meio do posicionamento da escola em marcos (situacionais, conceituais e operacionais), planejados, especificamente, para proporcionar à comunidade escolar a melhor oferta de ensino, oferecida em consideração às características e necessidades daquela localidade. Projetar o ato educacional é muito rico, nas palavras de Gadotti (1994, p. 579):

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.” (GADOTTI, 1994, p.579)

Além disso, Ilma Passos Alencastro Veiga (1995), uma das principais referências sobre PPPs, escreve que:

“Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 9333). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (...)

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.” (VEIGA, 1995, p.12-13)

No que diz respeito a elaboração e utilização dos PPPs como ferramentas educacionais no âmbito da gestão das águas, é fundamental recordar que estes são, desde 2005, uma das recomendações do MMA para estabelecer ações planejadas de Educação Ambiental no contexto das políticas públicas ambientais brasileiras. Assim, foram instrumentos que há muito tempo já organizavam e fundamentavam ações de Educação Ambiental de sucesso em vários

---

<sup>33</sup> SAVIANI, Dermalval. Para além da curvatura da 'vara'. In: **Revista Ande** n.3. São Paulo, 1982.

lugares, como nos Centros de Educação Ambiental e as Salas Verdes, estabelecidos pelo MMA, e também em várias Unidades de Conservação que compõem o Sistema de Unidades de Conservação - SNUC (ICMBio, 2016 e 2018). Também é importante lembrar que em CBHs a utilização dos PPPs como documentos orientadores para a discussão, planejamento e prática da Educação Ambiental já é uma realidade. Exemplos disso são os casos dos CBHs do Paraíba do Sul e da Baixada Santista.

Nesses contextos, os PPPs servem para estabelecer referenciais e direções ideológicas, políticas e epistemológicas para substanciar a prática educacional, que segue em uma direção coletivamente compactuada.

Esse arranjo, além de fortalecer o processo educativo, com documentos que sinalizam a prática a ser desenvolvida para alcançar objetivos previamente estabelecidos, também convida a população a participar das projeções e discussões sobre os resultados esperados a uma gestão de um espaço – ecologicamente, culturalmente e economicamente – compartilhado. Os PPPs são atualmente ferramentas indispensáveis ao planejamento do processo educativo escolar.

Gadotti (1994) e Oliveira (2010), dentre outros, contribuem bastante para valorização dos PPPs pensados como ferramentas básicas para os planejamentos das ações didático-pedagógicas voltada para a formação cidadã dos educandos.

Tal acepção da Educação soma esforços aos pressupostos de Paulo Freire pensados para priorizar a prática da Educação Libertária e a participação dos sujeitos como forma de promover a Ação Revolucionária frente a Ação Opressora. A propósito, Oliveira (2010, p.112) escreve que:

“O projeto, tendo em vista um modelo didático-pedagógico, cujas bases mais significativas são advindas do contexto cultural, propõe como características para a prática da educação no processo de gestão ambiental o compromisso de conformar grupos, enquanto comunidades de aprendizagem, lugar de relações e de compromissos solidários entre sujeitos diversos em interlocução, ponto central nas práticas educativas, como espaço para o aprender a aprender, a interpretar e a dar sentido à realidade, tendo como pressuposto fundamental a disposição à participação enquanto fazer saber.” (OLIVEIRA, 2011, p.112)

Daí surge a oportunidade dos CBHs, em virtude de sua autonomia, se consolidarem como agentes educacionais caros à formação socioambiental dos usuários e operadores da gestão das águas. Para tato, é necessário vincular o processo educativo a partir de dois aspectos gerenciais fundamentais: gestão democrática e participação popular. Sobre esses dois aspectos, Sposito (1990) primeiro afirma que a participação pressupõe presença e, portanto, deve ser

entendida como mecanismo de representação e participação política. O engajamento e a prática cidadã os principais motores para que o PPP tenha aderência no contexto da bacia e os efeitos de sua implementação sejam sentidos pela comunidade.

Em relação a gestão democrática a autora enxerga que esse aspecto deve ser o instrumento de transformação da própria gestão. Ou seja, a periodicidade da reformulação dos rumos do PPP é a efetivação da gestão democrática. Não há gestão democrática sem transformação das práticas, apenas reiteração dos antigos modos de regulação das atividades gerenciais e educativas.

Ademais, Oliveira (2010, p.112) indica os seguintes objetivos para colocar em prática propostas pedagógicas emancipatórias que se desenvolvam em ambientes de gestão compartilhada da natureza:

- “construir e reconstruir, num processo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos no processo educativo, no sentido de superar a visão fragmentada sobre a mesma;
- atuar como catalisador (sem neutralidade) de processos que respeitem a pluralidade e diversidade cultural, fortaleçam a ação coletiva e organizada, articulem aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionem a compreensão individual e coletiva da problemática ambiental em toda a sua complexidade;
- agir em conjunto com a sociedade civil organizada e sobretudo com os movimentos sociais, numa visão da educação ambiental como processo instituinte de novas relações dos homens e mulheres entre si e deles com a natureza;
- dialogar com as diferentes áreas disciplinares e com os diferentes atores sociais envolvidos com a gestão ambiental.” (OLIVEIRA, 2010, p.112)

Par alcançar esses objetivos, os educadores, as instituições governamentais e os agentes promotores da Educação Ambiental – no caso proposto por esta tese, atento os CBHs, em especial o CBH-Araguari (MG) dessa necessidade – devem optar por um caminho pedagógico sério, que projete a Educação para uma direção pré-estabelecida – e não para qualquer lugar. O próprio MMA já alertava para o descaso da promoção da Educação Ambiental, desenvolvida no âmbito não-formal. Sobre isso temos em MMA (2005, p.9) a seguinte constatação:

“Está claro que projetar e implantar CEAs somente a partir da dimensão arquitetônica (ainda que ela seja fundamental) não é suficiente e não tem contribuído para enfrentar a problemática socioambiental atual. Pelo contrário, esta visão parcial e reducionista das dimensões essenciais de um CEA tem ocasionado a visualização de inúmeros "elefantes brancos", ou seja,



estruturas variadas subutilizadas, mal dimensionadas (tanto sob o ponto de vista da engenharia quanto pedagógico) e muitas delas acabam sendo abandonadas.” (MMA, 2005, p. 9)

Os trabalhos de Quintas e Gualda (1995), Sorrentino et.al. (2005) e Layrargues (2004 e 2012) vem justamente para preencher essa lacuna que existe, desde 1988, agravada a partir da PNEA, sobre o papel do Estado no campo da Educação Ambiental, promovida a partir da implementação de políticas públicas de gestão ambiental.

As ausências de propósitos, objetivos, metodologias, diretrizes e mecanismos de monitoramento das políticas públicas – vistas, desde a promulgação dessas Leis, enquanto agentes públicos de formação socioambiental –, naturalmente, leva ao reducionismo da prática educacional aventada a partir desses espaços. Resulta daí as considerações de que as ações de Educação Ambiental são “elefantes brancos” ou “camisas de força” para a gestão das águas, conforme consta *no Informe SIGEOR/PNRH (2009)*.

Para reverter essa situação é fundamental posicionar o Estado – e suas políticas públicas – para que se torne, realmente, agente promotor da Educação Ambiental não-formal. Ou seja, é preciso criar condições para que o “Espaço-Tempo de Cidadania”, proposto por Boaventura de Souza Santos (2010), impulse a criação de relações diferenciadas na relação do Estado com a sua Comunidade; relações que emancipem os sujeitos por intermédio do processo educativo e os liberte – tanto esses indivíduos, quanto a coletividade que fazem parte e seus territórios – da regulação econômica: amalgama *do Projeto Sociocultural da Modernidade e do Sistema-Mundo Moderno-Colonial*.

Dessa forma, é necessário construir um caminho seguro para a Educação Ambiental ser desenvolvida nesses espaços onde é imperativo a implementação das políticas públicas ambientais de gestão dos territórios. Uma proposta interessante é apresentada pelo formato dos PPPs. Conforme propõem o próprio MMA (2005 p.11-12):

“um Projeto Político Pedagógico consiste na formulação e enunciação de uma proposta educacional, de suas bases conceituais e políticas até a sua operacionalização. Qualquer proposta pedagógica pressupõe um projeto de sociedade, um projeto de ser humano. Este projeto pode ser democrático ou não, a depender da concepção de sociedade e sujeitos sociais que se tem. O percurso da formulação do PPP pode, em tese, ser centralizado em um indivíduo ou pequeno grupo o que o caracterizaria como um PPP autoritário, ainda que seu conteúdo se diga democrático. Ser construído de forma participativa é, portanto, mais que uma característica deste processo, mas antes de tudo um princípio político de extrema importância. O PPP não é apenas um produto, uma cartilha normatizadora, mas um processo de gestão

contínua, orientado pelos princípios e objetivos educacionais de um grupo. O documento traz uma visão de educação pautada em uma visão de sociedade e que, a partir de seus sujeitos e realidade, traçam uma proposta de ação pedagógica e social. É, portanto, um documento identitário, no qual os sujeitos se veem e atuam sobre as suas demandas e planos, que serão periodicamente revistos e sistematicamente reconstruídos.” (MMA, 2005, p. 11-12)

Estabelecer em um documento uma proposta que arregimentará a ação pedagógica, pensada a partir do contexto de uma bacia hidrográfica, organizada por meio de uma política pública, gerida por um instrumento descentralizado, relativamente autônomo, e com características democráticas participativas e deliberativas, é um desafio.

É preciso ter seriedade na construção do projeto pedagógico, que não pode ser qualquer um. Imprescindível encarar as etapas de elaboração do PPP, voltado para implementação da Educação para Gestão Ambiental, a partir das características e complexidade inerentes às particularidades dos territórios administrados pelo CBHs.

Há, a partir da compreensão da proposta do MMA (2005) e do excelente trabalho de Veiga (1995), caminhos para propor um conjunto de princípios, objetivos e características para um PPP ser pensado, exclusivamente, para a gestão das águas desenvolvida por um CBH. O **Quadro 10**, a seguir, sintetiza esse esforço.

**Quadro 11:** Princípios, Objetivos e Característica do PPP pensado para a Educação Ambiental no Contexto da Gestão das Águas.

<b>PRINCIPIOS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS</b>	
<b>QUALIDADE FORMAL E POLÍTICA</b>	IMPORTÂNCIA À FORMA E AO CONTEÚDO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS; CLARA DEFINIÇÃO DE "ONDE SE QUER CHEGAR" COM A PRÁTICA EDUCATIVA.
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	ENVOLVER EQUIPE TÉCNICA, PÚBLICO, GESTORES, PARCEIROS, DENTRE OUTROS ATORES E ATRIZES NA CONTRUÇÃO E EXECUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO.
<b>PRÁXIS</b>	"AÇÃO - REFLEXÃO - NOVA AÇÃO": EXERCITAR ESSE PRINCÍPIO NO COTIDIANO DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A GESTÃO DAS ÁGUAS.
<b>PROCESSO DIALÓGICO E PARTICIPATIVO</b>	GARANTIR O DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO. ESTIMULÁ-LOS NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO ELO DA GESTÃO POLÍTICA, DELIBERATIVA E PARTICIPATIVA DAS ÁGUAS.
<b>VALORIZAÇÃO DA EQUIPE DE TRABALHO</b>	PROPORCIONAR FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE GESTÃO DAS ÁGUAS E DO PROCESSO EDUCATIVO. GARANTIR: REMUNERAÇÃO JUSTA, E BOAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.
<b>AVALIAÇÃO PERIÓDICA</b>	ESTABELEÇER MECANISMOS, CRITÉRIOS, PERIODICIDADE E PROFISSIONAIS ADEQUADOS PARA AVALIAR E MONITORAR CONSTANTEMENTE O PROCESSO DE GESTÃO DAS ÁGUAS E EXECUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.
<b>COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE</b>	EFETIVAR A COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIOS BASILARES DO TRABALHO DE GESTÃO DAS ÁGUAS, ALÉM DE ESTABELECÊ-LAS COMO OBJETIVOS FINAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.
<b>AUTONOMIA</b>	AUTONOMIA DA GESTÃO PARA TOMAR DECISÕES TÉCNICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS, SEM A INTERFERÊNCIA DIRETA DAS INSTITUIÇÕES PROPONENTE E PARCEIRAS.
<b>NÃO NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO</b>	ESTIPULAR E FOMENTAR A PLURALIDADE DE IDEIAS E A ECOLOGIA DE SABERES COMO PEDRAS ANGULARES DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA GESTÃO DAS ÁGUAS.
<b>COMPLEXIDADE</b>	OBSERVAR AS BACIAS HIDROGRÁFICAS E O PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA COMPLEXIDADE INERENTE AOS FENÔMENOS QUE DINAMIZAM ESSE ESPAÇO E ESSE COMPONENTE.
<b>TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE</b>	ENRIQUECER E VINCULAR A GESTÃO E A EDUCAÇÃO POR MEIO DOS VÁRIOS SABERES E DA SINERGIA ENTRE ELES; PRIORIZAR A DIVERSIDADE FORMAÇÃO E SOCIAL NA FORMAÇÃO DA BASE PROFISSIONAL E TÉCNICA.
<b>IGUALDADE DE CONDIÇÕES</b>	CRIAR CONDIÇÕES DE IGUALDADE PARA PARTICIPAÇÃO DE TODOS NA DE TOMADA DE DECISÃO, AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO DIRECIONADA PARA AS ÁGUAS

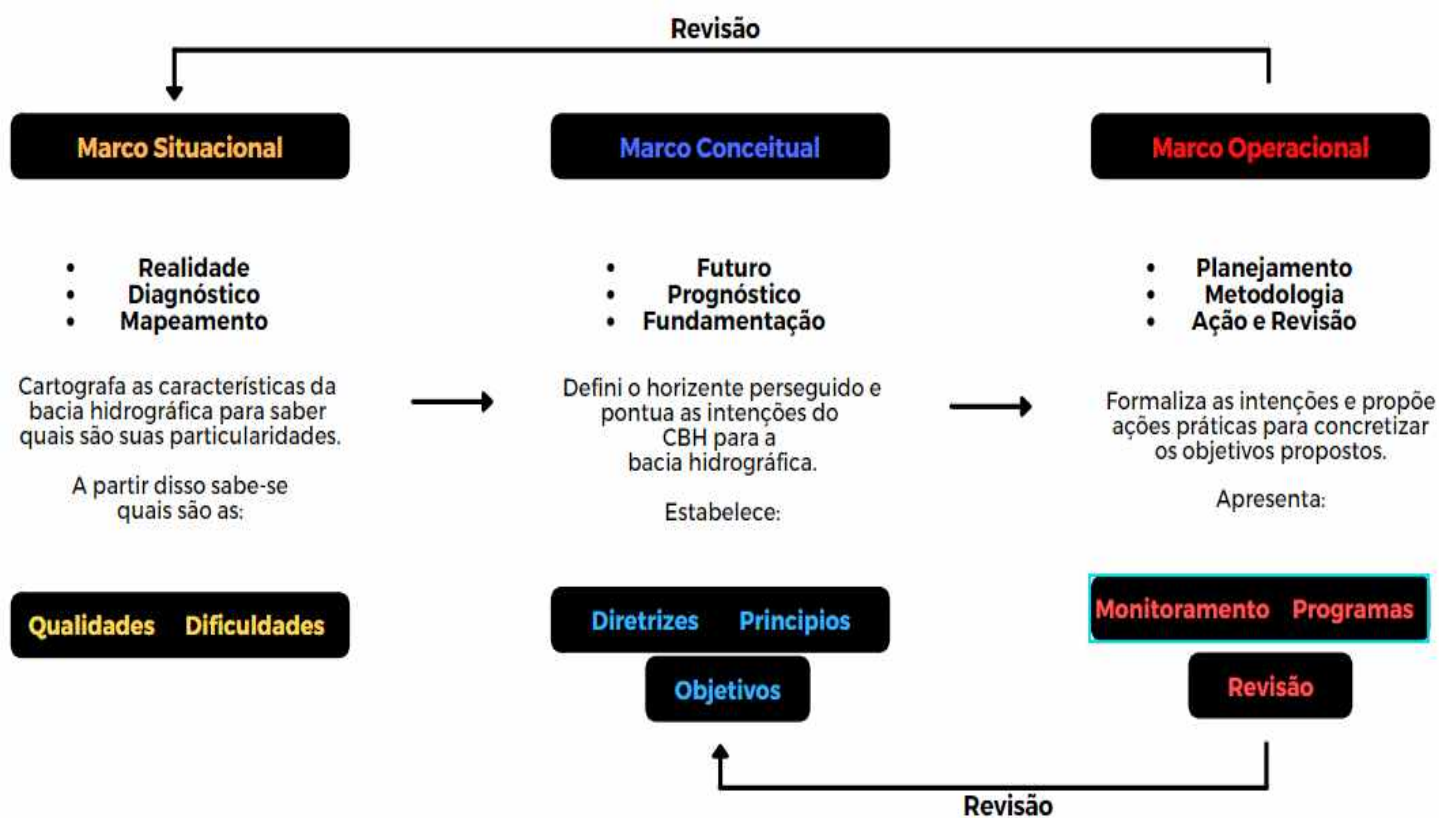
Org: Naves, 2023. Adaptado de: MMA, 2005 e VEIGA, 1995.

Ademais, e seguindo a proposta de elaboração de PPPs por parte do MMA (2005) e Veiga (2008), é importante fundamentar esses documentos a partir de 3 eixos fundamentais, ou marcos, a saber: *Marco Situacional*; *Marco Conceitual* e; *Marco Operacional*.

Essas secções, que estruturam os PPPs – conforme podem ser observadas, no **Anexo 1**, já aplicadas à proposta para o exercício da Educação para Gestão Ambiental desenvolvida a partir da realidade do CBH-Araguari (MG) – são estabelecidas com a finalidade de diagnosticar, prognosticar e operacionalizar o processo educativo estabelecido a partir da gestão das águas.

A **Figura 17** representa o esforço para reunir todas essas informações.

**Figura 17:** Sinergia entre os Marcos Situacional, Conceitual e Operacional na dinamização dos PPPs.



Org: Naves, 2023. Fonte: MMA, 2005.

Sobre a importância desses marcos, é importante recorrer novamente as contribuições de Veiga (2008). De acordo com a autora, é no *Marco Situacional* que encontramos a realidade; estrutura; estado da arte da educação desenvolvida; e verificamos as qualidades e dificuldades da instituição para acolher a proposta do PPP. No caso deste trabalho, o Marco Situacional

serviu para diagnosticar as condições relacionadas ou que influenciam – direta ou indiretamente – a Educação Ambiental aplicada as características da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG) e do CBH-Araguari (MG).

Na oportunidade, identifiquei as principais características, particularidades, dificuldades e potencialidades presentes no território da bacia do Rio Araguari (MG) para fundamentar o bom planejamento das ações intentadas pela Educação para Gestão Ambiental.

No *Marco Conceitual*, é apresentado pelos PPPs as concepções – ideológicas, epistemológicas e políticas – da sociedade para fundamentarem os diversos processos de formação socioambiental dos indivíduos (e da coletividade).

Para estruturar esse marco, é necessário estabelecer o lugar onde se pretende chegar com o desenvolvimento da Educação Ambiental. Em outras palavras, é necessário que o PPP responda quais são as projeções do CBH para conceber o que se espera da gestão do rio. Onde se pretende chegar com a gestão das águas? Qual o tipo de sociedade que se espera desenvolver na bacia? Qual é o modelo sustentabilidade almejado para gestão da natureza?

Na proposta do **PPP do CBH-Araguari (MG)**, as intenções para a bacia hidrográfica do Rio Araguari (MG), possibilitadas pela prática da Educação Ambiental, foram pensadas – devido às restrições e dificuldades encontradas por essa tese – sem a participação coletiva dos usuários da bacia.

Nesse sentido, é importante lembrar que esse trabalho foi atravessado pela pandemia de COVID-19 que, até o presente momento, impossibilitou a aplicação das metodologias previstas<sup>34</sup> anteriormente para construção coletiva do *Marco Conceitual*. De toda sorte, foi o resultado da concepção de sociedade almejada e compartilhada pelos documentos que fundamentam dos princípios, diretrizes e objetivos da Educação Ambiental no âmbito da PNEA e da Política Nacional de Recursos Hídricos.

O *Marco Operacional* estipula as estratégias e ações que serão desenvolvidas para alcançar tudo aquilo que foi proposto. É a consagração da caminhada do PPP para alcançar os objetivos almejados pelo *Marco Conceitual*.

Para tanto, nessa etapa, ficam estabelecidos os cronogramas de execução e as formas de monitorar e avaliar as atividades que estão sendo desenvolvidas. O *Marco Operacional* é o

---

<sup>34</sup> A metodologia para construção do Marco Conceitual era fundamentada pela Pesquisa-Ação, proposta a partir de Marília Amélia Santoro Franco.

dinamo das ações do CBH, por isso depende do diagnóstico e do prognóstico feitos para a Educação Ambiental:

A estruturação e o detalhamento do Plano de Ações para a Educação Ambiental Araguari (MG) estão sistematizados no Anexo 1, ao final da proposta para o **PPP do CBH-Araguari (MG)**.

Da mesma forma, também está pontuado na proposta quais são as metodologias adotadas para a avaliação e monitoramento das atividades aqui propostas. Essas últimas fundamentais para revisão deste PPP CBH-Araguari em um futuro não tão distante, foram estabelecidas a partir da fundamentação do INPE e ANPEA (2019) pensados exclusivamente para monitorar política pública de Educação Ambiental.

Por fim, acho necessário acrescentar que acredito muito nessa fundamentação e sinergia entre a Educação para Gestão Ambiental e os PPPs. Confio nas capacidades desses instrumentos em tornarem-se ferramentas importantes para potencializar a formação socioambiental desenvolvida pelos CBHs em um cenário de (re)formulação da nova PNRH e do próprio papel da Educação Ambiental e dos CBHs.

Os desafios são enormes, é bem verdade. Mas as potencialidades da Educação Ambiental, trabalhada no contexto da gestão das águas e do processo de gestão dos territórios das bacias hidrográficas brasileiras, conseguem ser maiores. É um dever de todos nós lutar pela sua implementação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

---

A Educação Ambiental é uma ferramenta potente para colocar a racionalização do mundo em perspectiva e, assim, transforma-lo em algo melhor. Mas, melhor para quem? E, além disso, qual seria a métrica adequada para estabelecer qual o ‘melhor’? Essa pergunta é – ou pelo menos deveria ser – o ponto de partida para toda reflexão que se pretende responsável nesse campo do conhecimento.

Portanto, para ensaiar uma resposta à altura, julgo ser necessário, num primeiro instante, compreender a conjuntura dos fatos que tornam o mundo aquilo que ele é.

Por motivos óbvios, esse ensaio torna-se, automaticamente, uma construção individualizada dos fenômenos que compõem a complexidade da vida – ou da(s) natureza(s), pois há quem as separe. Ou seja, é impossível afastar minhas respostas a essas perguntas das particularidades que forjam a maneira como me tocam as coisas, e como foram, como são e como espero que sejam minhas experiências com o mundo.

Em um primeiro momento, essa confabulação parece ser uma construção muito íntima e pessoal, dotada de significantes próprios, que juntos formalizam a minha interação com o mundo. De fato, são. Mas, não são somente isso. Parafraseando John Donne, ninguém é uma ilha, somos pedaços do mesmo continente: somos todos partes do todo – essa noção da existência ninguém aprende sozinho(a), vem de algum lugar muito fértil. “Sou porque nós somos”, essa frase, símbolo da filosofia Ubuntu, é o fundamento da cultura de um povo e conduz as relações dessas pessoas com o mundo.

É fato que todos nós nascemos e nos percebemos a partir de uma realidade historicamente construída. Não precisaremos, a cada geração, construir certos conceitos ou inventar determinadas ferramentas. Esses elementos simplesmente existem e nos auxiliam para que possamos caminhar para frente ou até mesmo em outras direções.

Além do mais, na maioria dos casos, todos nós somos orientados e estimulados, desde muito cedo, a compreender o mundo e transformá-lo em algo que, culturalmente ou biologicamente, é o melhor para nós.

A Educação é um dos propulsores individuais e coletivos que projeta a sociedade para o futuro. Por óbvio, esta tem suas bases estabelecidas no respeito ao passado e na noção das características e potencialidades do presente.

Teoricamente, o processo educativo é, em minha opinião, o resultado do delírio e fabulação social para construção coletiva da vida. Surgem daí suas dimensões regulatórias e emancipatórias como condições de i) diretrizes para a sociedade e/ou ii) libertação para os sujeitos.

Essas duas dimensões (regulatórias e emancipatórias) darão – por intermédio da dialética – os recortes das culturas e dos projetos socioculturais das várias sociedades que existem. Nesse sentido, é imprescindível considerar que a cultura de um povo é a amalgama necessária para todo indivíduo compreender a complexidade da vida a partir da existência do outro.

A coletividade, por assim dizer, amplifica a experiência individual e constrói, ao mesmo tempo, uma racionalidade maior que a própria subjetividade humana. Assim, a depender da cultura na qual os indivíduos estão inseridos, as percepções serão voltadas para uma determinada direção. Mas, mesmo assim, nunca serão determinantes para organizarem suas vidas.

A emancipação pressupõe a equalização da regulação a ponto de deixá-la transcender a própria intransigência de sua natureza. Acredito que talvez essa seja a beleza dos resultados dos cálculos de correspondência existentes entre os pilares que fundamentam o projeto sociocultural da nossa modernidade, muito bem definidos por Boaventura de Souza Santos.

O resultado de uma emancipação, isto é, o produto de uma nova racionalização sobre o mundo – seja ela estética, expressiva, moral, prática, cognitiva, instrumental ou ambiental – deve ter garantida todas as condições necessárias para se desenvolver, ganhar corpo, fazer trocas e contribuir com o projeto civilizatório de um mundo globalizado.

Emerge daí a maior riqueza do ser humano: nossa capacidade de fazer trocas e adaptar uma nova percepção às nossas e, a partir daí, pensar em algo inteiramente novo, ou quem sabe, fazer melhor aquilo que já está sendo feito. Nesse cenário de pujante fertilidade, a Educação deve ser uma das protagonistas.

Essa tese é um passo nessa direção.

Com base na Educação Ambiental, desenvolvida a partir das atribuições educacionais da política pública de gestão das águas, foi discutido e proposto, por esta tese, a formalização e construção das práticas educacionais estabelecidas a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos. Acredito que dessa forma, a Educação Ambiental, obrigatoriamente desenvolvida pela Política



Nacional de Recursos Hídricos, se apresente para a sociedade de modo mais transparente e objetivo do que o habitual.

Penso assim pois, é um fato – constatado a partir do desenvolvimento dessa tese – que alguma movimentação tem de ser feita para consolidar a Educação Ambiental enquanto elemento básico de execução da Política Nacional de Recursos Hídricos, uma vez que as análises dos documentos de implementação do Plano Nacional de Recursos Hídricos – PNRH (2006-2022) sugerem o mal aproveitamento desse componente ao longo dos anos.

Negligenciar o papel das políticas públicas como promotoras da Educação Ambiental é jogar fora uma oportunidade muito rica de ampliar os espaços de formação socioambiental existentes em nossa sociedade. A Educação precisa de se desenvolver de várias formas e ser pensada a partir de diversos lugares de enunciação.

Assim, as políticas públicas ambientais podem – e devem – ser um desses espaços-tempos diferenciados, pensados para alargar o espectro educacional e potencializar nossa humanidade; nosso princípio de comunidade.

Por natureza, as políticas públicas ambientais são espaços que priorizam a gestão sustentável de territórios que, além de socialmente complexos e compartilhados, são também de usufruto coletivo, mesmo que haja, por trás de tudo isso, tramas de interesses muito particulares.

Desse modo, é importante que as gestões desses lugares se organizem a partir do contraditório. Garantir espaços e dispensar tempos para a formação voltada para a gestão coletiva do território compartilhado é um passo primordial para a eficiência desse tipo de gestão.

Para tanto, é preciso fundamentar o ato educativo para corroborar à essa caminhada. Isto é, desenvolver e objetivar processos formativos próprios às políticas públicas para imbuir seus instrumentos de práticas que priorizem o diálogo, a democracia e a deliberação coletiva feita a partir de consensos. Da mesma forma, é também necessário fazer uma Educação responsável e diretamente atrelada a produção sustentável do espaço geográfico.

Caminhar nessa direção não é difícil. O grande gargalo, como discutido e apresentado por essa tese, é outro: é a hegemonia da racionalidade econômica e ocidental do *Projeto Sociocultural da Modernidade* (Santos, 2013) e a força da matriz – também econômico-cultural – do *Sistema-Mundo Moderno-Colonial* (Wallerstein, 1974, 1980 e 1989 e Porto-Gonçalves e Haesbaert, 2006) para controlar os processos sociais e sufocar as novas racionalizações do

mundo e, portanto, inviabilizar novas práticas políticas e sociais como a urgente racionalidade ambiental e a sustentabilidade.

Nesse cenário aterrador para novos modos de pensar e produzir o espaço geográfico, a esperança deve surgir por intermédio da Educação, sobretudo a praticada e organizada a partir do pensamento revolucionário de Paulo Freire. A partir do cuidado em inserir o eu e outro no processo educativo e dialógico é possível, progressivamente, transformar a racionalização do mundo e, conseqüentemente, reposicionar as forças atuantes na produção e organização do espaço.

Em minha opinião, já existe uma vertente educacional indicada para conduzir esse processo no campo sócio-político-ambiental. Essa vertente é a Educação para Gestão Ambiental (Quintas e Gualda, 1995) – uma espécie de Educação Ambiental desenvolvida a partir e pelas políticas públicas ambientais brasileiras.

A Educação para a Gestão Ambiental foi elaborada institucionalmente no Ibama em 1995 com o propósito de organizar as atividades de Educação Ambiental executadas pelo Governo Federal. Essa Educação preocupa-se em auxiliar a gestão das políticas públicas ambientais a partir do fomento e exercício da cidadania. Portanto, objetiva engajar os usuários das políticas públicas a participarem ativa e significativamente do processo de gestão de espaços socialmente compartilhado, inclusive com a natureza.

Embora proposta a quase três décadas atrás, a Educação para a Gestão Ambiental e a própria Educação Ambiental – cuja obrigatoriedade de aplicação e desenvolvimento é estabelecida desde a PNEA (Lei nº 9.795/1.999) – não são satisfatoriamente implementadas no contexto da execução das políticas públicas ambientais, em especial a de gestão das águas, e tampouco no país como componente curricular ou político-institucional.

Em minha opinião, essa situação se deve a desvalorização conjuntural da Educação Ambiental no contexto do mundo-moderno, organizado a partir da racionalidade econômica, enquanto prática educacional voltada à reflexão da relação sociedade-natureza, como um todo. Layrargues (2012) esclarece isso com maestria.

Essa constatação da desvalorização do papel da Educação Ambiental passa pelo solapamento da potência de suas atribuições e da redução de suas contribuições na construção da relação sociedade-natureza e consolidação do espaço geográfico sustentável.

Nesse contexto, de apropriação e de revalorização do que pode ser a Educação Ambiental, emerge alguns dos questionamentos mais importantes: como, então, instituir

reflexões e proposições – ecológicas e socioambientalmente – significativas nas pessoas e nas instituições com os problemas desencadeados a partir da atual relação sociedade-natureza? E mais, como fazer tudo isso a partir da força das atuais bases economicistas, ideológicas, epistemológicas e políticas que conduzem, atualmente, os processos formativos de Educação Ambiental?

Essa situação reflete – negativamente –, do mesmo modo que fica evidente, na Educação Ambiental praticada a partir de políticas públicas de tal modo que um documento, o *Informe SIGEOR/PNRH (2009)*, responsável por avaliar e monitorar PNRH (2006-2022), considerou a prática da Educação Ambiental uma “camisa de força” para o desenvolvimento da Política Nacional de Recursos Hídricos. Ou seja, naquele momento, a prática da Educação Ambiental foi considerada capaz de engessar o sentido da política pública das águas como um todo. E mais grave que isso, em última instância, considerou-se que fosse capaz de desvirtuar a própria natureza libertadora da Educação. Isso é muito grave.

Desse cenário, surge a necessidade de garantir a Educação desenvolvida no contexto das políticas públicas. Faço isso nessa tese a partir de um olhar especial à gestão das águas.

Para tanto, em um primeiro momento, é imprescindível lembrar a obrigatoriedade dessas políticas pública de exercerem esse papel formativo e, não menos importante, de sensibilizar os agentes que dinamizam essas políticas sobre a essencialidade da Educação como ferramenta de formação e transformação social. Assim, fica mais fácil fortalecer sua óbvia importância para a articulação e o desenvolvimento desses ambientes de gestão.

Também é imprescindível – sob o risco de continuar caindo *sempre* nesse mesmo estratagema (de coadjuvação) – criar condições para que a percepção sobre o papel da Educação Ambiental se amplie nos espaços de gestão das águas. Esses dois passos são básicos e imprescindíveis para que a Educação sirva como espaço-tempo de cidadania, ou seja, ferramenta ímpar para a imbuir, na Política Nacional de Recursos Hídricos, a sustentabilidade e a participação como eixos centrais para o correto desenvolvimento dos territórios das bacias hidrográficas.

Para dar conta de tudo isso, é interessante buscar caminhos e soluções naquilo que vem dando certo. No campo da Educação, o MMA, desde 2005, empreende esforços para estabelecer os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs como ferramentas essenciais para fundamentar a prática educacional.

Pensados originalmente para substanciar as atividades do Centros de Educação Ambiental e Salas Verdes, os PPPs podem muito bem dar conta da incumbência de estabelecer a Educação para a Gestão Ambiental desenvolvida no contexto da Política Nacional de Recursos Hídricos.

Os Projetos Políticos Pedagógicos há muito já são ferramentas consagradas no campo da Educação Escolar, desde as escolas de Educação Básica até as instituições de Ensino Superior. Adaptá-los às realidades das bacias hidrográfica e da gestão das águas seria um desafio facilmente transpassado pela boa vontade de efetivá-los como práticas e metodologias educacionais.

Ademais, os PPPs são construções coletivas que formalizam a intenção e a prática educativa a partir do contato das instituições de ensino escolar com sua clientela. Dessarte, os pressupostos desses documentos devem ser pautados com base na realidade e na complexidade inerente a localização e a população onde esse serviço será ofertado. Tal característica dá a flexibilidade necessária para que a Educação penetre as camadas mais profundas da sociedade e faça a diferença na vida dos educandos.

Essa capacidade metamórfica da Educação – adquirida a partir da formulação dos PPPs – para se adequar às necessidades locais me encanta muito. Além disso, a potência desses instrumentos de fazerem delirar o campo coletivo para que as próprias comunidades assumam as rédeas e estipulem os objetivos e os caminhos da Educação é fenomenal. Esse processo fortalece a emancipação social porque exercita a cidadania, estimula a participação e fortalece a democracia.

Portanto, esses instrumentos de gestão escolar podem ser modelos ideais para a Educação Ambiental desenvolvida no âmbito do PNRH. A ideia é de que esses documentos, construídos coletivamente, organizem também os programas, projetos e ações de Educação desenvolvidos no contexto dos Comitês de Bacia Hidrográficas – CBHs.

A fundamentação básica para considerar os Projetos Políticos Pedagógicos como ferramentas hábeis para promoção da Educação para a Gestão Ambiental, desenvolvida pela Política Nacional de Recursos Hídricos, radicaliza-se no próprio arcabouço legal que doutrina a prática educacional exercida nesse ambiente. Além disso, a participação da comunidade pode potencializar a capacidade dessa ferramenta para conduzir o processo educacional a um objetivo que interessa a esta tese.

Para entender meu interesse a partir dessa tese, é necessário observar a urgência de criar condições para novas alternativas de superarmos a atual dinâmica da globalização do mundo. Conforme debatido por essa tese, o mundo está atravessado pelo Projeto Sociocultural da Modernidade (Santos, 2013), que dinamiza o Sistema-Mundo Moderno-Colonial (Wallerstein, 1974, 1980 e 1989).

Acredito que atualmente a sustentabilidade seja o imperativo hodierno mais importante para garantir a existência da humanidade (tanto da própria espécie, quanto de sua principal característica).

Assim, é impreterível que o projeto civilizatório incorpore ou assimile, progressivamente, noções ecológicas ao paradigma social ao longo dos próximos anos. Fatalmente isso ocorrerá em menor ou maior grau de complexidade e respeito as culturas, aos fenômenos e aos outros entes da natureza.

Para mim – e para grande parte de nós – é evidente que as rédeas do projeto civilizatório e do paradigma ambiental é dominado, atualmente, por uma matriz muito específica de racionalização da vida: a racionalidade econômica, muito bem explicada por Leff (2002 e 2006).

Essa matriz, que coloniza outras formas de pensamento e as reduz a um único modo (econômico) de ser e imaginar o mundo, reduz nossa humanidade a apenas uma coisa. Habermas chama isso de colonização do “mundo da vida”.

Ao mesmo tempo que a racionalidade econômica prospera em direção ao domínio das relações humanas com o espaço, deixa escapar as belezas da diversidade, das trocas, da autonomia e da soberania: condições primevas de Ser. É necessário, portanto, transcender essa visão viciada do mundo e deixar transbordar toda a potência do ser humano.

Daí abrem-se oportunidades para racionalizar o mundo e construir o espaço geográfico a partir de uma relação sustentável e mais orgânica com a natureza, cuja finalidade não seja apenas o ganho econômico, mas sim a própria manutenção das vidas e dos diferentes modos de vivê-la.

Enrique Leff sinaliza essa direção a partir da Racionalidade Ambiental. Boaventura de Souza Santos corrobora a essa caminhada afirmando a importância da Ecologia dos Sabres. Porto-Gonçalves e Haesbaert conclamam a territorialidade como passo fundamental.

No mesmo sentido, Quijano e Mignolo, assim como Krenak e Kopenawa, elegem a Decolonidade como essencialidade. No fim das constas, todos esses pensadores buscam,

evocando Fanon, dignidade. Isto é, posicionam a alteridade – ou a *outridade*, como indica Levinas – como pedra angular para consolidar o projeto civilizatório da humanidade.

O fato de intentar, nessa tese, um processo Educativo estabelecido a partir da gestão das águas vai de encontro a essa situação. Minha tese não passa de uma contribuição muito pequena, porém honesta, que persegue a pluralidade e participação de todos na consolidação do paradigma ambiental. Espero que esse processo seja plural, justamente para potencializar ao máximo a nossa relação com a natureza.

Busco, nessa diligência, sugerir ao CBH-Araguari (MG) um PPP pensado para vincular os usuários da água da bacia do Rio Araguari (MG) ao rio que lhes oferta a vida. O CBH-Araguari (MG), por meio do PPP do Rio Araguari (MG), pode ser o elo essencial para conectar os usuários da água a complexidade ecológica proporcionada pelo Rio Araguari (MG), promovendo um outro olhar e relação dessas pessoas com o território ocupado.

Essa ação, que objetiva sensibilizar e engajar a sociedade (indivíduos, movimentos sociais, iniciativa privada, governo) com o cuidado com a natureza, além de aprimorar o próprio processo de gestão do Rio Araguari (MG), resgata a própria finalidade da Educação – que é o de transbordar a pontualidade de sua intervenção e alimentar a alma, servindo de ponto de partida para outras ações também transformadoras.

Imagino que a água possa ser um elemento que aprimore a democracia brasileira em função da sua importância enquanto fundamento necessário para uma sociedade que se edifique pelos valores ambiental, sociais, humanitários e políticos-participativos.

Assim, observar o potencial de engajamento popular e formação socioambiental que os CBHs possuem e contrastar com a realidade do CBHs – inclusive o do Rio Araguari, onde quase 70% dos usuários da água (apenas da água outorgada, sem contar a população da bacia como um todo) desconhece ou pouco ouviu falar desse instrumento de formação, discussão, participação – é aterrador. Acredito que podemos utilizar esse “*espaço-tempo de cidadania*” melhor.

## 6. REFERÊNCIAS.

---

ACSELRAD, H. **Meio Ambiente e Democracia**. Rio de Janeiro: Ibase, 1992.

ACSELRAD, H; MELO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Gramond, 2009.

ADORNO, T. **Indústria Cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ALIMONDA, H.; TORO PÉREZ, C.; FACUNDO, M. **Ecología Política Latinoamérica: Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica**. Cidade do México: CLACSO/Universidad Autónoma Metropolitana, 2017.

ALMEIDA, C. M. S.; LOUREIRO, C. F. B. Formação de trabalhadores e educação ambiental não-escolar: o caso dos Comitês das Bacias Hidrográficas dos rios Verde e Jacaré/Bahia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, Edição Especial, Dossiê educação ambiental, 2015. p. 164 – 183.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. **Encontros Formativos: educação ambiental, capacitação e a gestão das águas**. Brasília: ANA, 2018.

ANDERSON, N. P. **Linhagens do Estado Absolutista**. Porto: Afrontamentos, 1984.

ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ARRETCHE, M. T. S. O mito da Descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 31, p. 1-27, 1996.

ARAÚJO, N. C. Comitê e agência de bacia do rio Araguari: Análise dos instrumentos de gestão. In: DI MAURO, C. A.; ROSOLEN, V.; OLIVEIRA, V. (Orgs.) **Planejamento e gestão dos recursos hídricos: exemplos mineiros**. Uberlândia: Assis Editora, 2012. p. 35-69.

AZEVEDO, F. **A Educação e Seus Problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília. n.11. 2013.

BENJAMIN, A. H. Direito Constitucional Ambiental Brasileiro. In: CANOTILHO, J.; LEITE, J. (Orgs.). **Direito Constitucional Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 57-130.

BISHOP, S. R., et al. Mindfulness: A Proposed Operational Definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**.; v.11(3). p.230-241. 2004.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Projeto Político Pedagógico Aplicado a Centros De Educação Ambiental e a Salas Verdes**. Brasília (DF): Edições MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. MMA/ICMBio/ SRHU/MMA/ANA. Informe SIGEOR/PNRH 2008. Resolução CNRH n. 69/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. SRHU/MMA/ANA. Informe SIGEOR/PNRH 2009. Resolução CNRH n. 69/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. SRHU/MMA/ANA. Plano Nacional de Recursos Hídricos: Volume Programa Nacional e Metas. Brasília (DF), 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. MMA/ICMBio/IICA. **Projeto Político Pedagógico de Educação Ambiental e Agricultura Familiar da Floresta Nacional de Tefé**. Brasília: Brasil, 2016.



\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. MMA/ICMBio/ Projeto Político Pedagógico:  
Reserva de Desenvolvimento Sustentável Itatupã-Baquiá

CAMUS, A. **O homem Revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 2012.

CAPRA, F.; MATTEI, U. **A Revolução Ecojurídica**: o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Cultrix, 2018.

CASTELLS, M. Para o Estado-Rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASTRO, E. V. Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena. **O que nos faz pensar**. v.14. n.18, p. 225-254. 2004.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

CASTRO, E. V. “Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation”. **Tipiti - Journal of the Association for the Anthropology of Lowland South America**, v.2( 2), pp. 03-22. New Orleans, 2004.

CHOMSKY, N. **Mídia**: Propaganda Política e Manipulação. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977, TBILISI, **Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**, Geórgia, v.14, 1977.

COSENZA, A.; FREIRE, L. M.; ESPINET, M.; MARTINS, I. Relações entre Justiça Ambiental, Ensino de ciências e Cidadania em Construções Discursivas docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 89-98, 2014.

CRESPO, S. B. S; LEITÃO, P. **O que o Brasileiro Pensa da Ecologia**. Rio de Janeiro: MAST/CNPq/CETEM/Agência Estado, 1993.

CRESPO, S. B. S.; FELDMANN, F. The Brazilian Environmental Movement After Rio-92: Trends and Prospec. **Rio 10 Brazil A Decade Of Change**, Rio de Janeiro, p. 25-32, 2002.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

D'ISEP, C. O Direito Hídrico: um olhar jurídico tridimensional. **Revista Jurídica do Cesupa**. n.1, v.1, 2019.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **1492 O Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, A. **Territorios de diferencia**: Lugar, Movimiento, Vida, Redes. Popayán: Enviñon, 2010.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELDMAN, C.; KUYKEN W. Compassion in the lanscape of suffering. **Contemporary Buddhism**. v.12(1), p.143-155. 2011

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Dominius, 1966.

FERREIRA, J; FELÍCIO, E. **Por Terra e Território: Caminhos da revolução dos povos no Brasil**. Aratacá (BA): Teia dos Povos, 2021.

FIORILLO, C. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. São José dos Campos: Saraiva Jur, 2021.

FONSECA, R. M. A Lei de Terras e o Advento da Propriedade Moderna no Brasil. **Anuário Mexicano de História del Derecho**. vol.17. p. 97-112. 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder: Organização e tradução de Roberto Machado**. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984

FREIRE, P. **Educação e Atualização Brasileira**. Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

**Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRIA, R. C. **Direito, Gestão e Políticas Públicas Ambientais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: Conferência Nacional de Educação para todos. Anais. Brasília: MEC,1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Educação Sustentável*. In: CLASCO. **Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI**. Buenos Aires: CLASCO. 2001.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GARCIA, M. A. et.al. *Duas Décadas da PNEA: avanços e Retrocessos no Brasil*. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n.5, p. 250-270, 2020.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 2012.

GULLAR, F. **Barulhos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

GUTIÉRREZ, F. **Pedagogia para el Desarrollo Sostenible**. Costa Rica: Editoria Ipec, 1994.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

GROSFUGUEL, R. *Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonidade global*. In: SANTOS, B. S. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). "Manifiesto inaugural", in: CASTRO-GÓMEZ, S. & MENDIETA, E. (orgs). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. *O território em tempos de globalização*. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicada e outras coisas**. n° 2 (4), vol. 1. p. 39-52. 2007.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C.W. **A Nova Des-ordem Mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HARARI, Y. **Homo Deus: Uma Breve História do Amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudanças Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HUME, D. **Treatise of Human Nature**. Oxford University Press, 1978.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A Indústria Cultural: o Iluminismo como Mistificação de Massas. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais. **Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Edições IBAMA, 1997.

JUNIOR, F. P. Cooperação pela Água em Bacias Hidrográficas: olhares sobre o território, os saberes e os comitês. In: RIBEIRO, S; CATALÃO, V.; FONTELES, B. (Orgs.) **Água e Cooperação: reflexões, experiências e alianças a favor da vida**. Ararazul, Organização para a Paz Mundial, 2014.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KERBAUY, M.T.M. Federalismo, descentralização e democracia. **Estudos de Sociologia**. nº 10, p.51-62, 2001.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, B. **Políticas da Natureza: Como associar as ciências à democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAYRARGUES, P. P. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Natureza da Ideologia e a Ideologia da Natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento políticos dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P. (Orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. – São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade Ambiental:** reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ecologia, Capital e Cultura:** a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aventuras da Epistemologia Ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo dos saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ecologia Política:** da desconstrução do capital à territorialização da vida. Campinas: Editora Unicamp, 2021.

LEIS, H. R. Ambientalismo: um projeto político utópico para a política mundial. In: VIOLA, E. *et al.* **Meio ambiente, Desenvolvimento e Cidadania:** desafios para as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

LEVINAS, E. *El Tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós, 1993.

\_\_\_\_\_. *La Huella del Otro*. Barcelona: Anagrama, 2000.

LIMA, I. Da Representação do Poder ao Espaço de Representação: uma perspectiva geográfica. In: SANTOS, M. [et.al] **Território e Território:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. **Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B. e Torres, J. R. (orgs.). *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 201

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013.

LOWY, M. **Jaula de Aço: Max Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LUCHMANN, L. Democracia Deliberativa: sociedade civil, esfera pública e institucionalidade. **Cadernos de Pesquisa PPGSP – UFSC**. nº33. p.1- 44. nov. 2002.

FURTADO, C. O Mito do Desenvolvimento Econômico. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974.

MAGALHÃES, N.; LOUREIRO, C. F. B. A institucionalização da educação ambiental no licenciamento: uma política para a participação social na gestão ambiental pública. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 11, n. 1, jan-jun 2016. p. 125-137.

MALDONADO-TORRES, N. **On the Coloniality Of Being**: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies* Vol. 21, Nos. 2,3 March/May 2007, pp. 240 -270.

MARCUSE, H. **O Homem Unidimensional**: Estudos da Ideologia da Sociedade Industrial Avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

MARQUES, E.; TORRES, H. Reflexões sobre a Hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. n.4 p. 49-70, 2001.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARRUL, S. F. **Crise e Sustentabilidade nos Recursos Pesqueiros**. Brasília: IBAMA, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistémica**: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010



\_\_\_\_\_. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options.** Durham: Duke University Press, 2011.

MILTHEN, S. **A Pré-história da Mente: uma busca das origens da arte, religião e ciência.** São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MOREIRA, R. Da Região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais.** nº 1(3), vol. 1, p. 55-70, junho, 2007.

\_\_\_\_\_. O Espaço e o Contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, M. [et.al] **Território e Território: ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MORIN, E. **O Paradigma Perdido: a natureza humana.** São Paulo: Biblioteca Universitária, 1973.

NAVES, J. G. P. **O Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG) e sua Importância para Tomada de Consciência Socioambiental.** Dissertação (Mestrado). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017.

NAVES, J. G. P.; COLESANTI, M. T; SANTOS, V. O. A educação Ambiental no Contexto dos Comitês de Bacia Hidrográfica. **Caminhos da Geografia: Edição Especial - Gestão de Bacias Hidrográficas: da teoria à práxis.** p.1 – 11, 2017.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Democracia Civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Permanência e mudança no setor público. **Revista Do Serviço Público.** v.45 n.1 p. 43 – 53, 2015.

OLIVEIRA, E. M. **Cidadania e Educação Ambiental**: uma proposta de educação no processo de gestão ambiental. Brasília: Ibama, 2010.

PARANÁ, E. TUPINAMBÁ, G. **Arquitetura de Arestas**: as esquerdas em tempo de periferização do mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

PELIZZOLI, M. **Emergência do paradigma Ecológico**: Reflexões ético-filosóficas para o século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004

PREBISCH, R. O Desenvolvimento Econômico da América Latina e seus Principais Problemas. **Revistas Brasileira de Economia**. v.3 n.3 p. 47-110, 1947.

PORTO, R. Municipalismo, alternativas à crise de representação? **Outra Palavras**. [S.I.], 2019. Disponível em: <<https://bitly.com/rNIEv>>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A Globalização da Natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. De Saberes e Territórios: Diversidade e emancipação a partir da experiência da América-Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro. v. 8 n. 16. p. 41-55. 2010.

\_\_\_\_\_. **O Desafio Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

\_\_\_\_\_. A ecologia política na América Latina: A reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **R. Inter. Interdisc. INTERThesis**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 16-50, jan./jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Os (Des)caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. De utopias e de topoi: espaço e poder em questão (perspectivas desde algumas experiências de lutas sociais na américa latina/abya yala). **Geographia Opportuno Tempore**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 10-58, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indíge**. v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonidade do Poder e Classificação Social. In: In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de Educação Ambiental transformadora e emancipatório. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Sustentabilidade. In: Conferência Ibero-Americano de Educação Ambiental. **Perspectivas da Educação Ambiental na Região Ibero-Americana**. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Vida, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTO, R.S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: Um olhar crítico**. São Paulo, Editora Cortez, 2009, 33-80.

QUINTAS, J. S.; GUALDA, M. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental**. Brasília: Ibama, 1995.

RAMOS, A. G. **A nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza nas nações** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUTKOWSKI, F. **Desenhando a Bacia Ambiental**: subsídios para o planejamento das águas doces metropolitan(izad)as (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, 1999.

TEIXEIRA, A. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

SÁNCHEZ, L. E. **Avaliação de Impactos Ambientais**: conceitos e temas. Oficina de Texto: São Paulo, 2008.

SANTOS, B. S. **Crítica da Razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENDES, J. M. **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SARLET, I.; FENSTERSEIFER, T. **Curso de Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

SOJA, E. **Geografias Pós-Modernas**. São Paulo: Zahar, 1993.

SOUZA, M. L. **Ambientes e Territórios: Uma Introdução à Ecologia Política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R.; JÚNIOR, L. A. A Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, pp. 52-56, jan./jun. 1990.

RIDLEY, M. **O Otimista Racional: por que o mundo melhora**. Rio de Janeiro: Record, 2014.2

RICARD, M. A Revolução do Altruísmo. São Paulo: Palas Athenas, 2015.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Burocracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRICARD, J. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: IBGE, 1977.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, P. R. Em Busca de uma Teoria da Descentralização. **Revista Administração Pública**. v. 1, n. 2, p. 45-69, 1967.

WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System, vol. I:** Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. New York/London: Academic Press, 1974.

\_\_\_\_\_. **The Modern World-System, vol. II:** *Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600-1750*. New York: Academic Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **The Modern World-System, vol. III:** *The Second Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840's*. San Diego: Academic Press, 1989

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 308p. pp. 47 – 62.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira de Ciências Sociais, 1997.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade, 1**. Brasília: Editora UnB, 2012.



**Projeto Político Pedagógico de Educação Ambiental para o  
CBH Araguari – *PPP do CBH Araguari.***



## **Introdução:**

O Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG) – CBH-Araguari é um órgão colegiado com atribuições participativas, consultivas e deliberativas. A partir dessas características, planeja e outorga sobre os usos múltiplos das águas correspondentes ao território de sua a bacia hidrográfica: a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Seus instrumentos de gestão são instituídos pelas Políticas Nacional de Recursos Hídricos – Lei das Águas (Lei 9.433 de 1997) e Estadual de Recurso Hídricos de Minas Gerais (Lei Estadual 13.199, de 1999). O planejamento de suas atividades é previsto e detalhado pelo Plano Diretor de Recursos Hídricos da Bacia do Rio Araguari, de 2018.

Fundado pelo Decreto 39.912 do Estado de Minas Gerais, de 22 setembro de 1998, o CBH-Araguari apresenta-se como uma política pública ambiental que integraliza e consubstancia os instrumentos de gestão das águas, preconizados tanto pela Lei das Águas e pela Política Estadual de Recursos Hídricos (MG), quanto pelos Planos Nacionais e Estaduais de Recursos Hídricos – respectivamente PNRH e PERH-MG. É, em virtude dessas duas políticas, que garantem a sua existência, assim como direcionam suas atividades, que o CBH-Araguari planeja a gestão compartilhada e participativa das águas com os cuidados necessários para garantir sua proteção e conservação.

Composto por membros do poder público, da sociedade civil e dos usuários da água, o CBH-Araguari é um espaço acolhedor e convidativo a todos para o debate e construção coletiva do planejamento e gestão das águas de sua competência. Desse modo sinérgico e plural, almeja, através de suas ações, contribuir – dentre outras coisas – para a sustentabilidade da bacia; para o desenvolvimento da participação

democrática e cidadã e; consolidação da mobilização social para os desafios socioambientais encontrados em seu território.

Com efeito, o CBH-Araguari, por meio deste documento, se apresenta à bacia hidrográfica do rio Araguari (MG) enquanto agente educacional a favor da natureza, do desenvolvimento sustentável e da formação e capacitação de seus usuários para o uso coletivo da água. Busca, desse modo, colaborar para a transformação e fortalecimento da sociedade por meio do comprometimento com o processo formativo dos usuários envolvidos no processo de gestão das águas.

Concebido como Projeto Político Pedagógico – PPP, segundo orientação do Ministério do Meio Ambiente – MMA (MMA, 2005), este **Projeto Político Pedagógico do CBH-Araguari – PPP CBH-Araguari** é a referência base para o CBH-Araguari, seus parceiros e demais agentes educacionais para orientar, planejar, elaborar e executar planos, programas e ações relacionados à Educação Ambiental.

"O MUNDO NÃO É. O MUNDO ESTÁ SENDO. (...) MEU PAPEL NO MUNDO NÃO É SÓ O DE QUEM CONSTATA O QUE OCORRE, MAS TAMBÉM O DE QUEM INTERVÉM COMO SUJEITO DE OCORRÊNCIAS. NÃO SOU APENAS OBJETO DA HISTÓRIA, MAS SEU SUJEITO IGUALMENTE. NO MUNDO DA HISTÓRIA, DA CULTURA, DA POLÍTICA, CONSTATO NÃO PARA ME ADAPTAR, MAS PARA MUDAR. (...) NINGUÉM PODE ESTAR NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS DE FORMA NEUTRA. NÃO POSSO ESTAR NO MUNDO DE LUVAS CONSTATANDO APENAS. A ACOMODAÇÃO EM MIM É APENAS CAMINHO PARA A INSERÇÃO, QUE IMPLICA DECISÃO, ESCOLHA, INTERVENÇÃO NA REALIDADE. (...) É A PARTIR DESTES SABER FUNDAMENTAL: MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL, QUE VAMOS PROGRAMAR NOSSA AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA, NÃO IMPORTA SE O PROJETO COM O QUAL NOS COMPROMETEMOS É DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS OU DE CRIANÇAS, SE DE AÇÃO SANITÁRIA, SE DE EVANGELIZAÇÃO, SE DE FORMAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA TÉCNICA"

**Justificativa:**

O próprio arcabouço legal (ANEXO I) que engendra a atuação do CBH-Araguari designa a ele atribuições e orientações específicas para sua prática educacional no campo da Educação Ambiental. Essa normatização visa direcionar suas contribuições nos processos formativos dos indivíduos e dos demais usuários da água. Em virtude disso, ou seja, de sua natureza jurídica, o CBH-Araguari institui-se como importante agente de Educação Ambiental em seu contexto regional. Mas apenas isso não basta.

Para produzir os efeitos esperados, as práticas educativas, além de executadas devem ser planejadas e estarem em consonância com outros procedimentos e objetivos previamente estabelecidos. Desalinhadas desse juízo, essas ações ambientais e educativas perdem potência. Continuam sendo importantes, é bem verdade, mas são ações isoladas. Sozinhas, não respondem e não dão conta da complexidade temática da Educação Ambiental e da própria realidade da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG).

Em decorrência disso, o CBH-Araguari procura qualificar e coordenar suas contribuições formativas por meio do planejamento propositivo do seu ato educacional. Desse modo, compreende sua importância na mobilização e sensibilização para a tomada de consciência dos indivíduos de um universo que é marcado pela complexidade. Almeja, a partir disso, contribuir significativamente para o desenvolvimento sustentável e busca, da mesma forma, colaborar para a instrumentalização cidadã nos processos de discussão, conservação e proteção ambiental já existentes no âmbito do próprio Comitê.

É, em virtude desses objetivos, que o CBH-Araguari apresenta este Projeto Político Pedagógico – PPP, instrumento de apoio para a práxis (ação - reflexão - nova ação) da ação coletiva fundamentada a partir da Educação Ambiental.

Este documento é elaborado com base no (re)conhecimento das potencialidades e dificuldades enunciadas na própria bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Advém, portanto, das diferentes experiências – individuais e coletivas – dos usuários na gestão compartilhada da água, que nem sempre são unânimes. Por meio deste PPP, estas diferenças são canalizadas para o fortalecimento do exercício democrático e da conservação e proteção da natureza, ambos cruciais para a boa governança da água e do desenvolvimento sustentável da região.

As experiências coletivas; a participação democrática; a governança compartilhada; o desenvolvimento sustentável; a proteção e conservação da natureza e; o próprio protagonismo da Educação Ambiental para gestão das águas, compõem a essência deste PPP.

É preciso então dar atenção a este protagonismo: A Educação Ambiental, vinculada ao desenvolvimento das atribuições do CBH-Araguari, marca seu posicionamento político (não partidário). Dessa forma, o Comitê – e o processo educativo que o acompanha – passam a ser pensados como instrumentos de gestão e capacitação da sociedade para a relação sustentável da mesma com a natureza, em especial com a água.

Portanto, este PPP estrutura as ações de Educação Ambiental do CBH-Araguari a partir das realidades, das experiências e dos desafios sociais, educacionais e ambientais presentes em seu território. Institucionaliza, documenta e sintetiza a

elaboração continuada da percepção ambiental (individual e coletiva) dos usuários da água. Nesse sentido, conduz o processo educacional a partir de objetivos socioambientais comungados por todos e traça, a partir daí, propostas de ações pedagógicas socioambientalmente engajadas (MMA, 2005).

A escolha desta terminologia e estrutura metodológica – na forma de PPP – não é por acaso. Imbuir essa nomenclatura a esse movimento facilita o reconhecimento do processo educacional intencionado num campo já desenvolvido e bastante consolidado na educação brasileira.

Os PPPs já estão presentes no planejamento do ato educacional de instituições de ensino escolar e superior, garantidos inclusive por força da lei (Lei 9.394 de 1996, a LDB). Também os encontramos difundidos em ações do MMA, como por exemplo, nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável, por meio da aplicação do Projeto de Educação Ambiental e Agricultura Familiar – PEAAF e nos Programas de Salas Verdes e nos Centros de Educação Ambiental, ambos mantidos pela mesma pasta ministerial. Além do mais, o MMA (2005) recomenda que as iniciativas educacionais desenvolvidas no campo socioambiental se estruturam por meio da metodologia de PPPs.

No tocante aos Comitês de Bacia Hidrográfica, os PPPs são recomendados na condição de recursos educacionais indispensáveis pelo Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA, 2006) e pela Fundação Brasileira de Educação Ambiental (FunBEA, 2020). Além do mais, as preocupações com o processo educativo desenvolvido por políticas públicas ambientais, como é o caso do CBH-Araguari, estão expressamente orientadas na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.705 de 1999) e pelo último Programa Nacional de Educação

Ambiental (ProNEA, 2018). Sua correspondência científica é também robusta. Os PPP também são aconselhados por obras e discussões acadêmicas importantes no campo da Educação e da Educação Ambiental, como por exemplo, Quintas e Gualda (1995), Loureiro (2012), Veiga (1995, 2003 e 2008), Raymundo (2019) Sorrentino et. al. (2005), Freire (2000) e Gadotti (1994).

## **Apresentação: (Desenvolvimento Metodológico)**

A estrutura deste documento em forma de PPP é estabelecida a partir de sua recomendação pelo MMA (2005). Também é sugerido por diversas obras acadêmicas, alinhando-se, às concepções e tendências da Educação Ambiental Brasileira, conforme sugere Layrargues (2011) e Quintas e Gualda (1995).

Entretanto, é a partir de sua importância real para a realização dos objetivos do CBH-Araguari, no campo da Educação Ambiental, que emerge a verdadeira motivação para sua elaboração. Assim, essa escolha metodológica sinaliza o posicionamento ativo do CBH-Araguari frente ao processo educacional desenvolvido (Figura 1). Segundo o MMA (2005, p.20), tal escolha metodológica:

Constitui numa opção política (não partidária) porque pretende transformar a realidade atual numa determinada direção. Esta opção é também pedagógica, claramente pelo seu papel de construção de conhecimentos, habilidades, experiências, a partir de processos pautados no diálogo e na perspectiva de que cada novo momento/atividade/ação pode (e deve) ser encarado como uma nova oportunidade pedagógica (e porque não política?) para desencadear processos educacionais voltados à questão ambiental. (MMA, 2005, p. 20)

Assim nasce este PPP. Pensado enquanto declaração de intenções e compromissos do CBH-Araguari com a Educação Ambiental e com sua bacia hidrográfica. É um documento – orientado por bases filosóficas, científicas e pedagógicas sólidas – que visa contribuir, por meio da formação socioambiental e promoção do desenvolvimento sustentável, para a gestão eficiente e justa do território e das águas da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG).

Para tanto, além de delinear o desenvolvimento conceitual e operacional do processo educativo pretendido, este PPP também se preocupa em apresentar diretrizes para o monitoramento e (re)avaliação continuada das atividades aqui propostas.

**Figura 1: Projeto Político Pedagógico - PPP**



Dessa forma, a estrutura deste **PPP CBH-Araguari** é pensada a partir de 3 eixos fundamentais, ou marcos, conforme sugere a literatura (VEIGA, 2008 e MMA. 2005). A saber: Marco Situacional; Marco Conceitual e; Marco Operacional (Figura 2).

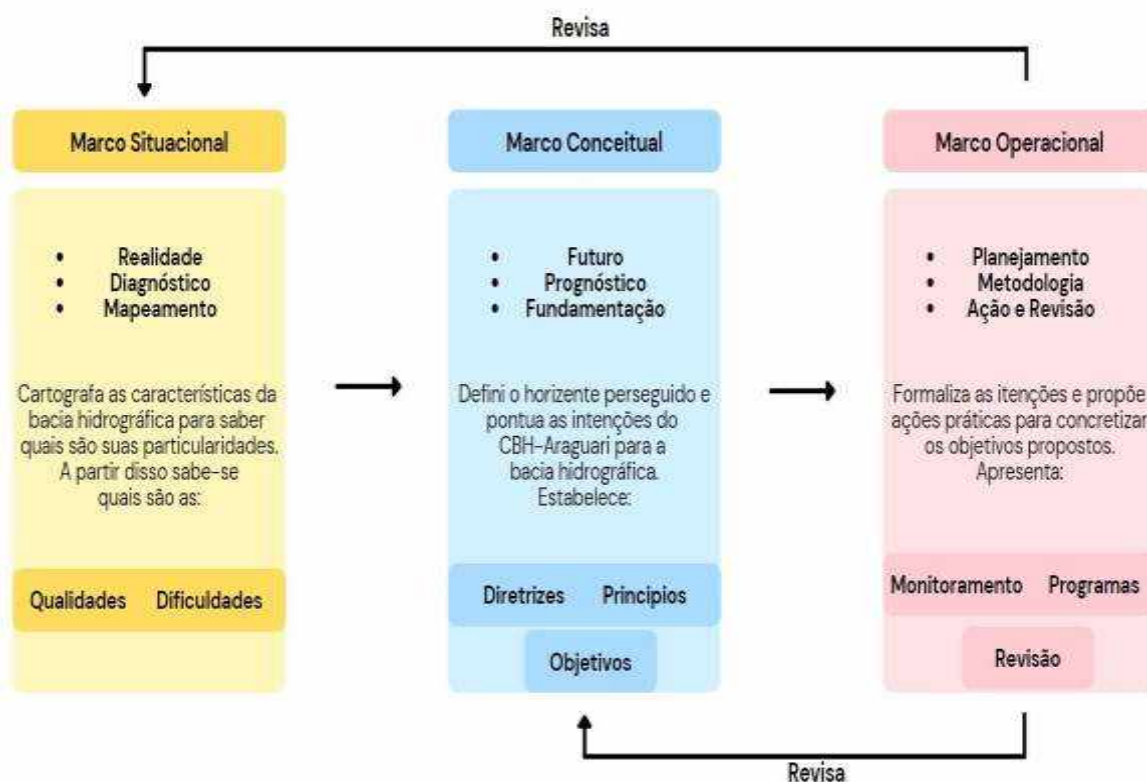
De acordo com Veiga (2008), é no Marco Situacional que encontramos a realidade, ou seja, a situação apresentada atualmente pelo objeto de estudo. No caso deste PPP, o Marco Situacional serviu ao diagnóstico das condições que se relacionam ou influenciam direta ou indiretamente a Educação Ambiental no contexto da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Identificou, portanto, as particularidades, dificuldades e potencialidades presentes no território para o bom planejamento das ações aqui intentadas.

No Marco Conceitual, o **PPP CBH-Araguari** anuncia suas intenções para a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), possibilitadas pela prática da Educação Ambiental. De toda sorte, é o resultado da concepção de sociedade almejada e compartilhada por todos, formalizada por meio dos princípios, diretrizes e objetivos aqui propostos.



O Marco Operacional estipula as estratégias e ações que serão desenvolvidas para alcançar tudo que foi proposto. Ele é o resultado do diagnóstico e do prognóstico feitos para a bacia do rio Araguari (MG). Resulta, em última instância, na estruturação e no detalhamento do Plano de Ações para a Educação Ambiental do CBH-Araguari. Da mesma forma, também pontua quais as metodologias adotadas para a avaliação e monitoramento das atividades aqui propostas. Essas últimas fundamentais para revisão deste **PPP CBH-Araguari** em um futuro não tão distante.

**Figura 2: Marcos Estruturantes do PPP CBH-Araguari**

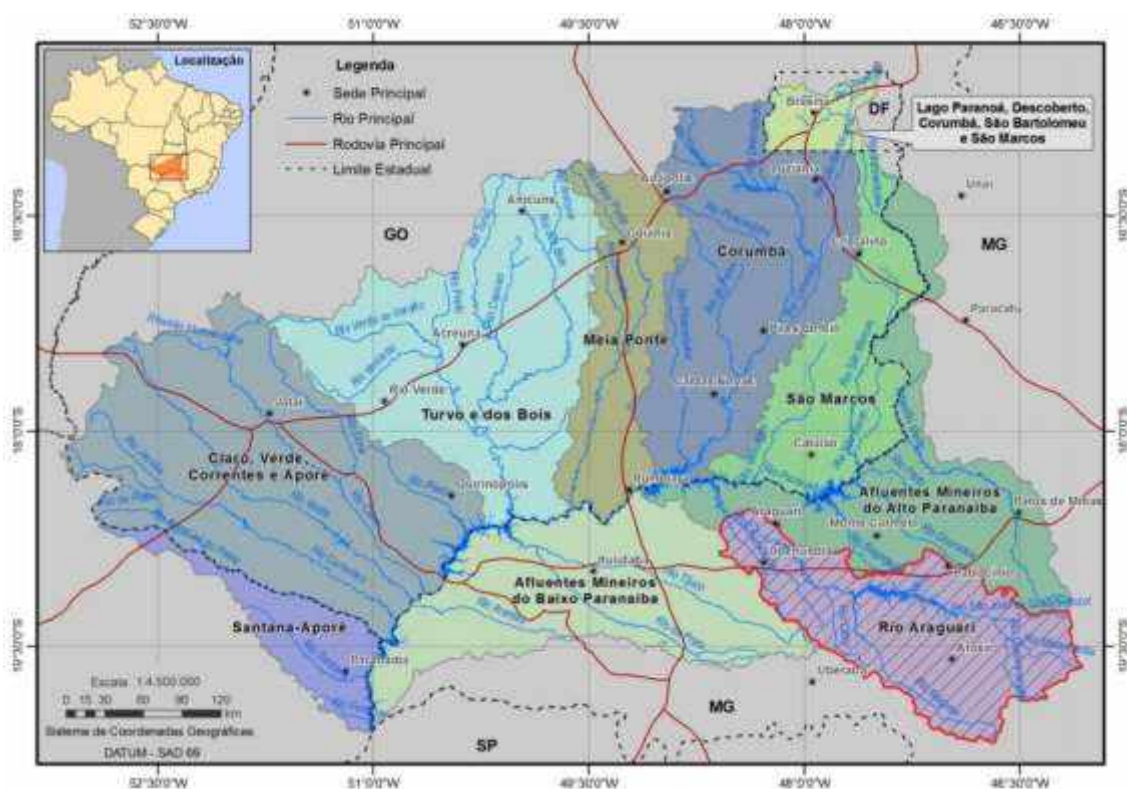


**Diagnóstico e Perfil da Bacia Hidrográfica do Rio Araguari/MG e do CBH-Araguari:**

É relevante concebermos a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG) como parte de outra bacia hidrográfica maior, a do rio Paranaíba. Esta última tem suas ações coordenadas por outro comitê, o Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Paranaíba –

CBH-Paranaíba. Para facilitar a gestão, o referido comitê divide sua bacia hidrográfica em Unidades de Gestão Hídricas – UGHs, essas divisões correspondem à delimitação de 9 bacias hidrográficas menores, sendo, a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), uma delas (Figura 3).

**Figura 3: Localização da UGH Rio Araguari entre as demais UGHs da bacia do rio Paranaíba**



Fonte: CBH-Paranaíba, 2013.

Localizada na região do Triângulo Mineiro, a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG) tem área de 22.091 km<sup>2</sup> e é composta por 20 municípios, todos eles mineiros. É importante observar que essa área não reflete a soma territorial de desses 20 municípios, corresponde apenas a área da bacia de drenagem do rio Araguari (MG). A saber, a área total desses municípios é de 36.198km<sup>2</sup>, configurando, portanto, dimensões de áreas distintas.

Assim como ocorre na administração do rio Paranaíba, o CBH-Araguari também subdivide sua bacia hidrográfica em unidades administrativas menores, ao todo são 18 UGHs.

Desse modo, os dois CBHs (Paranaíba e Araguari) corroboram esforços para articular suas atividades em favor da governança das águas do rio Araguari (MG). Para tanto, utilizam os instrumentos de gestão preconizados na Política Nacional de Recursos Hídricos - Lei 9.433/97, a saber:

**Art. 5º** São instrumentos da Política Nacional de Recursos Hídricos:

*I - os Planos de Recursos Hídricos;*

*II - o enquadramento dos corpos de água em classes, segundo os usos preponderantes da água;*

*III - a outorga dos direitos de uso de recursos hídricos;*

*IV - a cobrança pelo uso de recursos hídricos;*

*V - a compensação a municípios;*

*VI - o Sistema de Informações sobre Recursos Hídricos.*

(BRASIL, 1997.)

Atualmente, no CBH-Araguari, todos estes instrumentos são bem desenvolvidos, eles subsidiam o gerenciamento das águas territoriais que lhes competem. Este **PPP CBH-Araguari** fortalece um destes instrumentos em questão: o Plano de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do CBH-Araguari (CBH-Araguari, 2011). Em consequência, dialoga expressivamente com a Declaração Institucional do CBH-Araguari (CBH – Araguari, 2020)<sup>35</sup> e o seu Regimento Interno (Deliberação Normativa CBH – Araguari, nº17/2017), em especial o Capítulo II.

---

<sup>35</sup> Ver se é de fato um documento ou é próprio do site do CBH.

---

**MISSÃO**



Zelar pela manutenção e pela qualidade dos recursos hídricos disponíveis na área de abrangência da Bacia do Rio Araguari, bem como integrar a administração desses recursos à gestão ambiental, promovendo sustentabilidade e equidade de vida.

---

**VISÃO**



Ser referência na missão de zelar pelos recursos hídricos da região, alcançando também reconhecimento da comunidade pelas ações socioambientais que promove.

---

## VALORES



- Busca constante pela ética e transparência na gestão dos recursos;
- Primazia pelo bom relacionamento com membros do Comitê, governos, usuários, atores sociais e colaboradores;
- Atendimento imparcial aos interesses relativos ao uso dos recursos hídricos;
- Priorizar o desenvolvimento sustentável nos processos cotidianos;
- Incentivar o desenvolvimento pessoal dos conselheiros, colaboradores e da comunidade;
- Promover a participação da comunidade na gestão dos recursos hídricos;

Embora alguns municípios não estejam completamente inseridos na área da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), o que é normal, se tratando de áreas de drenagem e suas correspondências com as divisões municipais, as informações coletadas neste diagnóstico, serão utilizadas integralmente para o planejamento do **PPP CBH-Araguari**. Tal escolha é feita não só pela dificuldade de discriminar dados específicos e qualificados sobre os temas caros ao planejamento educacional, mas também por considerá-los, nesse contexto, relevantes apenas se incorporados à complexidade e ao dinamismo político da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), inclusive enquanto conjunto de unidades territoriais administrativas.

**Tabela 1:** Municípios por Área e Situação na Bacia do Rio Araguari (MG)

<i>Município</i>	<i>Área Total (Km<sup>2</sup>)</i>	<i>Situação na Bacia</i>	
		<i>Área (Km<sup>2</sup>)</i>	<i>Porção (%)</i>
Araguari	2.744	881	32%
Araxá	1.170	1.170	100%
Campos Altos	711	609	86%
Ibiá	2.710	2.710	100%
Indianópolis	836	836	100%
Irai de Minas	359	300	84%
Nova Ponte	1.109	1.055	95%
Patrocínio	2.883	1.790	62%
Pedrinópolis	361	361	100%
Perdizes	2.452	2.452	100%
Pratinha	623	596	96%
Rio Paranaíba	1.356	520	38%
São Roque de Minas	2.105	260	12%
Sacramento	3.079	1.595	52%
Santa Juliana	730	730	100%
Serra do Salitre	1.298	890	69%
Tapira	1.185	1.185	100%
Tupaciguara	1.824	579	32%
Uberaba	4.539	1.136	25%
Uberlândia	4.124	2.436	59%
<b>Total</b>	<b>36.198</b>	<b>22.091</b>	<b>-</b>

Fonte: CBH-Araguari (2016)

A população da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG) é de 1.364.631 habitantes, segundo último recenseamento, feito em 2010. Entretanto, conforme o IBGE, estima-se que no ano de 2020<sup>36</sup> a população seja de 1.532.083 habitantes. Ou seja,

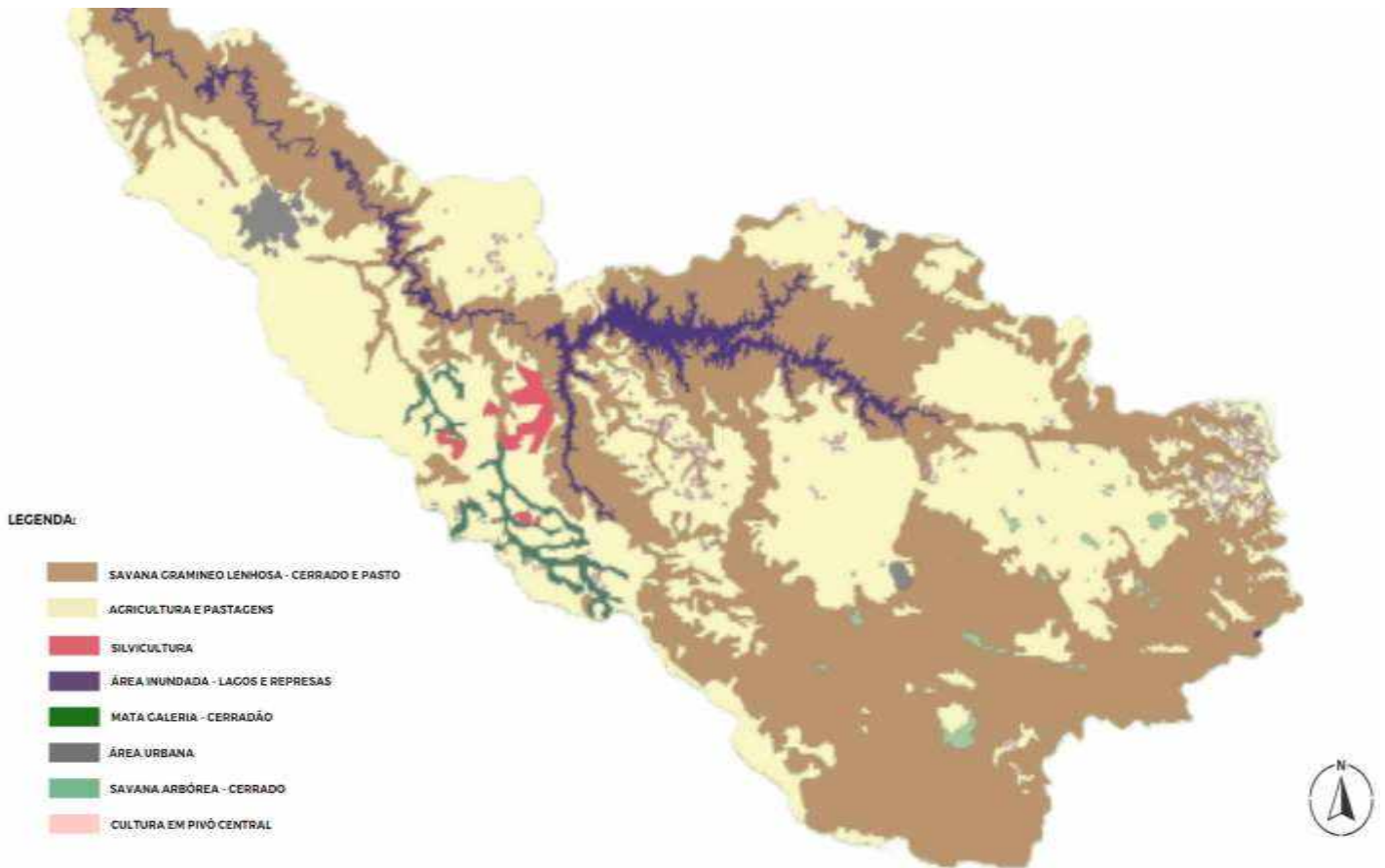
<sup>36</sup> Esses dados são referentes à estimativa feita pelo IBGE pelos dados do último Censo realizado. Devido à pandemia do COVID-19 o último Censo, previsto para o ano de 2020 foi adiado. Assim serão apresentados os dados referentes ao último Censo populacional realizado, o Censo de 2008.

aproximadamente 1,5 milhão de pessoas constroem, cotidianamente, a trama conjuntural da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Isso é muito rico. Portanto, é sobre as relações imbricadas dessa população com a natureza – e com os sistemas econômicos e políticos que incidem nessa região– que este PPP designa suas intenções.

Essas relações, no contexto do **PPP CBH-Araguari**, se desenvolvem a partir dos diversos usos das águas. A água está presente, direta ou indiretamente, em quase todas as atividades que dinamizam o território da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Assim, pode-se dizer que toda vida e economia dependem impreterivelmente dos serviços ecossistêmicos oferecidos pela natureza, inclusive pela água. Na referida bacia, o uso e ocupação do solo são bastante diversificados, com destaque para a ocupação urbana e suas consequentes atividades econômicas: agricultura, mineração e os complexos industriais, que são as atividades mais fortes na região.

São esses usos múltiplos que dão as características econômicas, ambientais e sociais para a bacia do rio Araguari (MG). Nesse sentido, não é demais pontuar que a qualidade, quantidade e disponibilidade das águas e dos serviços ecossistêmicos da natureza, de forma geral, são afetados por essas diversas atividades que ocorrem em seu território. Inclusive, em outra análise, também é possível considerar que são fundamentais para orientar a vida e todas as outras atividades desenvolvidas na região.

**Imagem 1:** Uso e Ocupação da Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG)



**Fonte:** CBH-Araguari (2016). Adaptado.

Assim, é sabido que existem limites para o crescimento econômico. Ele não pode ser desenfreado e inconsequente. Há, a algum tempo, consensos acadêmicos e políticos arregimentados por acordos e pactos internacionais que versam sobre isso. Os recursos existentes na natureza são finitos e os processos naturais que os disponibilizam são mais demorados que a pressa para utilizá-los. Dessa forma, é preciso considerar, com responsabilidade, seus usos de forma sustentável, para que, a disponibilidade e qualidade – desses recursos – sejam garantidas para o bom funcionamento da natureza e para os desenvolvimentos das presentes e futuras gerações.

Caso contrário, haverá cada vez mais disputas e conflitos socioambientais para o uso de qualquer elemento disponível, com a água isso não será diferente. Esses (re)conhecimentos são preciosos, tanto para a elaboração das atividades educacionais, como também para o gerenciamento das águas disponíveis na bacia do rio Araguari (MG).

Atualmente a bacia do CBH-Araguari registra 18 áreas de conflito de interesse para o uso da água. Tais conflitos afetam a disponibilidade e qualidade desse recurso, além disso, sobrecarregam, por consequência, o sistema natural que regula o equilíbrio ecológico – e econômico – da região. Portanto, são localidades de atenção prioritária deste **PPP CBH-Araguari**. As resoluções desses óbices passam, sobretudo, pelo diálogo e compreensão entre as partes envolvidas, onde as saídas possíveis são encontradas por meio do diálogo, definição de usos prioritários, racionalização, proteção e conservação das águas e da natureza.

**Tabela 2:** Conflitos na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG)

Sub Bacia	Manancial do Conflito
Rio Uberabinha	Rio Uberabinha
Ribeirão das Furnas	Ribeirão Mandaguari
Rio Claro	Rio Claro
Ribeirão Santa Juliana	Ribeirão Santa Juliana
Ribeirão Santo Antônio	Ribeirão Rangel ou Pavões
Rio São João	Rio São João
Foz Rio Araguari	Córrego do Sapé
Baixo Rio Quebra-Anzol	Córrego dos Patos

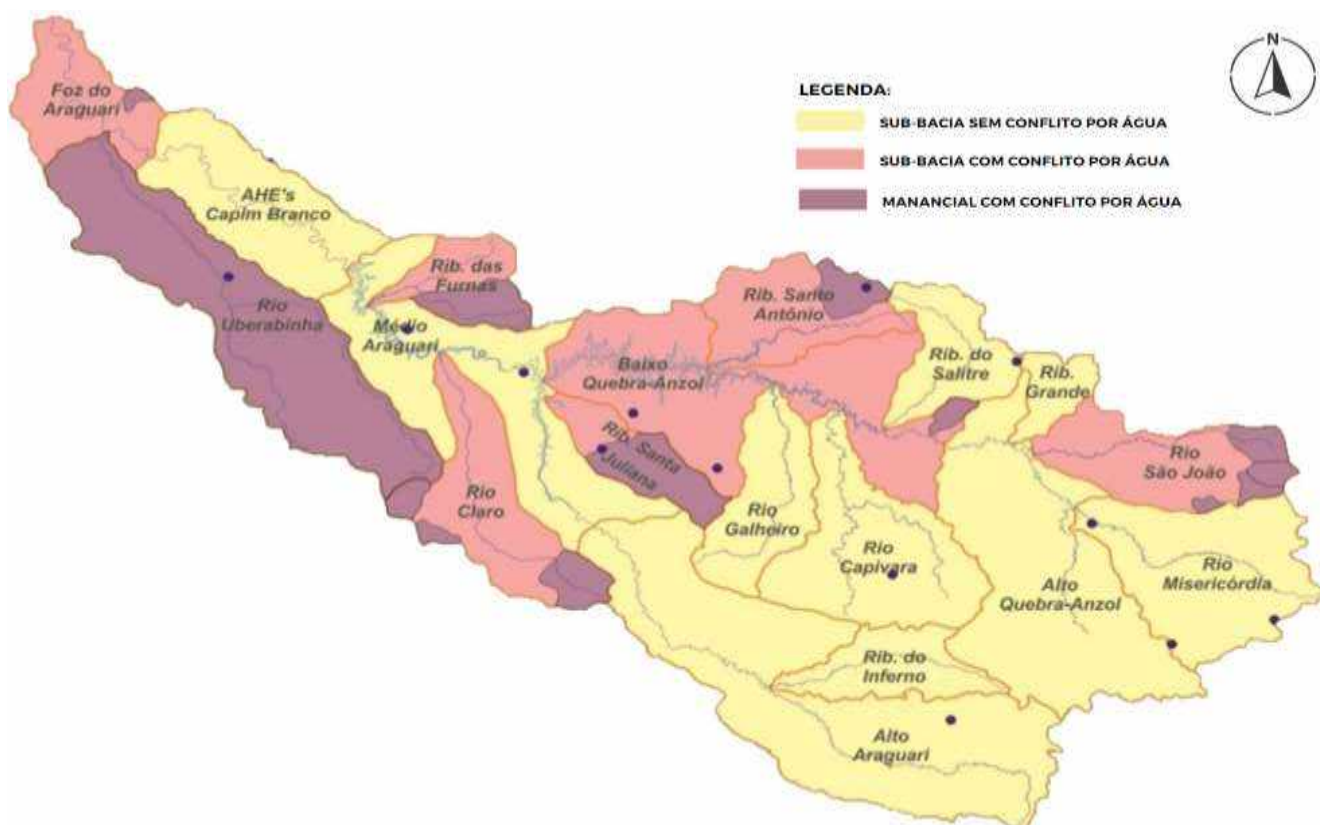
Fonte: CBH-Araguari (2016)

Nos próximos anos é esperado que os números de conflitos de interesses pelas águas da bacia do rio Araguari (MG) aumentem, e que ocorram, porventura, também em



áreas onde não são esperados. Afinal, o planejamento não dá conta de tudo. O crescimento populacional – e o conseqüente desenvolvimento das atividades socioeconômicas, em regiões que não apresentam atualmente grandes pressões quali-quantitativas sobre as águas – será cada vez mais recorrentes na bacia, demandando atenção paulatina deste Comitê e de outras políticas públicas correlatas para esse sentido.

**Imagem 2:** Conflitos por Água na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG)



**Fonte:** CBH-Araguari (2016). Adaptado.

Além dos 18 conflitos já declarados, existem outros mapeados com potencial para desencadearem ao longo dos anos – caso aumente a demanda e a degradação sobre os cursos hídricos. Essas regiões são, da mesma forma, notáveis aos planos deste

**PPP CBH-Araguari** e ao gerenciamento do CBH-Araguari como um todo, pelos mesmos motivos dos conflitos já existentes e declarados.

Diante disso, é fundamental dinamizar sempre a compreensão sobre esses conflitos que afloram no interior da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Uma desses caminhos insurgentes se dá por intermédio do mapeamento quantitativo e qualitativo dos conflitos socioambientais que incidem em seu território<sup>37</sup>, sejam eles quais forem. Para tanto, é necessário cartografar também conflitos que se desenvolvem além do vínculo direto com as águas. Ou seja, pontuar lugares onde tais divergências não dizem respeito, diretamente, à disponibilidade e/ou qualidade das águas, e que se desenvolvem por outros motivos que afetam, indiretamente, esse mesmo recurso.

Em consequência, essa cartografia de conflitos socioambientais – que não se enquadram em conflitos existentes ou potências sobre o uso da água<sup>38</sup> – torna-se um recurso para o planejamento da Educação Ambiental voltada para a gestão do território da bacia hidrográfica. É a partir desse levantamento que os espaços de discussão e formação, propostos pelo **PPP CBH-Araguari**, podem expandir sua abrangência e sensibilizar cada vez mais os usuários da água de forma assertiva.

Os mapas de conflitos de interesses socioambientais – sendo o primeiro quantitativo e o segundo qualitativo, aqui apresentados – são baseados em duas pesquisas distintas.

---

<sup>37</sup> A proposta de Mapeamento de Conflitos Ambientais está detalhada no Planejamento de Ações do PPP do CBH-Araguari.

<sup>38</sup> Que não são Declaração de Áreas de Conflito – DACs, conforme portaria do Instituto Mineiro de Águas – IGAM ou até mesmo Áreas de Conflito em Potencial, sobre a qualidade ou quantidade de água.

A primeira delas é o Dataluta (2019), relatório anual das manifestações ocorridas no referido ano que tenham a participação de movimentos sociais organizados. É um estudo elaborado nacionalmente pela Universidade Estadual de São Paulo - USP que, em Minas Gerais, conta com a parceria de duas Universidades da região, as Federais de Uberlândia – UFU e do Triângulo Mineiro – UFTM; o Dataluta conta também como colaboração ativa da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

**Tabela 3:** Conflitos Agrários Mapeados na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG)

<b>CONFLITOS AGRÁRIOS</b>	
MUNICÍPIOS	NÚMERO DE CONFLITOS REGISTRADOS
ARAGUARI (MG)	2
IBIÁ (MG)	1
PARACATU (MG)	1
PERDIZES (MG)	1
SÃO ROQUE DE MINAS (MG)	1
TUPACIGUARA (MG)	1
UBERABA (MG)	11
UBERLÂNDIA (MG)	39

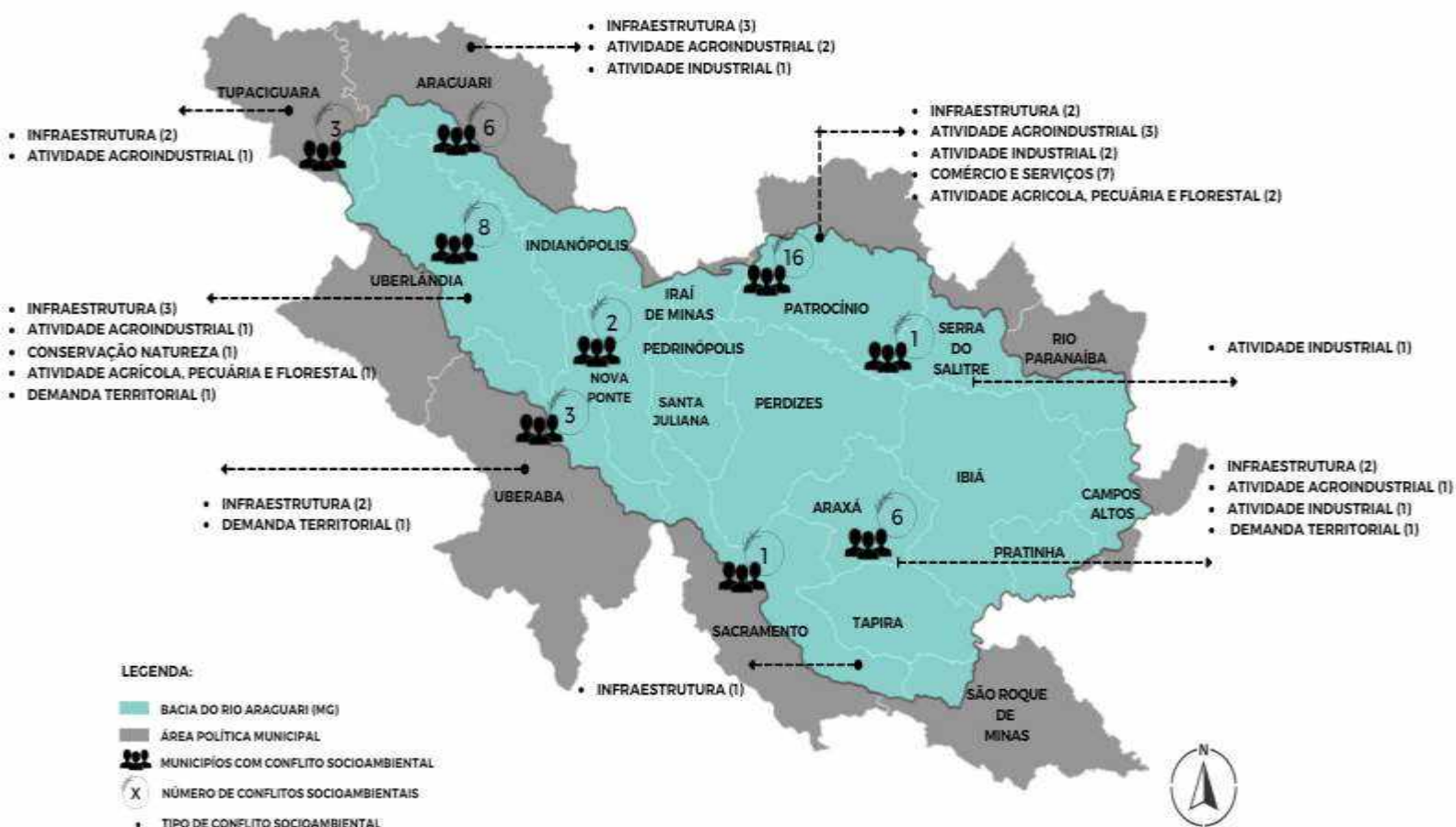
**8 CIDADES COM 57 MANIFESTAÇÕES DE CONFLITO COM 22 MOVIMENTOS SOCIAIS DIFERENTES ENVOLVIDOS**

**Fonte:** Dataluta MG, 2016. **Org:** Naves, 2023.

A segunda pesquisa, que conduz a outro mapeamento (qualitativo) dos conflitos socioambientais na bacia do rio Araguari (MG), é mais antiga. É resultado dos esforços do Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais – GESTA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG para mapear os conflitos socioambientais em Minas Gerais

por meio de um projeto denominado Mapa dos Conflitos Socioambientais de Minas Gerais em 2010. É bem verdade que esse estudo não é muito detalhado e específico em relação a qualidade dos conflitos mapeados, entretanto, contribuiu, com sua metodologia, para o **PPP CBH-Araguari** nos primeiros passos dados em direção a construção do seu próprio sensoriamento.

**Imagem 3:** Mapeamento de Conflitos Socioambientais na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).



Fonte: GESTA-UFGM, 2010. Org: Naves, 2023.

Dessa forma, não é precipitado afirmar que existem lacunas na compreensão sobre as manifestações socioambientais que ocorrem na região. Não há ainda estudos suficientes que deem conta da presença dos movimentos – e das demandas

socioambientais que os acompanham – no contexto da bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Nesse sentido, é interessante para o CBH-Araguari apreender esse fenômeno e se mobilizar para aproximar-se dos enunciados que emanam dessas diversas manifestações.

Por meio desse cuidado – de compreender os problemas revelados pelos diversos atores que fazem parte da vida na bacia do rio Araguari (MG) – e do diálogo com estes saberes, os movimentos e demais agentes sociais podem se tornar grandes parceiros da Educação Ambiental e do CBH-Araguari.

A intenção, portanto, é de instrumentalizar essa sociedade para a participar das discussões e da na gestão do território no qual elas fazem parte. De toda sorte, o que é proposto, por interlocução deste **PPP CBH-Araguari**, é o desenvolvimento da cidadania voltada para a participação ativa no processo democrático e para o cuidado especial com a proteção e conservação da natureza, em especial das águas do rio Araguari (MG)<sup>39</sup>.

É virtuoso sempre lembrar que conflitos e divergências sempre existirão, e é até saudável que ocorram. Expressam a pluralidade de interpretações e pontos de vistas que incidem sobre um mesmo objeto. Essa diversidade é valiosa para aprimorar os entendimentos complexos sobre as águas e a própria natureza, para a partir disso, habilitar o desenvolvimento de alternativas específicas e inovadoras na gestão compartilhada do território e das águas.

Nesse contexto, as atividades de Educação Ambiental do CBH-Araguari devem convidar a população e orientá-la para a compreensão coletiva e para o contraditório

---

<sup>39</sup> Pontualmente os Princípios, Diretrizes e Objetivos deste **PPP CBH-Araguari** neste PPP.

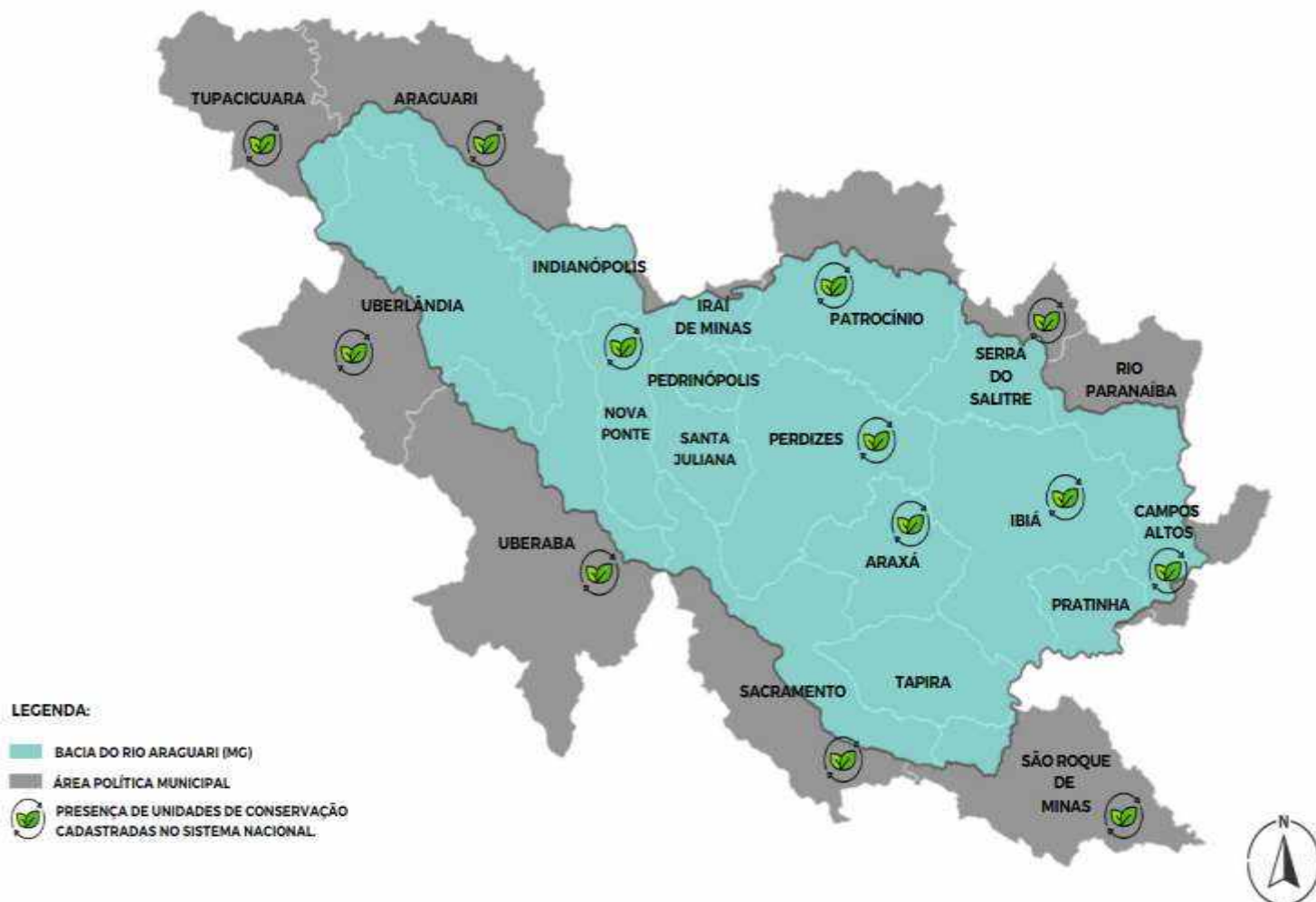
no processo de gestão coletiva de sua bacia hidrográfica. Tais atividades precisam apresentar resultados importantes enquanto alternativas de uso consciente e de melhor aproveitamento das águas.

A bacia do Rio Araguari (MG) possui bons índices de qualidade das águas e faz um bom trabalho no monitoramento periódico de seus cursos hídricos. Quando comparada à atuação de outros CBHs, o CBH-Araguari apresenta instrumentos de gestão hídrica bem desenvolvidos e avançados, como por exemplo, o enquadramento; a outorga e a própria cobrança pelo uso da água. Entretanto, no que diz respeito à Educação Ambiental, a gestão deve ser aperfeiçoada para os próximos anos. Este **PPP CBH-Araguari** sistematiza este compromisso.

Atualmente, a bacia do rio Araguari (MG) conta com 19 Unidades de Conservação, sendo 3 Parques Estaduais ou Nacionais (**Unidades de Proteção Integral**) e outras 17 de **Uso Sustentável**: 1 Área de Proteção Ambiental – APA e 15 Reservas Particulares do Patrimônio Natural – RPPN. Há em curso discussões para viabilizar uma nova Unidade de Conservação na região do rio Claro (MG).

As Unidades de Conservação são aliadas imprescindíveis para a Educação Ambiental. Além de conservarem e protegerem a natureza, possuem ou podem desenvolver atividades em parceria com o CBH-Araguari. Ao corroborarem entre si para alcançar objetivos comuns, o fortalecimento da proteção e conservação ambiental são garantidos, e os espaços de sensibilização e de formação socioambiental são ampliados e colocados em prática. Uma Rede de Educação Ambiental pode, a partir disso, ser pensada e articulada com o protagonismo de duas políticas públicas ambientais distintas: Os Comitês de Bacia e as Unidades de Conservação.

**Imagem 4:** Municípios com Unidades de Preservação cadastrados no Órgão Ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).



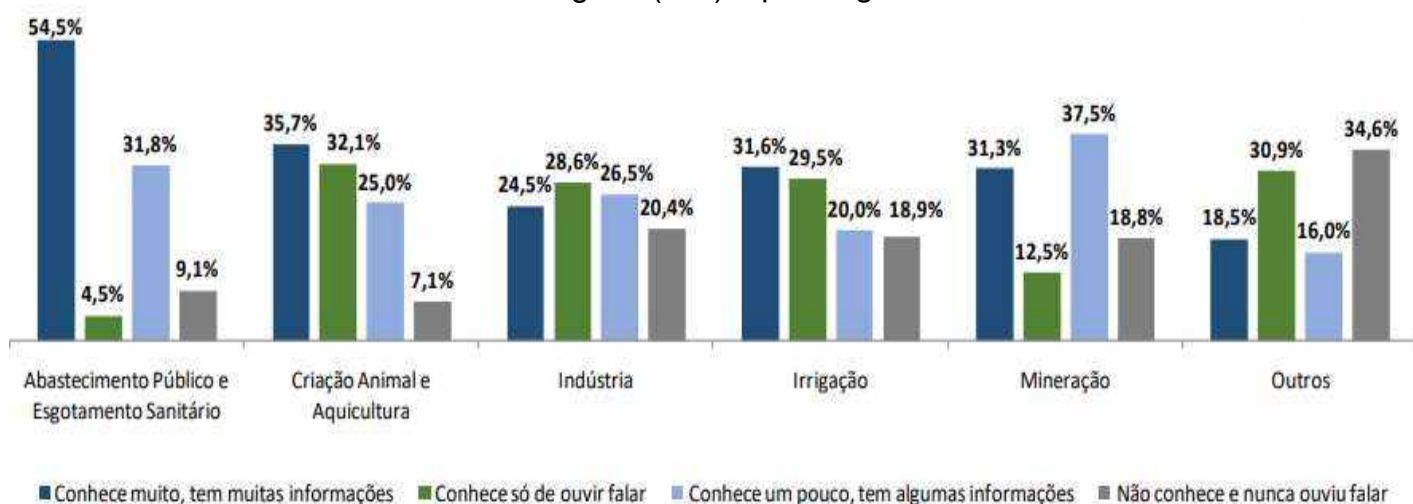
Fonte: MMA, 2021. Org: Naves, 2023.

A colaboração é o ambiente tencionado por este **PPP CBH-Araguari**. Isso se faz necessário, pois, apesar dos 20 anos de existência, a atuação do CBH-Araguari ainda não é compreendida pelos usuários da água. O desafio é grande e todo auxílio nesse sentido é muito bem-vindo.

Segundo pesquisa recente (CBH-Araguari, 2017), o CBH-Araguari obteve informações que auxiliam no entendimento de como seus usuários compreendem o seu gerenciamento das águas. O cenário não é dos melhores. A pesquisa, que contou

com a participação de 291 usuários, traça o perfil como os usuários – envolvidos diretamente no processo de gestão das águas – enxergam a atuação e o próprio CBH-Araguari. A pesquisa revela questões importantes a serem trabalhadas nos próximos anos pela Educação Ambiental, inclusive por este **PPP CBH-Araguari**.

**Gráfico 1:** Pesquisa de Opinião CBH-Araguari (2017) “Conhece o CBH-Araguari (MG)?” por Segmento.



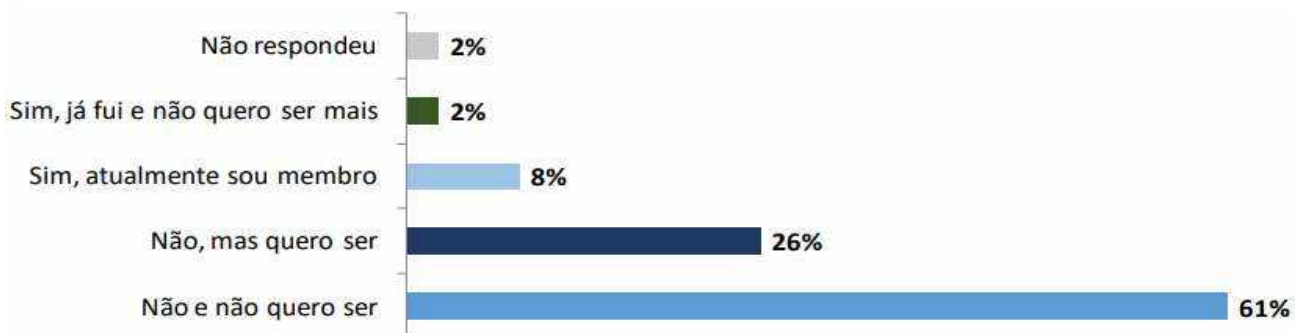
Fonte: CBH-Araguari (2017)

Intitulado de ***Avaliação da Cobrança pelos Recursos Hídricos da Bacia do Rio Araguari*** (CBH-Araguari, 2017), o documento registra que, para 53% dos usuários da água – sejam eles inadimplentes ou não – os objetivos da cobrança pelo uso desse recurso são desconhecidos; dos que os conhecem, 29% sabem apenas de ouvir falar, o que não é satisfatório. São apenas 29% dos usuários que dizem conhecer muito os



objetivos da cobrança pelo uso da água – esses geralmente já envolvidos de alguma forma nos processos administrativos do próprio comitê.

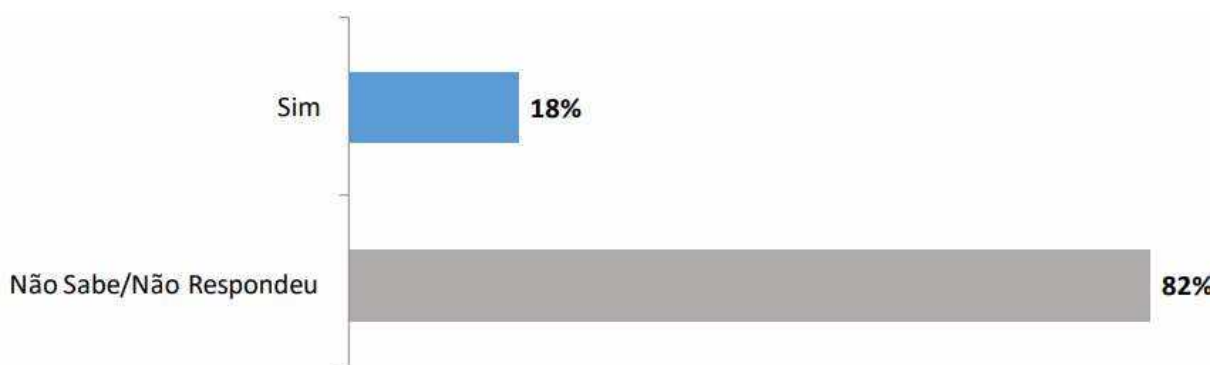
**Gráfico 2:** Pesquisa de Opinião CBH-Araguari (2017) " Já foi ou pretende ser Representante no CBH-Araguari?"



Fonte: CBH-Araguari (2017)

Um pouco mais da maioria dos entrevistados, exatamente 61% deles, responderam que não tem interesse algum de ser membro do CBH-Araguari um dia e; outros 82% não sabem – ou não responderam – sobre quem são seus representantes nas discussões plenárias. Tal levantamento revela o desinteresse generalizado em relação a participação e a qualidade dela no modelo de gestão proposto pelo CBH-Araguari. (CBH-Araguari, 2017)

**Gráfico 3:** Pesquisa de Opinião CBH-Araguari (2017) " Sabe quem é o seu Representante no CBH-Araguari (MG)?"



Fonte: CBH-Araguari (2017)

**Gráfico 4:** Pesquisa de Opinião CBH-Araguari (2017) " Sabe quem é o seu Representante no CBH-Araguari (MG)?" por Segmento

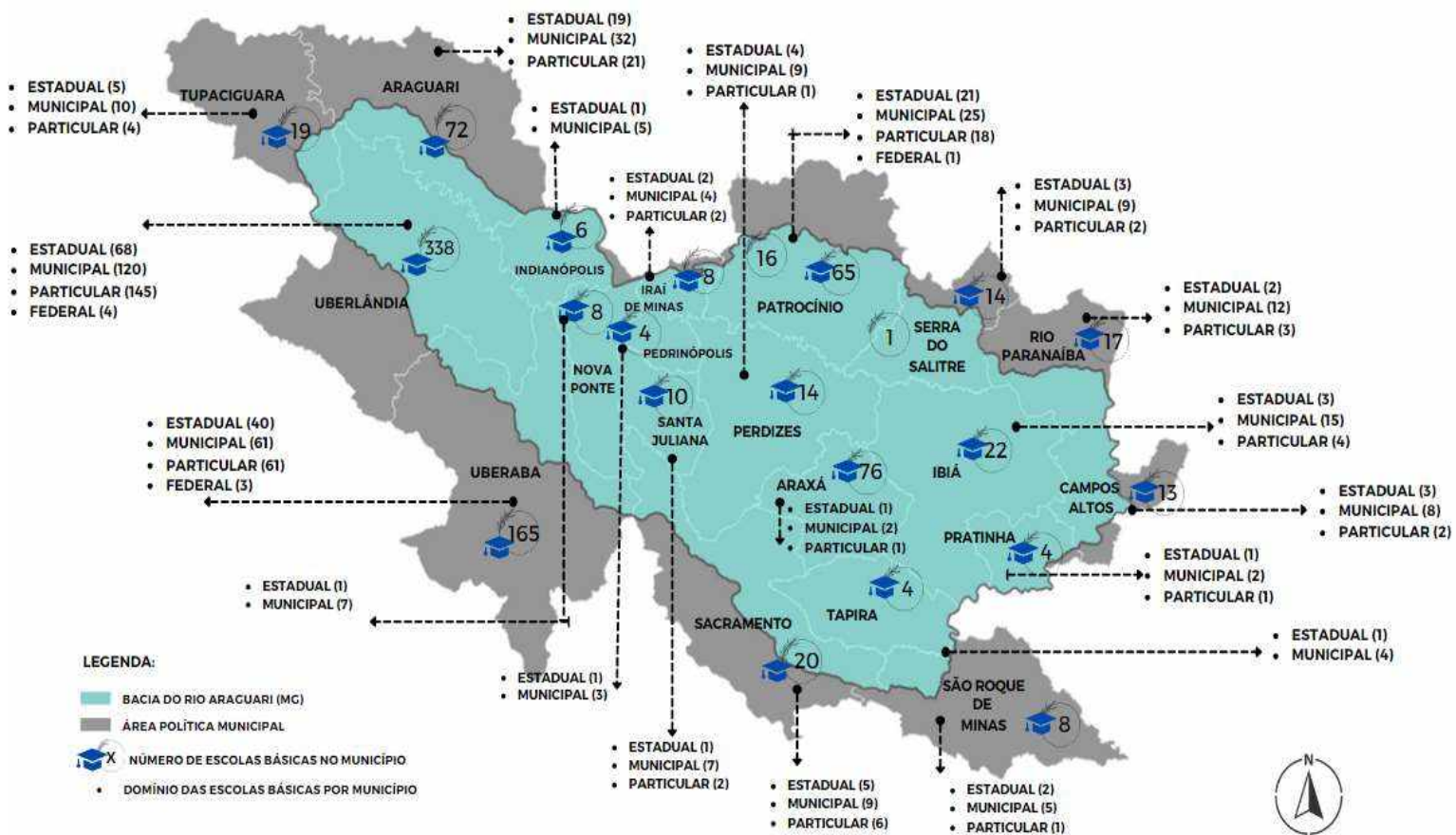


Fonte: CBH-Araguari (2017)

Preocupante, pois, a gestão das águas no presente e, sobretudo, em um futuro não tão distante, é e será um dos serviços imprescindíveis para a sociedade. A compreensão das atividades e do papel do CBH-Araguari é, portanto, muito valiosa: não só pela valorização dos profissionais que se dispõem a administrar o recurso hídrico, mas, inclusive pela possibilidade dos diversos sujeitos participarem das discussões e experimentarem um modelo de gestão diferenciada, cuja vivência política se dá em um espaço de acolhimento, respeito e colaboração para gestão sustentável do território compartilhado e preservação do patrimônio natural e coletivo.

Assim, é fundamental que as atividades do CBH-Araguari sejam difundidas com apoio de outros atores, que estejam da mesma forma preocupados e engajados na formação dos sujeitos para a participação nas atividades políticas e na proteção e conservação dos ambientes naturais. Nesse sentido, as instituições de ensino, são grandes aliadas em potencial para este propósito, assim como também o são as mídias televisivas e de radiodifusão.

**Imagem 5:** Instituições de Ensino Básico na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).



Fonte: SRE (MG), 2020. Org: Naves, 2023.

O estreitamento de laços com as instituições de ensino fundamental, médio e superior amplia o alcance da mobilização, sensibilização e formação social, política e ambiental objetivada por este **PPP CBH-Araguari**. A partir da compreensão das demandas e das características locais, o CBH-Araguari tem a oportunidade de elaborar estratégias específicas para a realidade do alunado e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. É também momento oportuno de se credenciar, inclusive, enquanto agente educacional e promover a participação cidadã nos espaços democráticos já existentes, inclusive nas atividades do próprio CBH-Araguari.

**Imagem 6:** Instituições de Ensino Superior na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG).



Fonte: INPE, 2022. Org: Naves, 2023..

A complexidade e dinâmica das águas em uma bacia hidrográfica exemplifica e estabelece diálogos com as diferentes disciplinas escolares e acadêmicas. O que possibilita a contextualização da temática ambiental de forma transversal nesses ambientes, além de desenvolver competências caras à gestão coletiva e compartilhada do território. Tal metodologia contribui também para multiplicação de educadores ambientais que podem auxiliar a propagação de conhecimentos

socioambientais voltados para participação ativa no cuidado e gestão sustentável da natureza.

Outros grandes aliados deste **PPP CBH- Araguari** são as emissoras de televisão e rádio difusão. Atualmente existem segundo a Agencia Nacional de Telecomunicações – ANATEL 67 estações de rádio operando em frequência modulada - FM na região da bacia e outras 13 operando em amplitude modulada - AM, com um número de ouvintes diário considerável. A radiodifusão é um meio de comunicação potente e não pode ser esquecido pela Educação Ambiental: é a ferramenta mais acessível de transmissão de informações para os habitantes das cidades que compõem a bacia hidrográfica do rio Araguari (MG). Mesmo que a internet seja de uso mais recorrente, a disponibilidade de aparelhos de rádio nas residências é ainda maior que o número computadores com acesso à internet. Soma-se a isso o fato dos perfis das estações de rádio, em sua maioria, já terem espaços consolidados para exibição de programas educativos. Eventualmente, esses espaços podem – e devem – ser utilizados.

**Imagem 7:** Municípios na Bacia Hidrográfica do Rio Araguari (MG) com Estações de Rádio Difusão.



Fonte: ANATEL, 2022. Org: Naves, 2023.

Com o estabelecimento de parceiras e disponibilização de conteúdos específicos, as ações de Educação Ambiental do CBH-Araguari podem propagar informações de interesse formativo, educativo e ambiental em forma de comprimento de onda e, conseqüentemente, ampliar e democratizar o convite à participação social em suas atividades. Do mesmo modo, essas ações ajudam a fortalecer e consolidam, no imaginário social, o CBH-Araguari enquanto instituição – e política pública – fundamentais para o ordenamento territorial e promoção do desenvolvimento sustentável.

## **Princípios:**

- o enfoque humanístico, holístico, democrático e participativo.
- a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
- o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva das várias bandeiras do ambientalismo e da inter, multi e transdisciplinaridade.
- a garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- o permanente acompanhamento e avaliação crítica do processo educativo.
- a abordagem articulada das questões socioambientais com as realidades locais, regionais e globais.
- o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual, coletiva e cultural.
- a promoção da educação crítica, participativa e emancipatória.
- a água como bem de domínio público, recurso natural limitado, dotado de valor econômico, social e cultural.
- a gestão dos recursos hídricos descentralizada e com a participação do poder público, dos usuários e da comunidade.
- a proteção, a conservação e o uso sustentável da água como base da vida, do desenvolvimento e do meio ambiente.
- a valorização do papel do indivíduo, respeitando a equidade no planejamento, na participação, nos processos decisórios e na gestão da água.
- a transparência e acessibilidade na comunicação de informações e mobilização das ações relacionadas ao comitê de bacia hidrográfica.
- a busca pela justiça socioambiental na gestão da água e do território.
- a valorização dos profissionais que compõem a rede de educação ambiental, em especial os que compõem o Comitê de Bacia Rio Araguari/MG.

## Diretrizes:

- o Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari enquanto agente de educação ambiental ativo no processo de formação socioambiental dos sujeitos.
- o caráter processual, permanente e contínuo na implementação dos programas, projetos e ações.
- utilização de linguagem clara e acessível, bem como uso de metodologias que respeitem as especificidades dos diferentes públicos envolvidos no processo formativo.
- a promoção de sinergia e desenvolvimento de potencialidades e parceria entre programas, projetos e ações de educação ambiental executados pelos diversos atores com abrangência territorial da bacia hidrográfica.
- a descentralização e a autonomia no planejamento e execução dos processos de mobilização, comunicação e formação socioambiental, valorizando sempre o Comitê de Bacia como espaço de acolhimento, interlocução e deliberação.
- o respeito e a adequação às especificidades e diversidades socioculturais e ecológicas da bacia hidrográfica.
- a transparência, compromisso, acessibilidade e preferência a participação dos grupos e movimentos sociais da bacia na elaboração, acompanhamento e formação dos processos de formação.
- o reconhecimento e a inclusão dos diferentes saberes, culturas, etnias e visões de mundo, amparado pelo princípio da justiça socioambiental, nos processos de desenvolvimento de capacidades para a gestão da água e produção de material pedagógico adequado.
- a educação ambiental como processo transformador da sociedade, do desenvolvimento da cidadania, da participação ativa, continuada e crítica na sensibilização e formação dos sujeitos para a proteção e conservação do meio ambiente saudável e sustentável.
- a articulação dos programas, projetos e ações com as demais políticas públicas correlatas.
- a cooperação, solidariedade, empatia e compaixão entre os sujeitos e demais atores compreendidos na complexidade do território da bacia hidrográfica.



## Objetivos:<sup>40</sup>

- estabelecer parâmetros e diretrizes políticas, pedagógicas e ambientais norteadoras para programas, projetos e ações socioambientais desenvolvidos pela instância colegiada e seus parceiros.
- contribuir significativamente para a formação socioambiental da população e demais atores da bacia hidrográfica do Rio Araguari, visando o desenvolvimento e atenção particular à participação, o desenvolvimento da cidadania e atuação crítica e continuada nos processos decisórios e de proteção e conservação do meio ambiente.
- desenvolver processos formativos que contribuem para a ampliação de conhecimentos e competências de indivíduos e grupos sociais, contribuindo para a qualificação das instituições do SINGREH, sua gestão e implementação das políticas públicas relacionadas à água.
- consolidar e aprimorar continuamente o espaço do Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari enquanto lugar de acolhimento e prática cidadã a favor da gestão sustentável da água.
- aprimorar os instrumentos de gestão do Comitê, em especial seu Plano de Recursos Hídricos.
- instituir a Câmara Técnica de Mobilização Social e Educação Ambiental como ferramenta fundamental para gestão da educação ambiental e da mobilização social, principalmente para orientar os processos de avaliação, monitoramento e implantação dos programas, projetos, ações e atividades propostas.
- universalização do acesso à informação e participação socioambiental sobre a gestão das águas praticadas pelo Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Araguari.
- promover, estimular, pluralizar e fortalecer iniciativas de educação ambiental adequadas aos vários contextos e realidades da bacia.
- apresentar estratégias e soluções técnicas, justas e sustentáveis para resolução de conflitos socioambientais estabelecidos no território.

---

<sup>40</sup> Todos Princípios, Diretrizes e Objetivos deste PPP foram elaborados a partir da Legislação de Educação Ambiental vigente, conforme ilustrado no **Anexo I**.

- instrumentalizar e capacitar a sociedade, levando em conta suas particularidades e demandas específicas, para atuarem e participarem ativa e efetivamente dos processos de gestão participativa e deliberativa promovidos no âmbito do Comitê.
- valorizar, encorajar e apoiar a educação ambiental e seus profissionais no desenvolvimento de suas atividades.
- buscar e estabelecer parceiras para o desenvolvimento de programas, projetos, ações e atividades voltadas para mobilização e sensibilização socioambientais e para proteção e conservação do meio ambiente.

## **Avaliação e Monitoramento:**

A avaliação e o monitoramento das atividades executadas são primordiais para o sucesso deste **PPP CBH-Araguari**. São responsáveis por analisar, lapidar e corrigir os rumos da Educação Ambiental promovida pelo CBH-Araguari. Da mesma forma, é por consequência dos resultados desse processo, que os objetivos da prática educacional – voltada para o gerenciamento sustentável da bacia hidrográfica – serão verificados. Tal momento torna-se oportuno para reflexão crítica da prática educativa desenvolvida durante o período de vigência deste **PPP CBH-Araguari**. Também emerge, nessa oportunidade, a possibilidade de reestruturação do referido documento em virtude de seus desdobramentos.

Assim, este **PPP CBH-Araguari** contextualiza o CBH-Araguari – e sua prática educacional – no campo das políticas públicas ambientais brasileiras que executam a Educação Ambiental. Estrutura, em decorrência disso, a metodologia necessária para avaliação e o monitoramento de suas atividades educacionais a partir dessa premissa. Portanto, tal procedimento é elaborado em dois momentos distintos, que são, de toda sorte, complementares.

O ***primeiro momento*** consiste na análise e no acompanhamento pontual de cada uma das ações promovidas e praticadas durante o período de vigência deste **PPP CBH-Araguari**. De caráter mais interno que externo – ao contrário do outro procedimento, detalhado na sequência –, essa avaliação e monitoramento são procedimentos servem à Educação Ambiental do CBH-Araguari para compreender o impacto real de suas atividades executadas.

É oportuno sublinhar que todas atividades e práticas de Educação Ambiental executadas sob a tutela do CBH-Araguari e deste **PPP CBH-Araguari** devem ser documentadas. É indispensável que este documento contenha, dentre outros elementos<sup>41</sup>, os instrumentos de monitoramento bem como a metodologia necessária para sua avaliação. Nesse contexto, este **PPP CBH-Araguari** e o CBH-Araguari disponibilizam as *Fichas de Cadastro de Atividades e Práticas de Educação Ambiental*<sup>42</sup> : fichas a serem preenchidas, tanto por eles quanto por eventuais parceiros engajados com esse mesmo processo educativo.

Em relação ao **segundo momento** a análise das atividades educacionais, assim como da gestão praticada no âmbito do CBH-Araguari, passam pela avaliação e monitoramento externos, propostos especificamente pela Articulação Nacional de Políticas Públicas Ambientais de Educação Ambiental – ANPPEA. Em suas diligências na observância das políticas públicas ambientais brasileira que desenvolvem a Educação Ambiental, a ANPEA 27 *Indicadores de Avaliação e Monitoramento da Educação Ambiental no Brasil* (INPE, 2019). O CBH-Araguari, portanto, utiliza essa ferramenta.

Para isso, o *Caderno de Indicadores de Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas Ambientais* (INPE, 2019) é o documento de base que conduz todo esse processo. Por consequência, o CBH-Araguari examina a gestão de suas águas e do desenvolvimento de sua Educação Ambiental, por meio desses 27 indicadores (Figura 4)

---

<sup>41</sup> Os subprogramas de Educação Ambiental, presentes no Plano de Ações deste **PPP CBH-Araguari**, contém e exemplifica os elementos necessários para documentação de atividades voltadas à Educação Ambiental chancelada pelo CBH-Araguari.

<sup>42</sup> Elaborar as fichas de cadastro de atividade.

**Imagem 8:** Indicadores de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas de Educação Ambiental, conforme INPE e ANPEA (2019)



Fonte: INPE e ANPEA, 2019.

A proposta da ANPPEA para avaliação e monitoramento da Educação Ambiental parte da observância de 27 indicadores, que são divididos em 5 dimensões de análise diferentes, são elas: Desempenho; Participativa e Construção Coletiva; Formação Dialógica; Intervenção Socioambiental; Subjetividade do Indivíduo; Complexidade; Dimensão Institucional e; Comunicação.

Todos esses indicadores, assim como as dimensões que as comportam, possuem objetivos próprios. Outra característica relevante desses critérios é a especificação de cada um deles quanto ao tipo de desempenho e/ou resultado esperado. A Figura 4, ilustra quais são os 27 indicadores e como estão distribuídos pelas 5 dimensões de análise. Já a Figura 5, refere-se a um exemplo de ficha de monitoramento e avaliação das políticas públicas de educação ambiental pensados pelo INPE e pela ANPPEA.

A escolha em adotar esse modelo de avaliação e monitoramento se faz necessária apenas pela robustez metodológica e teórico-científica do processo supracitado, é também uma ação política (não partidária) que visa do fortalecer e articular a rede desenvolvida para observar os impactos, abrangência e desdobramentos da Educação Ambiental pensada por políticas públicas brasileiras: o MonitoraEA<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> dispositivo de mapeamento para Educação Ambiental utilizado pela Secretaria Executiva da ANPPEA, composta pelo MMA, Ministério da Educação – MEC, Fundo Brasileiro de Educação Ambiental – FunBEA e Universidade de São Paulo – USP.

## **Consideração Finais**

O CBH-Araguari, ao apresentar esta Proposta Política e Pedagógica para a Educação Ambiental almeja contribuir para o desenvolvimento sustentável da bacia do rio Araguari (MG). Para isso, propõem utilizar seus espaços a favor da convergência dos diversos saberes e atores que compõem a trama política, econômica e cultural de seu território compartilhado.

É por meio da apropriação desse espaço, e das oportunidades de compreensão e formação ali intentadas, que a totalidade e complexidade para a gestão sustentável do rio Araguari (MG) podem ser alcançadas. O **PPP CBH-Araguari** visa, nesse sentido, corroborar às diversas iniciativas existentes que buscam orientar e aperfeiçoar o modo de ocupação e apropriação da natureza, em especial em sua região de influência direta.

Ciente dos futuros conflitos socioambientais que serão desencadeados, em que a água será protagonista, tanto no contexto da bacia do Araguari (MG), como também no mundo, o CBH-Araguari julga a formação política e ambiental alinhadas à questão ambiental e ao justo desenvolvimento imprescindíveis para o planejamento territorial e as discussões que os precedem.

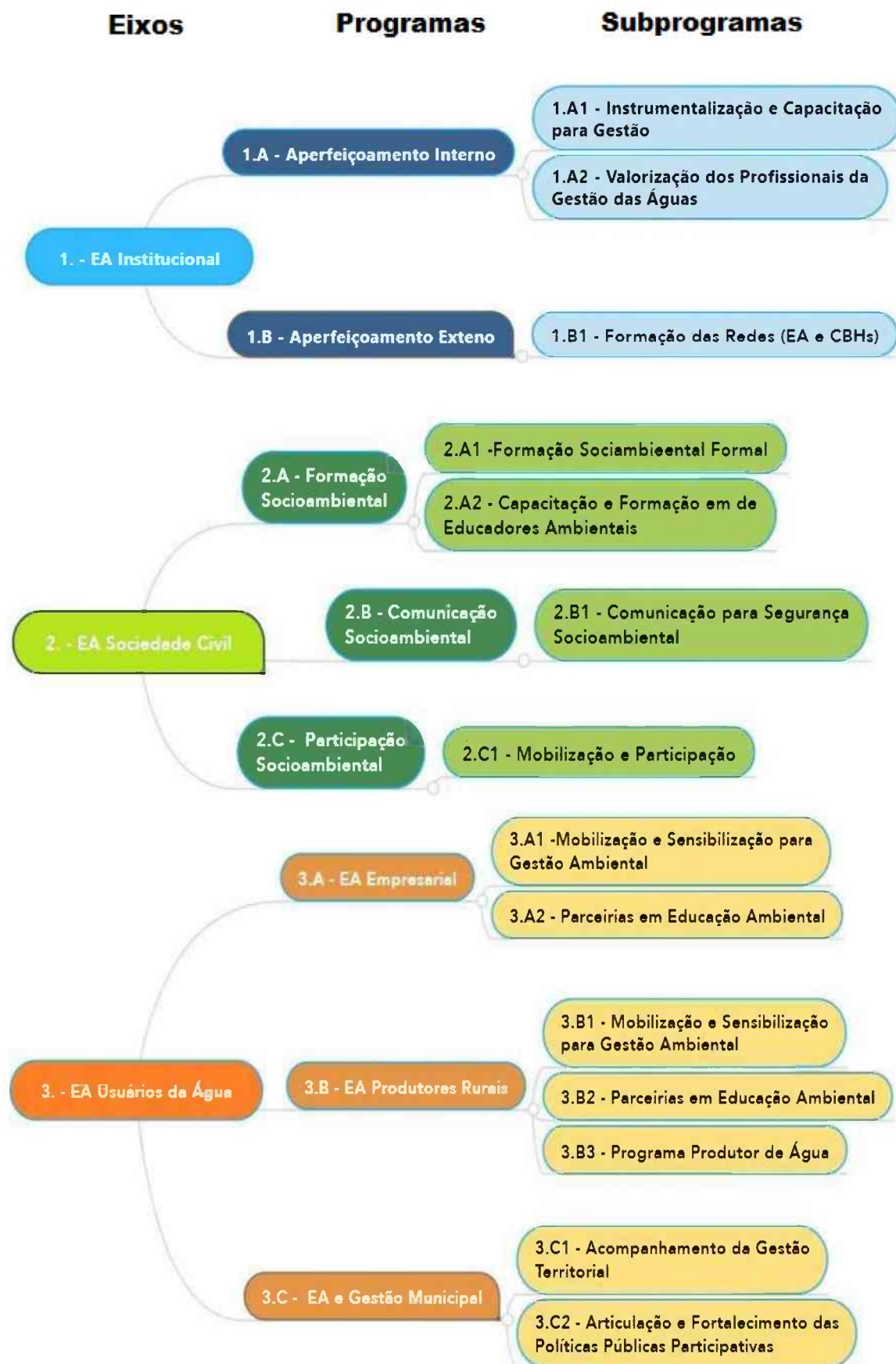
Portanto, se movimenta por meio deste documento para auxiliar ativamente o processo de gestão da água e do território, sempre em virtude do diálogo, da compreensão coletiva e da participação ativa de todos na conservação e preservação da natureza. Assim, este **PPP CBH-Araguari**, que orienta as ações de Educação Ambiental do CBH-Araguari e de seus parceiros marca os compromissos e atenções prioritárias desta instituição com a urgente resolução da questão socioambiental a

partir do desenvolvimento sustentável e da participação cidadã para as tomadas de decisão.

De toda sorte, intenta-se, com todo desenvolvimento desse **PPP CBH-Araguari**, fortalecer as políticas públicas ambientais para executar uma Educação Ambiental diferenciada. Há, da mesma forma, um desejo de fortalecer e estabelecer uma rede de apoio entre os Comitês de Bacia Hidrográfica do Brasil para trocarem experiências em favor do processo educativo enquanto caminho possível para transformação da realidade da gestão territorial pensada a partir do cuidado com os ecossistemas regionais, por intermédio da política das águas.



## Planos de Ação



Eixo 1: Educação Ambiental Institucional																														
Programa 1.A – Aperfeiçoamento Interno																														
Subprograma 1.A1 – Instrumentalização e Capacitação para Gestão																														
<b>Justificativa</b>	É importante para o CBH-Araguari que os membros que compõem os quadros de gestão (Diretoria demais representantes) desempenhem suas atividades da melhor forma possível. Para isso é fundamental que capacitem e se familiarizem com os procedimentos administrativos e político que serão utilizados.																													
<b>Objetivo</b>	Instrumentalizar e Capacitar membros do CBH-Araguari para a gestão das águas.																													
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Elaboração de Material <b>Ação 2</b> - Encontros Formativos <b>Ação 3</b> - Disponibilização de Material/Manual																													
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Executar curadoria nos materiais disponíveis pela Agência Nacional de Águas e produzir 1 (um) material teórico, 1(uma) apresentação e 1 (um) manual sobre a gestão desenvolvida pelo CBH-Araguari. <b>Ação 2:</b> Capacitar e Instrumentalizar gradualmente os membros e suplentes do Comitê. Capacitação dos 72(setenta e dois) membros titulares em horizonte de no máximo 6(seis) meses após a disponibilidade dos materiais necessários. <b>Ação 3:</b> Disponibilizar em sítio eletrônico, no período de seis meses após a produção do material base, o material teórico e manual elaborados. Disponibilizar, de forma impressa, 1(um) material teórico e 1(um) manual para cada membro titular ou suplente que tenha participado dos Encontros Formativos. Certificar a formação dos mesmos.																													
<b>Indicadores</b>	1) Número de Participantes. 2) Mensuração qualitativa e quantitativa das participações dos membros nas reuniões. 3) Feedback dos membros e da sociedade civil sobre a importância dos materiais produzidos.																													
<b>Orçamento</b>																														
<b>Recursos Financeiros</b>																														
<b>Recursos</b>																														
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia hidrográfica do Rio Araguari/MG.																													
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #808080; color: white;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #003366; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #4F81BD; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #4F81BD; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #4F81BD; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #4F81BD; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Elaborar Material</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Encontros Formativos</td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Disponibilizar o Material</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos</td> <td></td> <td>✓</td> <td></td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Elaborar Material	✓	✓			Encontros Formativos			✓	✓	Disponibilizar o Material					Avaliar Procedimentos		✓		✓
Procedimentos	Períodos de Execução																													
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																										
Elaborar Material	✓	✓																												
Encontros Formativos			✓	✓																										
Disponibilizar o Material																														
Avaliar Procedimentos		✓		✓																										

<b>Eixo 1: Educação Ambiental Institucional</b>																																								
<b>Programa 1.A – Aperfeiçoamento Interno</b>																																								
<b>Subprograma 1.A2 – Valorização dos Profissionais da Gestão das Águas</b>																																								
<b>Justificativa</b>	Em pesquisa recente (CBH-2017) a imagem dos representantes do comitê e da ABH, atual entidade executiva das atividades do comitê, pode e deve ser melhorada. Esse movimento fortalece e beneficia a gestão compartilhada das águas por meio da comunicação e do reconhecimento dos profissionais comprometidos com as atividades de gerenciamento propostos para os recursos hídricos.																																							
<b>Objetivo</b>	Valorizar as atividades desempenhadas pelos profissionais compromissados com a gestão das águas do rio Araguari/MG.																																							
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Estimular a comunicação dos representantes (por setor) com seus pares (usuários por setor) <b>Ação 2</b> - Aprimorar os canais de comunicação do CBH-Araguari com a sociedade. <b>Ação 3</b> - Desenvolver formas de reconhecimento dos profissionais da gestão das águas.																																							
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Orientar os representantes à comunicação das ações desenvolvidas no CBH-Araguari para os usuários por eles representados. Confecção de Boletim Digital e outros materiais educacionais específicos (por setor), elaborados mensalmente, com conteúdos relevantes para as discussões do segmento. <b>Ação 2:</b> Com intuito de ilustrar a complexidade e importância das atividades desempenhadas pelos profissionais da gestão das águas do rio Araguari/MG: <b>i)</b> Divulgar, em meio digital, as atividades desempenhadas pelo CBH-Araguari. <b>ii)</b> Firmar parcerias com pelo menos 3(três) emissoras de rádio e 1(uma) de televisão para veicularem materiais cujo objetivo é apresentar e fortalecer a imagem do CBH-Araguari para a sociedade civil. <b>Ação 3:</b> Promover confraternização anual entre todos os envolvidos na gestão das águas (direta ou indireta) com o objetivo de fortalecer e estreitar os laços para os próximos anos e valorizar e reconhecer a dedicação às atividades executadas durante o período.																																							
<b>Indicadores</b>	1) Procura de informações pelo material no site. Número de acesso. 2) Feedback com os representantes sobre o alcance e engajamento das propostas. 3) Interesse e quantidade de pessoas envolvidas na rede de gestão do CBH-Araguari.																																							
<b>Orçamento</b>																																								
<b>Recursos Financeiros</b>																																								
<b>Recursos</b>																																								
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia hidrográfica do Rio Araguari/MG e da bacia do Rio Paranaíba.																																							
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #003366; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Orientar Representantes</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Elaborar Material</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Divulgar Material</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Organizar Confraternização</td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Confraternização do CBH</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Orientar Representantes	✓	✓	✓	✓	Elaborar Material	✓	✓	✓	✓	Divulgar Material	✓	✓	✓	✓	Organizar Confraternização			✓	✓	Confraternização do CBH				✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																							
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																																				
Orientar Representantes	✓	✓	✓	✓																																				
Elaborar Material	✓	✓	✓	✓																																				
Divulgar Material	✓	✓	✓	✓																																				
Organizar Confraternização			✓	✓																																				
Confraternização do CBH				✓																																				
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																																				

<b>Eixo 1: Educação Ambiental Institucional</b>																																													
<b>Programa 1.B – Aperfeiçoamento Externo</b>																																													
<b>Subprograma 1.B1 – Fortalecimento das Redes (E.A e CBHs)</b>																																													
<b>Justificativa</b>	Na condição de Política Pública Ambiental promotora de Educação Ambiental, este subprograma o CBH-Araguari busca fortalecer as redes em que está inserida. A soma e o compartilhamento de esforços para consolidação da Educação Ambiental e das Políticas Públicas com outros agentes da mesma natureza são cruciais para o desenvolvimento e articulação destas iniciativas.																																												
<b>Objetivo</b>	Fortalecer e dialogar com as redes de Educação Ambiental, Comitês de Bacia Hidrográfica e Educação Ambientais promovidas por Políticas Públicas (ANPPEA).																																												
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Mapear as atividades de Educação Ambiental existentes na bacia do rio Araguari/MG. <b>Ação 2</b> - Participar de encontros de Educação Ambiental e de CBHs (estaduais e nacionais). <b>Ação 3</b> - Avaliar gestão anual do Comitê por meio dos 27 indicadores propostos pelo INPE (2019). <b>Ação 4</b> - Cadastrar o CBH-Araguari no Monitora EA.																																												
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Criar ferramenta de mapeamento e classificação e cadastrar pelo menos 10(dez) atividades relacionadas à Educação Ambiental desenvolvidas no território da bacia do rio Araguari/MG por cidade no período de 1(um) ano. <b>Ação 2:</b> Participar anualmente de pelo menos 1(um) evento de Educação Ambiental e 1(um) de Comitês de Bacia Hidrográfica para apresentar o Comitê e suas iniciativas na temática educacional ou de gestão ambiental. <b>Ação 3:</b> Fazer autoavaliação institucional subsidiada pelos 27(vinte e sete) indicadores do INPE (2019) e publicar resultado no período 1(um) ano. Comunicar, neste mesmo período, à ANPPEA a realização desta atividade. <b>Ação 4:</b> Cadastrar no período máximo de 1(um) ano o CBH-Araguari na Plataforma MonitoraEA.																																												
<b>Indicadores</b>	1) Quantidade de atividades cadastradas e variabilidade das mesmas. 2) Número de participações em eventos. 3) Feedback da ANPPEA.																																												
<b>Orçamento</b>																																													
<b>Recursos Financeiros</b>																																													
<b>Recursos</b>																																													
<b>Abrangência Espacial</b>	Território nacional, em especial a bacia do Rio Araguari/MG.																																												
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #003366; color: white;">Periodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #0066b3; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Planejar e Elaborar Ferramenta de Mapeamento</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Cadastrar e Mapear Atividades</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Divulgar Cadastramento e Mapeamento</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Participar de Eventos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Autoavaliação (INPE, 2019)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Cadastro no MonitoraEA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Periodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Planejar e Elaborar Ferramenta de Mapeamento	✓				Cadastrar e Mapear Atividades		✓	✓	✓	Divulgar Cadastramento e Mapeamento		✓	✓	✓	Participar de Eventos	✓	✓	✓	✓	Autoavaliação (INPE, 2019)				✓	Cadastro no MonitoraEA				✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Periodos de Execução																																												
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																																									
Planejar e Elaborar Ferramenta de Mapeamento	✓																																												
Cadastrar e Mapear Atividades		✓	✓	✓																																									
Divulgar Cadastramento e Mapeamento		✓	✓	✓																																									
Participar de Eventos	✓	✓	✓	✓																																									
Autoavaliação (INPE, 2019)				✓																																									
Cadastro no MonitoraEA				✓																																									
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																																									

<b>Eixo 2: Educação Ambiental e Sociedade Civil</b>																																	
<b>Programa 2.A – Formação Socioambiental</b>																																	
<b>Subprograma 2.A1 – Formação Socioambiental Formal</b>																																	
<b>Justificativa</b>	O CBH-Araguari enquanto Política Pública Ambiental apresenta sua contribuição para a formação socioambiental dos indivíduos, no intuito de desenvolver competências importantes para a participação cidadã, proteção e conservação da natureza e do desenvolvimento sustentável.																																
<b>Objetivo</b>	Desenvolver competências relacionadas à gestão socioambiental nos usuários da água da bacia, além de mobilizar e sensibilizar os mesmos para a questão ambiental.																																
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Firmar parcerias com Instituições de Ensino (Fundamental, Médio e Superior). <b>Ação 2</b> - Executar projetos formativos Educação Ambiental em parcerias com Instituições de Ensino.																																
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Firmar parcerias com 1(uma) Instituição de ensino, por nível (Fundamental, Médio e Superior) no período de 1(um) ano. <b>Ação 2:</b> Desenvolver e incentivar projetos específicos de formação socioambiental contextualizados com o CBH-Araguari para cada parceria firmada e executar pelo período determinado no projeto. Levar em consideração as especificidades da clientela e priorizar, sempre que possível, o desenvolver de competências relacionadas à gestão compartilhada, participação no processo democrático e desenvolvimento sustentável.																																
<b>Indicadores</b>	1) Parcerias firmadas. 2) Verificação de aprendizagem.																																
<b>Orçamento</b>																																	
<b>Recursos Financeiros</b>																																	
<b>Recursos</b>																																	
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																																
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"><b>Procedimentos</b></th> <th colspan="4"><b>Períodos de Execução</b></th> </tr> <tr> <th><b>1º Trimestre</b></th> <th><b>2º Trimestre</b></th> <th><b>3º Trimestre</b></th> <th><b>4º Trimestre</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Firmar Parcerias com Instituições de Ensino.</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Planejar Atividades Educacionais</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Executar Atividades Educacionais</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>				<b>Procedimentos</b>	<b>Períodos de Execução</b>				<b>1º Trimestre</b>	<b>2º Trimestre</b>	<b>3º Trimestre</b>	<b>4º Trimestre</b>	Firmar Parcerias com Instituições de Ensino.	✓				Planejar Atividades Educacionais	✓	✓			Executar Atividades Educacionais		✓	✓	✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
<b>Procedimentos</b>	<b>Períodos de Execução</b>																																
	<b>1º Trimestre</b>	<b>2º Trimestre</b>	<b>3º Trimestre</b>	<b>4º Trimestre</b>																													
Firmar Parcerias com Instituições de Ensino.	✓																																
Planejar Atividades Educacionais	✓	✓																															
Executar Atividades Educacionais		✓	✓	✓																													
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																													

Eixo 2: Educação Ambiental e Sociedade Civil																														
Programa 2.A – Formação Socioambiental																														
Subprograma 2.A2 – Capacitação e Formação de Educadores Ambientais.																														
<b>Justificativa</b>	O CBH-Araguari corrobora esforços com a Educação Ambiental e intenta capacitar e contribuir significativamente com a Formação de Educadores Ambientais. Por pertencer ao quadro de Políticas Públicas Ambientais voltadas para a gestão participativa e deliberativa do território, a formação e capacitação de agentes educacionais a partir da perspectiva do CBH-Araguari é rica e pode substanciar a compreensão de educadores sobre temas caros para o Ambientalismo.																													
<b>Objetivo</b>	Capacitar e Formar Educadores Ambientais pela perspectiva da Educação para a Gestão Ambiental (QUINTAS, 2004 e 2009).																													
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Planejar formação em Educação Ambiental voltada para a Gestão Ambiental. <b>Ação 2</b> - Desenvolver processo de formação e capacitação. <b>Ação 3</b> - Certificar agentes educacionais formados no âmbito do CBH-Araguari. <b>Ação 4</b> - Avaliar Subprograma de Capacitação e Formação de Educadores Ambientais.																													
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Planejar curso de formação de Educação voltada para a Gestão Ambiental (Quintas, 2004 e 2009), no prazo de 6(seis) meses. <b>Ação 2:</b> Desenvolver curso de formação, no período de 6(seis)meses, com capacitação de 25 (vinte e cinco) pessoas. <b>Ação 3:</b> Certificar, ao final do curso de formação, 20(vinte) pessoas. <b>Ação 4:</b> Avaliar curso de formação em Educação voltada pra a Gestão Ambiental no prazo de 2(dois) meses, após a conclusão de curso anterior.																													
<b>Indicadores</b>	1) Alunos matriculados. 2) Certificados emitidos. 3) Relatório qualitativo do curso desenvolvido.																													
<b>Orçamento</b>																														
<b>Recursos Financeiros</b>																														
<b>Recursos</b>																														
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																													
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #336633; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #92d050;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Planejar Capacitação e Formação</td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Executar Atividades</td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td></td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> <tr> <td>Certificar Conclusão</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos e Formular Novo Curso</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Planejar Capacitação e Formação	✓	✓			Executar Atividades	✓		✓	✓	Certificar Conclusão				✓	Avaliar Procedimentos e Formular Novo Curso				✓
Procedimentos	Períodos de Execução																													
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																										
Planejar Capacitação e Formação	✓	✓																												
Executar Atividades	✓		✓	✓																										
Certificar Conclusão				✓																										
Avaliar Procedimentos e Formular Novo Curso				✓																										

Eixo 2: Educação Ambiental e Sociedade Civil																																						
Programa 2.B – Comunicação Socioambiental																																						
Subprograma 2.B1 – Comunicação para Segurança Socioambiental																																						
<b>Justificativa</b>	Frente a exposição e aos riscos provenientes da existência de barragens e outros empreendimentos na área da bacia hidrográfica, a comunicação e a orientação para os perigos das populações vulneráveis são imprescindíveis. O CBH-Araguari corrobora, nessa perspectiva, a gestão dos riscos dos empreendimentos de relevante impacto socioambiental, no intuito de mitigar a consequência de ações e, sobretudo, para amplificar e potencializar os planos de contingenciamentos previstos para eventos de crise.																																					
<b>Objetivo</b>	Corroborar com a difusão dos Planos de Contingenciamento, Comunicação e Estratégias de Educação Ambiental dos Empreendimentos de relevante impacto socioambiental na região do CBH-Araguari.																																					
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Mapear empreendimentos de relevante impacto socioambiental. <b>Ação 2</b> - Compreender os impactos incidentes no território da bacia. <b>Ação 3</b> - Elaborar ações de capacitação voltadas para sensibilização para gestão dos riscos territoriais.																																					
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Mapear, em 9(nove) meses, todos empreendimentos de relevante impacto socioambiental e classifica-los quanto aos perigos, riscos e existência de Planos de Contingenciamento, Comunicação e Educação Ambiental. Mapear áreas e populações vulneráveis aos riscos de cada empreendimento no mesmo período proposto. <b>Ação 2:</b> Compreender a relação intrincada dos riscos com o território e os documentos existentes, no horizonte de 3(três) meses. <b>Ação 3:</b> Elaborar pelo menos 1(uma) ação de comunicação ou capacitação voltadas para a sensibilização para a gestão dos riscos no período de 1(um) ano.																																					
<b>Indicadores</b>	1) Número de empreendimentos catalogados. 2) Mapeamento dos empreendimentos em suas respectivas classificações. 3) Relatório de impacto e populações vulneráveis a riscos socioambientais. 4) Engajamento e Interesse de Empreendimentos na execução das atividades executadas. 5) Proposta de ação comunicativa e educação voltada para gestão e compreensão de risco específica para população específica, exposta a determinado empreendimento.																																					
<b>Orçamento</b>																																						
<b>Recursos Financeiros</b>																																						
<b>Recursos</b>																																						
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																																					
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #336633; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #92d050;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Mapear e Classificar Empreendimentos.</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Mapear Populações Vulneráveis (por Risco e Abrangência).</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Analisar Resultados Obtidos</td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Elaborar Ação Educativa</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>				Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Mapear e Classificar Empreendimentos.	✓	✓	✓		Mapear Populações Vulneráveis (por Risco e Abrangência).	✓	✓	✓		Analisar Resultados Obtidos			✓	✓	Elaborar Ação Educativa	✓	✓	✓	✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																					
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																																		
Mapear e Classificar Empreendimentos.	✓	✓	✓																																			
Mapear Populações Vulneráveis (por Risco e Abrangência).	✓	✓	✓																																			
Analisar Resultados Obtidos			✓	✓																																		
Elaborar Ação Educativa	✓	✓	✓	✓																																		
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																																		

Eixo 2: Educação Ambiental e Sociedade Civil																																						
Programa 2.C – Participação Socioambiental																																						
Subprograma 2.C1 – Mobilização para a Participação																																						
<b>Justificativa</b>	A excelência da gestão do território da bacia passa pela mobilização e sensibilização dos atores sociais na manutenção e conservação da natureza, assim como pelo desenvolvimento sustentável. Desse modo, o CBH-Araguari acredita que embora o cuidado com o patrimônio natural seja tarefa de todos, ainda é uma competência a ser desenvolvida. Por meio do envolvimento e da participação dos usuários da água e da gradual qualificação dessa mobilização, a gestão do território é facilitada.																																					
<b>Objetivo</b>	Ampliar e desenvolver a participação e o envolvimento da população da bacia do rio Araguari/MG com a gestão do CBH-Araguari.																																					
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Convidar e receber usuários da água nos espaços de discussão sobre a gestão da água. <b>Ação 2</b> - Envolver a sociedade civil nas ações de preservação e conservação da natureza. <b>Ação 3</b> - Elaborar material específico para mobilização informal (Redes Sociais e Radiotelevisão).																																					
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Aumentar a média da participação da sociedade civil nos eventos e discussões promovidos pelo CBH-Araguari, respectivamente em 10(dez), 12(doze) e 14(quatorze) por cento a cada ano. <b>Ação 2:</b> Elaborar pelo menos 1(uma) ação de Educação Ambiental em um ano. Contar com a participação de pelo menos 50(cinquenta) pessoas. <b>Ação 3:</b> Difundir pelo menos 1(uma) informação produzida pelo CBH-Araguari relacionada à Educação Ambiental no período de 6(seis) meses em veículos de radiotelevisão. Utilizar e atualizar rede social do CBH-Araguari pelo menos 1(uma) vez a cada mês.																																					
<b>Indicadores</b>	1) Número de participantes em eventos e reuniões do CBH-Araguari . 2) Atividades desenvolvidas e número de participantes nas ações de Educação Ambiental. 3) Apoios e parcerias firmadas com emissoras de radiotelevisão. 4) Engajamento nas redes sociais.																																					
<b>Orçamento</b>																																						
<b>Recursos Financeiros</b>																																						
<b>Recursos</b>																																						
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																																					
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #336633; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #92d050;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #92d050;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Elaborar de Material para Mobilização Social</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Divulgar Material nas Redes Sociais e Site do CBH-Araguari</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Buscar e Firmar parcerias com Emissoras de Radiotelevisão</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Produzir e Apresentar Materiais Específicos para Radiotelevisão.</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>				Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Elaborar de Material para Mobilização Social	✓	✓	✓	✓	Divulgar Material nas Redes Sociais e Site do CBH-Araguari	✓	✓	✓	✓	Buscar e Firmar parcerias com Emissoras de Radiotelevisão	✓	✓			Produzir e Apresentar Materiais Específicos para Radiotelevisão.		✓	✓	✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																					
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																																		
Elaborar de Material para Mobilização Social	✓	✓	✓	✓																																		
Divulgar Material nas Redes Sociais e Site do CBH-Araguari	✓	✓	✓	✓																																		
Buscar e Firmar parcerias com Emissoras de Radiotelevisão	✓	✓																																				
Produzir e Apresentar Materiais Específicos para Radiotelevisão.		✓	✓	✓																																		
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																																		



<b>Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água</b>																																			
<b>Programa 3.A – Educação Ambiental Empresarial</b>																																			
<b>Subprograma 3.A1 – Mobilização e Sensibilização para Gestão Socioambiental</b>																																			
<b>Justificativa</b>	Os esforços para alcançar a sustentabilidade da bacia do rio Araguari/MG é responsabilidade de todos, inclusive do segundo setor. As integrações das indústrias e do empresariado às ações de educação e práticas ambientais para proteção e conservação da natureza substanciam e facilitam a gestão sustentável do território como um todo, inclusive da água compartilhada. Ciente da urgência desse alinhamento, o CBH-Araguari se disponibiliza a colaborar, por meio de sensibilização específica, para mobilização na adoção de práticas socioambientais que visem à redução de consumo e/ou reuso de água e de Educação Ambiental.																																		
<b>Objetivo</b>	Dialogar com empresas e indústrias para necessidade de implementação das práticas socioambientais em seus processos produtivos, assim como da Educação Ambiental para melhorar a gestão dos recursos da bacia hidrográfica.																																		
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Mapear e compreender as práticas ambientais e de Educação Ambiental existentes na bacia. <b>Ação 2</b> - Mobilizar empresas e/ou indústrias na incorporação do componente ambiental na gestão. <b>Ação 3</b> - Acompanhar e certificar as iniciativas de Gestão Socioambiental estabelecidas.																																		
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Mapear e compreender as práticas socioambientais de pelo menos 1(uma) microbacia do rio Araguari/MG desenvolvidas pelo segundo setor em até 9(nove) meses. <b>Ação 2:</b> Mobilizar pelo menos 2 (duas) empresas e/ou indústrias para adoção de práticas sustentáveis, prioritariamente para a redução do consumo e/ou reuso da água no processo produtivo e de Educação Ambiental, em 1(um) ano da microbacia escolhida para o mapeamento. <b>Ação 3:</b> Acompanhar e Certificar, com selo específico, a gestão socioambiental de pelo menos 3(três) empresas instaladas na microbacia escolhida para o mapeamento.																																		
<b>Indicadores</b>	1) Empreendimentos mapeados. 2) Relatório de práticas socioambientais desenvolvidas por tipo de empreendimento. 3) Mobilização observada pelo CBH-Araguari.																																		
<b>Orçamento</b>																																			
<b>Recursos Financeiros</b>																																			
<b>Recursos</b>																																			
<b>Abrangência Espacial</b>	Microbacia do Rio Araguari/MG.																																		
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #8b4513; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mapeamento de Empreendimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mobilização Destinada a Empreendimentos</td> <td>✓</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Acompanhamento do SGA</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Certificação de SGA Verificados</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Mapeamento de Empreendimentos	✓	✓	✓		Mobilização Destinada a Empreendimentos	✓		✓	✓	Acompanhamento do SGA	✓	✓	✓	✓	Certificação de SGA Verificados				✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																		
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																															
Mapeamento de Empreendimentos	✓	✓	✓																																
Mobilização Destinada a Empreendimentos	✓		✓	✓																															
Acompanhamento do SGA	✓	✓	✓	✓																															
Certificação de SGA Verificados				✓																															
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																															

**Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água**  
**Programa 3.A – Educação Ambiental Empresarial**  
**Subprograma 3.A2 – Parcerias e Educação Ambiental**

<b>Justificativa</b>	As práticas ambientais desenvolvidas pelos diversos atores no âmbito da bacia podem ser desenvolvidas com a parceria do CBH-Araguari. Do mesmo modo o mesmo pode propor ações relevantes de Educação Ambiental a serem desenvolvidas com coparticipação de indústrias e/ou empresas entusiasmadas e sensibilizadas com a questão ambiental.
<b>Objetivo</b>	Firmar parcerias para promoção de ações de Educação Ambiental.
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Apresentar propostas de parcerias para desenvolvimento da Educação Ambiental na bacia. <b>Ação 2</b> - Firmar parcerias com indústrias e/ou empresas interessadas. <b>Ação 3</b> - Planejar e desenvolver atividades de Educação Ambiental em cooperação.
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Apresentar proposta de parceria para promoção da Educação Ambiental para pelo menos 5 (cinco) empresas e/ou indústrias no período de 6 (seis) meses. <b>Ação 2:</b> Firmar pelo menos 2 (duas) parcerias no prazo de 6 (seis) meses. <b>Ação 3:</b> Planejar e desenvolver pelo menos 2 (duas) atividades de Educação Ambiental na bacia do rio Araguari/MG no horizonte de 1 (um) ano.
<b>Indicadores</b>	1) Parcerias firmadas. 2) Relatórios de desenvolvimento de atividades. 3) Continuidade dos projetos e do aparelhamento.
<b>Orçamento</b>	
<b>Recursos Financeiros</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.

<b>Cronograma de Execução</b>	<b>Períodos de Execução</b>				
	<b>Procedimentos</b>	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre
	Apresentar Propostas de Parceria.	✓	✓		
	Planejamento das Atividades		✓	✓	✓
	Desenvolvimento das Atividades			✓	✓
	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓

**Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água**  
**Programa 3.B – Educação Ambiental para Produtores Rurais**  
**Subprograma 3.B1 – Mobilização e Sensibilização para Gestão Socioambiental**

<b>Justificativa</b>	Os esforços para alcançar a sustentabilidade da bacia do rio Araguari/MG é responsabilidade de todos, inclusive do segundo setor. A integração dos produtores rurais às ações de educação e práticas ambientais para proteção e conservação da natureza substancia e facilita a gestão sustentável do território como um todo, inclusive da água compartilhada. Ciente da urgência desse alinhamento, o CBH-Araguari se disponibiliza a colaborar, por meio de sensibilização específica, para mobilização na adoção de práticas socioambientais que visem à redução de consumo e/ou reuso de água e de Educação Ambiental.
<b>Objetivo</b>	Dialogar com produtores rurais para necessidade de implementação das práticas socioambientais em seus processos produtivos, assim como da Educação Ambiental para melhorar a gestão dos recursos da bacia hidrográfica.
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Mapear e compreender as práticas ambientais e de Educação Ambiental existentes na bacia. <b>Ação 2</b> - Mobilizar produtores rurais na incorporação do componente ambiental na gestão. <b>Ação 3</b> - Acompanhar e certificar as iniciativas de Gestão Socioambiental estabelecidas.
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Mapear e compreender as práticas socioambientais de pelo menos 1(uma) microbacia do rio Araguari/MG desenvolvidas pelo segundo setor em até 9(nove) meses. <b>Ação 2:</b> Mobilizar pelo menos 5(cinco) produtores rurais para adoção de práticas sustentáveis, prioritariamente para a redução do consumo e/ou reuso da água no processo produtivo e de Educação Ambiental, em 1(um) ano da microbacia escolhida para o mapeamento. <b>Ação 3:</b> Acompanhar e Certificar, com selo específico, a gestão socioambiental de pelo menos 3(três) empresas instaladas na microbacia escolhida para o mapeamento.
<b>Indicadores</b>	1) Propriedades mapeadas. 2) Relatório de práticas socioambientais desenvolvidas por tipo de empreendimento. 3) Mobilização observada pelo CBH-Araguari.
<b>Orçamento</b>	
<b>Recursos Financeiros</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Abrangência Espacial</b>	Microbacia do Rio Araguari/MG.

<b>Cronograma de Execução</b>	<b>Períodos de Execução</b>				
	<b>Procedimentos</b>	<b>1º Trimestre</b>	<b>2º Trimestre</b>	<b>3º Trimestre</b>	<b>4º Trimestre</b>
	Mapeamento de Empreendimentos	✓	✓	✓	
	Mobilização Destinada a Empreendimentos	✓		✓	✓
	Acompanhamento	✓	✓	✓	✓
	Certificação				✓
	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓

<b>Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água</b>																														
<b>Programa 3.B – Educação Ambiental para Produtores Rurais</b>																														
<b>Subprograma 3.B2 – Parcerias e Educação Ambiental</b>																														
<b>Justificativa</b>	As práticas ambientais desenvolvidas pelos diversos atores no âmbito da bacia podem ser desenvolvidas com a parceria do CBH-Araguari. Do mesmo modo o mesmo pode propor ações relevantes de Educação Ambiental a serem desenvolvidas com coparticipação de produtores rurais entusiasmados e sensibilizados com a questão ambiental.																													
<b>Objetivo</b>	Firmar parcerias para promoção de ações de Educação Ambiental.																													
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Apresentar propostas de parcerias para desenvolvimento da Educação Ambiental na bacia. <b>Ação 2</b> - Firmar parcerias com produtores rurais interessados. <b>Ação 3</b> - Planejar e desenvolver atividades de Educação Ambiental em cooperação.																													
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Apresentar proposta de parceria para promoção da Educação Ambiental para pelo menos 10(dez) produtores no período de 6(seis) meses. <b>Ação 2:</b> Firmar pelo menos 1(uma) parcerias no prazo de 6(seis) meses. <b>Ação 3:</b> Planejar e desenvolver pelo menos 1(uma) atividade de Educação Ambiental em propriedade rural interessada na bacia do rio Araguari/MG no horizonte de 1(um) ano.																													
<b>Indicadores</b>	1) Parcerias firmadas. 2) Relatórios de desenvolvimento de atividades. 3) Continuidade dos projetos e do aparceramento.																													
<b>Orçamento</b>																														
<b>Recursos Financeiros</b>																														
<b>Recursos</b>																														
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																													
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #8b4513; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #8b4513; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Apresentar Propostas de Parceria.</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Planejamento das Atividades</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Desenvolvimento das Atividades</td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Apresentar Propostas de Parceria.	✓	✓			Planejamento das Atividades		✓	✓	✓	Desenvolvimento das Atividades			✓	✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																													
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																										
Apresentar Propostas de Parceria.	✓	✓																												
Planejamento das Atividades		✓	✓	✓																										
Desenvolvimento das Atividades			✓	✓																										
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																										

<b>Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água</b>																																			
<b>Programa 3.B – Educação Ambiental para Produtores Rurais</b>																																			
<b>Subprograma 3.B3 – Programa Produtor de Água</b>																																			
<b>Justificativa</b>	O Pagamento por Serviço Ambiental – PSA é uma ferramenta eficaz para a manutenção, recuperação e conservação da natureza, sobretudo dos mananciais, constituindo-se até como um programa da ANA. O CBH-Araguari, intenciona fortalecer esses esforços e desenvolver, na área de sua bacia, o Programa Produtor e Água, programa de PSA da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico.																																		
<b>Objetivo</b>	Instituir o Programa de Produtor de Água.																																		
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Identificar microbacia para implementar o Programa (Problemas e Soluções) <b>Ação 2</b> - Reunir potenciais parceiros para executar ações. <b>Ação 3</b> - Definir pagadores e responsáveis pelo PSA. <b>Ação 4</b> - Definir ações que cada pagador será responsável <b>Ação 5</b> - Definir ações que parceiros iram executar. <b>Ação 6</b> - Iniciar atividades relacionadas ao Programa Produtor de Água.																																		
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Identificar, no período de 6(seis) meses, 1(uma) microbacia para execução do Programa Produtor de Água. Mapear pelo menos 10(dez) propriedades rurais com problemas ambientais relacionados a água (qualidade/quantidade), de preferência em mananciais, e apontar as possíveis soluções a serem executadas. <b>Ação 2:</b> Reunir com potenciais parceiros para a execução das ações propostas(produtores rurais, pagadores responsáveis pelo PSA e voluntários) no horizonte de 6(seis) meses, e apresentar a iniciativa. <b>Ação 3:</b> Firmar, no mínimo, 3(três) parcerias com propriedades rurais interessadas e 2(dois) parceiros pagadores responsáveis pelo PSA ao final de 6(seis) meses. <b>Ação 4 e 5:</b> Definir e programar ações a serem executadas por todos envolvidos, no período de 3 (três) meses. <b>Ação 6:</b> Começar a execução das atividades programadas logo após finalização da programação necessária.																																		
<b>Indicadores</b>	1) Mapeamento e Relatório Inicial da Microbacia contemplada. 2) Mobilização, participação e adesão ao Programa. 2) Relatórios de desenvolvimento de atividades. 3) Continuidade dos projetos e do aparelhamentos.																																		
<b>Orçamento</b>																																			
<b>Recursos Financeiros</b>																																			
<b>Recursos</b>																																			
<b>Abrangência Espacial</b>	Microbacia do Rio Araguari/MG. Com possibilidade de contemplar, em longo prazo, todo território da bacia.																																		
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Procedimentos</th> <th colspan="4">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th>1º Trimestre</th> <th>2º Trimestre</th> <th>3º Trimestre</th> <th>4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mapear e Escolha da Bacia</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apresentar o Programa Produtor de Água.</td> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Planejar e Elaborar Ações por Tipo de Envolvimento.</td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Executar Ações Planejadas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td>Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Mapear e Escolha da Bacia	✓	✓			Apresentar o Programa Produtor de Água.		✓	✓		Planejar e Elaborar Ações por Tipo de Envolvimento.			✓		Executar Ações Planejadas				✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																		
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																															
Mapear e Escolha da Bacia	✓	✓																																	
Apresentar o Programa Produtor de Água.		✓	✓																																
Planejar e Elaborar Ações por Tipo de Envolvimento.			✓																																
Executar Ações Planejadas				✓																															
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																															

<b>Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água</b>																																			
<b>Programa 3.C – Educação Ambiental e Gestão Municipal</b>																																			
<b>Subprograma 3.C1 – Acompanhamento da Gestão Territorial.</b>																																			
<b>Justificativa</b>	A Gestão Territorial desenvolvida pelos municípios enlaçados pelo CBH-Araguari, repercute na configuração socioambiental da própria bacia. Nesse sentido, o acompanhamento do desenvolvimento das políticas públicas municipais é importante para a compreensão da movimentação política, social e ambiental das tendências da bacia hidrográfica e, conseqüentemente, para as ações de Educação Ambiental. É, por intermédio desse diagnóstico socioambiental, que o CBH-Araguari pode intervir nas questões educacionais de seus usuários de forma mais significativa. Ainda na qualidade de ator social, envolvido e preocupado com a gestão territorial é inserido, o CBH-Araguari pode contribuir com o aprimoramento de ferramentas e instrumentos de participação e proteção da natureza que julgar necessários.																																		
<b>Objetivo</b>	Acompanhar, ativamente, a gestão territorial desempenhada pelos municípios envolvidos na bacia do rio Araguari/MG, sobretudo pelos institutos participativos instaurados.																																		
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Levantar os instrumentos de gestão a serem acompanhados. <b>Ação 2</b> - Formalizar convite à sociedade ao planejamento territorial municipal. <b>Ação 3</b> - Participar da elaboração de documentos de gestão territorial de caráter participativo.																																		
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Conhecer iniciativas de construção coletiva, de planejamentos territoriais participativos (Plano Diretor, Orçamento Participativo, Consultas Públicas e outros) de municípios da bacia hidrográfica do rio Araguari/MG em 3 (três) meses. <b>Ação 2:</b> Contribuir com a difusão de convites à participação social para elaboração de documentos de planejamento territorial de pelo menos 1(uma) atividade relacionada ao subprograma, no período de 1(um) ano. <b>Ação 3:</b> Participar de alguma atividade de planejamento territorial municipal, em especial de característica participativa, em 1(um) ano.																																		
<b>Indicadores</b>	1) Levantamento das políticas públicas de participação coletiva. 2) Controle da participação social após intervenção do CBH. 3) Análise das participações, alcance e eficiência.																																		
<b>Orçamento</b>																																			
<b>Recursos Financeiros</b>																																			
<b>Recursos</b>																																			
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.																																		
<b>Cronograma de Execução</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="background-color: #cccccc;">Procedimentos</th> <th colspan="4" style="background-color: #800000; color: white;">Períodos de Execução</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #800000; color: white;">1º Trimestre</th> <th style="background-color: #800000; color: white;">2º Trimestre</th> <th style="background-color: #800000; color: white;">3º Trimestre</th> <th style="background-color: #800000; color: white;">4º Trimestre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Levantar Políticas Públicas de Participativas</td> <td>✓</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Analisar e Planejar Participação</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Convidar a Sociedade para Participação Coletiva</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Participar da Elaboração de Documentos de Políticas Públicas Territoriais</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Avaliar Procedimentos</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Procedimentos	Períodos de Execução				1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	Levantar Políticas Públicas de Participativas	✓				Analisar e Planejar Participação	✓	✓	✓	✓	Convidar a Sociedade para Participação Coletiva	✓	✓	✓	✓	Participar da Elaboração de Documentos de Políticas Públicas Territoriais	✓	✓	✓	✓	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓
Procedimentos	Períodos de Execução																																		
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre																															
Levantar Políticas Públicas de Participativas	✓																																		
Analisar e Planejar Participação	✓	✓	✓	✓																															
Convidar a Sociedade para Participação Coletiva	✓	✓	✓	✓																															
Participar da Elaboração de Documentos de Políticas Públicas Territoriais	✓	✓	✓	✓																															
Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓																															

**Eixo 3: Educação Ambiental e Usuários da Água**  
**Programa 3.C – Educação Ambiental e Gestão Municipal**  
**Subprograma 3.C2 – Articulação e Fortalecimento de Políticas Públicas Participativas.**

<b>Justificativa</b>	O CBH-Araguari, julga de extrema relevância a articulação e o fortalecimento de todas as políticas públicas participativas para a consolidação das competências cidadãs intencionadas por seu PPP. Assim, considera relevante capacitar a sociedade civil para a tomada de decisão coletiva propostas pelos instrumentos de gestão participativos e de articular e fortalecer estas iniciativas.
<b>Objetivo</b>	Evidenciar, Fortalecer e Articular as Políticas Públicas Participativas desenvolvidas no âmbito da bacia hidrográfica.
<b>Procedimento</b>	<b>Ação 1</b> - Mobilizar os órgãos responsáveis para importância da Gestão Participativa. <b>Ação 2</b> - Constituir rede de apoio e fortalecimento para políticas públicas dessa natureza. <b>Ação 3</b> - Elaborar estratégias de capacitação e instrumentalização voltadas à participação em espaços de construção de políticas públicas e coletivas.
<b>Metas</b>	<b>Ação 1:</b> Mobilizar, pelo menos 3(três) órgãos públicos, para a importância da instituição da Rede de Colaboração para Participação Social - RECOPAS, no período de 6(seis) meses. <b>Ação 2:</b> Formalizar a RECOPAS em pelo menos 6(seis) meses. <b>Ação 3:</b> Elaborar estratégias e ações de capacitação de 100(cem) pessoas, no horizonte de 6(seis) meses.
<b>Indicadores</b>	1) Formalização da RECOPAS. 2) Planejamento educacional estratégico.
<b>Orçamento</b>	
<b>Recursos Financeiros</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Abrangência Espacial</b>	Bacia do Rio Araguari/MG.

<b>Cronograma de Execução</b>	<b>Períodos de Execução</b>				
	<b>Procedimentos</b>	<b>1º Trimestre</b>	<b>2º Trimestre</b>	<b>3º Trimestre</b>	<b>4º Trimestre</b>
	Sensibilizar e Mobilizar Órgãos Competentes.	✓	✓		
	Formalizar Rede.		✓	✓	✓
	Planejar Projeto de Capacitação e Instrumentalização Política			✓	✓
	Avaliar Procedimentos	✓	✓	✓	✓

## Referências:

RAYMUNDO, M. H. A.; *et al.* (Orgs). **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil:** transição para sociedades sustentáveis. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019.

ADLER, F. R.; TANNER, C. J. **Ecosistemas Urbanos:** princípios ecológicos para o ambiente construído. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

DELIBERAÇÃO NORMATIVA CBH ARAGUARI Nº 17, DE 28 DE JUNHO DE 2017.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Conferência Nacional de Educação para todos.** Anais. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra:** Ecopedagogia e Educação Sustentável. In: CLASCO. Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Buenos Aires: CLASCO. 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

QUINTAS, J. S.; GUALDA, M. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: Ibama, 1995.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R.; JÚNIOR, L. A. A Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-pedagógico:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes.* v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto político pedagógico. São Paulo: Papirus, 2008.



# ANEXO I

## Arcabouço Legal para Educação Ambiental do CBH-Araguari (2020)

