

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**“POR QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?”:**  
REFLEXÕES CRÍTICAS DE UM JOVEM PEDAGOGO SOBRE AS PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SERVIÇO DE LIMPEZA URBANA (DF)

**BRASÍLIA**  
**DEZEMBRO DE 2018**

**JOÃO FELIPE DE SANTANA DOS SANTOS**

**“POR QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?”:**  
REFLEXÕES CRÍTICAS DE UM JOVEM PEDAGOGO SOBRE AS PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SERVIÇO DE LIMPEZA URBANA (DF)

Trabalho de monografia apresentado para conclusão do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de graduado.  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva

JOÃO FELIPE DE SANTANA DOS SANTOS

**“POR QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?”:**  
REFLEXÕES CRÍTICAS DE UM JOVEM PEDAGOGO SOBRE AS PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SERVIÇO DE LIMPEZA URBANA (DF)

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Dra. Ana Tereza Reis da Silva (FE-UnB)  
(Orientadora)

---

Professora Dra. Simone Perazzoli (DEQ-UFSC)  
(Examinadora)

---

Professor Dr. Alessandro Roberto de Oliveira (FE-UnB)  
(Examinador)

Aprovado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

*Espero que saiba que você é aquilo  
que escolheu ser e que os sussurros  
que você escuta pelas suas costas não  
definem quem você é. Você é o único  
a decidir pelo que você será  
lembrado.*

Taylor A. Swift (2014)

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelo amor que ele me proporciona.

À professora orientadora Ana Tereza Reis pela paciência de orientação e pelo tempo dedicado à leitura minuciosa das versões anteriores deste trabalho.

A mim por encontrar em mim mesmo a força para enfrentar quaisquer dificuldades.

À minha mãe, Francisca Leandro de Santana, que tanto me ensinou sobre o amor verdadeiro e a importância da educação.

Ao meu irmão, José Pedro de Santana Neto, que, ao lutar e conquistar seus próprios sonhos, tem me dado forças.

Ao meu grande amigo Lucas Marques Santana, que muito me ensina sobre paciência, companheirismo, fraternidade e, principalmente, felicidade.

Ao meu eterno professor Lars Thorn, por ser minha referência na arte de lecionar.

Aos meus amigos e amigas que, por anos, foram meu porto seguro, e por sempre me lembrarem de quem sou e de que nunca estou sozinho.

Aos meus colegas de trabalho do Serviço de Limpeza Urbana que tanto me ensinaram no estágio e colaboraram com este trabalho.

E, finalmente e mais importante, agradeço à minha priminha Maria Izabel Milhomem da Silva Rezende, cujo amor às formas de vida, senso de justiça social e força para seguir em frente ajuda a nossa casa compartilhada a ser um lugar melhor para todos os seres.

## RESUMO

Desde o regimento interno de 2006, registra-se que o Serviço de Limpeza Urbana (SLU) do Distrito Federal mantém uma relação com práticas educativas. Em 2014, o órgão, cujo perfil histórico é técnico, estreitou essa relação e passou a se aproximar ainda mais de questões pedagógicas, realizando diversos projetos envolvendo processos de conscientização em escolas e na comunidade. Adotou-se aqui, como território de pesquisa, a minha experiência de estágio não obrigatório no órgão. Este trabalho teve como objetivos analisar as motivações para a aproximação do órgão com a educação e das suas práticas pedagógicas. Foi levantando que a aproximação do órgão com a educação se deu com a relação de longa data que ele possui com propostas educativas, as demandas sociais e da legislação quanto as práticas de educação ambiental. Ao discutir sobre o contexto e as condições das práticas pedagógicas, foi levantado como principal limitação a visão dualista de natureza e ser humano concebido pela gestão, que se concretizava na insistência de se utilizar métodos comportamentalistas. Concluiu-se como principal desafio do órgão a superação de uma visão hierarquizada e fragmentada dos conhecimentos e da abordagem dualista que separa o ser humano da natureza.

Palavras chave: educação ambiental; resíduos sólidos; serviços de limpeza urbana; práticas educativas; pedagogia.

## **ABSTRACT**

Since the intern regulation from 2006, the Urban Cleansing Service have been keeping a relation with education practices. However, in 2014, this agency with your historic based on technical issues approached this relation with education and started working with the educational branch, executing several projects involving environmental awareness in schools and communities. It has been adopted as research territory my experience as non-mandatory pedagogy internship. This work had as objectives analyzing the establishment motivations to approach with aducation and your practices. It has pointed that this approach with education it is because its long-time relationship with educational proposals, the social demanding and the legislation itself. After arguing about the fragility of these activities, it was pointed as main cause the limiting dualist conception of nature and human being adopted by the agency's team, which based their educational practices in behaviorists methods. Was shown as main establishment's challenge overcoming the hierarchy and fragmentary vision of the sciences and the dualist vision which divides the human being from the nature.

Key words: Environmental education; solid waste;urban cleansing service; educational practices; pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ABERTURA.....</b>	<b>1-11</b>
1.1	LUGAR DE FALA .....	1-11
1.2	SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA .....	1-17
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO .....	1-19
<b>2</b>	<b>PERCURSO E CONTEXTO HISTÓRICO DO SLU.....</b>	<b>2-24</b>
<b>3</b>	<b>O SLU E SUA APROXIMAÇÃO COM QUESTÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>3-33</b>
3.1	DESAFIOS .....	3-37
<b>4</b>	<b>MINHAS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NO SLU COMO LÓCUS DE ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>4-45</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>5-54</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>5-56</b>

## LISTA DE ABREVIACOES

SLU	Serviço de Limpeza Urbana
ASGAM	Assessoria de Gestão Ambiental
ASCOM	Assessoria de Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PNRS	Política Nacional de Resíduos Sólidos
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
DF	Distrito Federal
BELACAP	Serviço de Conservação de Monumentos Públicos e Limpeza
SLP	Serviço de Limpeza Pública
GEGAM	Gerência de Gestão Ambiental
DITEC	Diretoria Técnica
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Professores
CAESB	Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
ADASA Federal	Agência Reguladora de guas, Energia e Saneamento do Distrito

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da Metodologia .....	1-21
Figura 2 - Garra eletromecânica com caminhão ao fundo (a) e fachada de uma unidade experimental do Serviço Autônomo de Limpeza Urbana (b).....	2-29
Figura 3 - Pirâmide representando os diferentes níveis de estruturação dos empases à uma educação ecológica coerente. ....	3-42
Figura 4 - Foto de uma tartaruga presa em um lacre de garrafa.....	4-48
Figura 5 - Foto tirada da reportagem de intranet do órgão (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho). ....	4-51
Figura 6 - Imagens de impacto utilizada em um dos slides das palestras (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho). ....	4-52
Figura 7 - Imagem de reflexão utilizada em um dos slides das palestras (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho). ....	4-52

## 1 ABERTURA

### 1.1 LUGAR DE FALA

A minha trajetória na busca por um tema de pesquisa se iniciou no primeiro ano do curso de pedagogia; mas o encantamento pela natureza e o sentimento de pertencimento a ela (esses outros sistemas e formas de vida não humanas) povoam meu imaginário desde a infância.

O carinho de minha mãe e a relação de afeto e cuidado que construí em mim para com seres não humanos foram meus primeiros passos para a consciência de que não estou no mundo sozinho. Nesse período, um ocorrido estreitou ainda mais minha relação com as outras formas de vida e intensificou minha noção de que, para existir, preciso “cuidar dos animais e plantas”.

Na cozinha do antigo apartamento em que eu e minha família morávamos, um dia, eu abri a torneira da pia e, por algum motivo, não saiu água. De primeira não me preocupei, desisti de “tirar água da torneira” e a fechei sem saber para qual lado girar. Saímos todos de casa, fui para a escola. Ao chegarmos em casa, deparamo-nos com a cozinha inteira alagada. Quando olhei a torneira, lembrei de quem havia mexido nela pela última vez: eu. Não me lembro ao certo de alguém ter comentado comigo sobre a escassez de água no planeta naquele momento (creio eu que, em pleno início dos anos 2000, esse assunto não era tão emergente e popularizado quanto é hoje); porém, exatamente na mesma semana, a luz de casa acabou durante a noite e a primeira coisa que associei foi com o acidente ocorrido dias antes e que, portanto, a falta de luz era culpa minha.

A intensidade com que associei os dois ocorridos, somado ao o medo de ser punido por instâncias ainda maiores que minha mãe, influenciou para que aparecesse em mim um forte sentimento de culpa por uma ação minha sobre um recurso que a natureza possui que é limitado e que todos necessitam. Com o passar dos anos, o sentimento de culpa se transformou em cautela, cuidado e responsabilidade, que trago comigo até os dias de hoje, motivando a minha consciência perante a importância do meu trabalho.

Em comparação a muitas outras histórias de jovens, reconheço meus privilégios por ter nascido em uma família de classe média e viver em um lar onde a cultura escolar estivesse presente, apesar da violência intrínseca no modelo de educação tradicional na qual cresci. Desenvolver-se em uma família que reproduz o violento modelo de educação mantido há séculos na história do Brasil foi crucial para o florescimento em mim do medo exacerbado da punição e da necessidade de sempre me encaixar nos padrões que a tradição do molde e do silêncio impõe. O livro “A história das ideias pedagógicas do Brasil”, de Demerval Saviani

(2013), me fez perceber hoje que opressões às quais fui submetido em minha trajetória não vieram sozinhas; mas, sim, juntamente com a violentíssima carga histórica das crianças brasileiras que sempre foram negligenciadas e caladas pelo modelo educacional.

Tendo em mente a minha definição de estudante ideal (moldado, controlado e incondicionalmente obediente), cheguei ao ponto de comentar sobre o caso do desperdício de água com duas professoras, mas elas pareciam não entender o que eu queria dizer. Uma delas comentou, ao final de minha inquietação, “sim, no sentido de que todos (nós) contribuimos para esse problema”. E, assim, mantive comigo uma forte sensação de inquietação, não só por me sentir contribuinte para o desastre natural que ocorre hoje, mas também por elas terem preferido seguir a própria interpretação do que eu havia dito e, especialmente, por não ter tido minha esperada e devida punição. Até hoje cogito a ideia de que, se aquele vazamento de água não tivesse ocorrido, nós não estaríamos na situação em que estamos hoje.

Anos atrás, ao conversar com meu prezado irmão sobre educação e medo, reconheci que o medo (promotor de violência e autoviolência) também educa. Porém pergunto hoje: qual sociedade a secular educação do medo construiu e quer continuar a construir? Para a manutenção do medo do outro que não conheço? Para o fortalecimento do medo do futuro? Para a solidificação do medo do “Eu”?

Passei a refletir, em consonância com meu processo de graduação, que uma educação baseada no medo é violenta, e deve ser combatida. Percebi, durante o percurso acadêmico, que as experiências educativas que demonstram que a amorosidade (FREIRE. 2013) e o estímulo à autonomia intelectual são constituidores de processos educativos muito mais humanizados e formadores de sujeitos atuantes política e socialmente, além de críticos sobre seu lugar do mundo.

Saí do período da educação infantil e fui adentrando cada vez mais em uma grande massa cinza e uniforme que foram meus ensinamentos fundamental e médio. Fui mantendo meus interesses cada vez mais longe da escola, uma vez que não demorou muito para eu entender que dentro dela não havia tanto espaço para outras preocupações senão a de neutralizar e uniformizar os comportamentos e as inquietações aos padrões da escola.

Em suma, o formato da educação consolidada nas escolas em que estudei raramente correspondia às minhas reais preocupações, as quais fui esquecendo aos poucos.

Terminei meu ensino médio cego e acomodado: incapaz de ser crítico às tantas injustiças que ocorriam comigo mesmo, com os outros e com a natureza. Passei a ver as minhas notas nos boletins escolares como representações de quem sou e do meu valor como ser humano. Alguém que não era nem tão inteligente, nem tão incompetente. Porém ainda inquieto, com a ânsia de

saber mais sobre minhas potencialidades, possibilidades e capacidades. Minhas expectativas me ajudaram a ingressar na universidade para o curso que queria: Pedagogia.

Mesmo tendo buscado sempre me esconder e abafar minhas diferenças ao máximo, já nos primeiros dias de aula na universidade minha consciência gritava o principal motivo pelo qual havia escolhido o curso de Pedagogia. Ficavam mais claras, pra mim, as buscas pelas quais ansiava: autoconhecimento e resgate do João “autêntico”, “consciente de si”.

A perspectiva global e não fragmentada que norteava as disciplinas na universidade e suas temáticas paralelas me levou a refletir sobre diversos aspectos que envolviam a minha maneira de ser e de estar no mundo. O meu primeiro ano na universidade fomentou ainda mais minha consciência de pertencimento a um país culturalmente plural, diverso, de múltiplas heranças indígenas e negras, o que se desenrolou como um dos principais capítulos desta minha trajetória.

Entrei na universidade curioso sobre o que eu poderia aprender sobre a vida e acreditando no mínimo que eu poderia ter como potencial. O conhecimento havia me libertado de diversas correntes que o preconceito e o medo haviam me aprisionado. Saí do primeiro semestre ciente de que tenho direito de ser escutado e o dever de aprender sobre outras culturas e respeitá-las. Reconheci que o Brasil não é um país homogeneamente cultural e muito menos justo e solidário com as religiões, as crianças, os jovens, os gêneros, as etnias, as sexualidades, e menos ainda com a natureza. Apesar de todos os meus estudos naquele momento terem me proporcionado um pouco da ciência de mim, direito subjetivo o qual por anos me negaram, não sabia ainda quais seriam meus próximos passos na academia (e muito menos sobre o que eu faria de TCC). Em contrapartida, pude finalmente me reconhecer como um ser humano, e entendi, também, que devo proporcionar à Terra o meu reconhecimento de tê-la como lar.

Todas essas reflexões, juntamente com o senso de débito para com as formas de vida humanas e não humanas historicamente subjugadas, foram potencializadas quando, como estudante de um Centro Interescolar de Línguas, tive a oportunidade de viajar para os Estados Unidos por meio de um intercâmbio cultural: o programa Brasília Sem Fronteiras. A princípio, passei meses sem acreditar que eu participaria dessa experiência e me preparei para aproveitar ao máximo a viagem. Essa singular experiência teve como objetivo a apropriação, por parte dos estudantes, de questões problemáticas de suas comunidades e solucioná-las na perspectiva do empreendedorismo e da criação de projetos.

Desde a frustração com a minha capacidade de comunicação na língua nas primeiras semanas até o aprendizado de que nunca mais devo ser inseguro e duvidar de minhas

capacidades, vivi experiências que abriram meus olhos para sair do meu “mundinho” incompleto e limitado para encarar o desconhecido mundo das oportunidades.

Pouco tempo depois de ter chegado à *George Washington University* (localizado em Washington, DC), eu e minha turma conhecemos um cara ruivo que, futuramente, nos traria uma visão completamente diferente da educação que vemos por aqui. Uma educação que nos fez aprender a valorizar as diferenças e singularidades dos seres humanos. Uma educação que nos mostrou que, em uma equipe, a individualidade de cada um não é motivo para isolar as pessoas, mas sim para unir e aperfeiçoar ainda mais o trabalho desenvolvido. Uma educação que me mostrou o caráter crucial da minha criatividade e autonomia. Percebi que posso conquistar todos os meus objetivos sem ter de me encaixar nas circunstâncias, sabendo que a coisa mais importante na vida é “dançar no seu próprio ritmo”, tendo mais diversão do que aqueles que necessitam estar "encaixados" na situação. Lars, esse meu professor, mostrou-me o caminho para o reencontro do verdadeiro João.

A experiência do Brasília Sem Fronteiras foi incrível o bastante para me fazer ter certeza de que sou capaz de superar até problemas físicos apenas com o amor pela vida e a fé. Tal experiência mudou o rumo da minha formação como futuro profissional em educação, pois, depois daquele mês, nunca mais fui o mesmo.

Articulado por meio da pedagogia de projetos, meu professor conduzia nossa turma formando grupos em que cada um pensaria em um problema de nossa comunidade e, posteriormente, elaboraria um projeto. No momento da “busca do problema”, lembrei-me de um pensamento que eu havia construído meses antes, no breve estudo que fiz no semestre anterior sobre a natureza: a conservação da natureza sempre apresentará problemas a serem resolvidos. Somei essa perspectiva ao argumento factual de que, nas ruas do Distrito Federal, diversas vezes encontramos resíduos sólidos sendo acondicionados indevidamente. Desse modo, consegui convencer meus colegas de grupo a voltarem suas problemáticas para questões ecológicas, e foi essa a temática abordada por nós até o fim do intercâmbio.

Por que o governo diz que a coleta seletiva está funcionando sendo que, na prática, um número mínimo da população faz a separação dos resíduos sólidos? Por algum motivo essa pergunta se manteve sempre comigo. Com o término da minha experiência internacional e com os constantes incentivos do nosso professor Lars, trouxe comigo a missão de apresentar nosso projeto para alguma instância superior. Porém, qual? Pensei na administração do Guará, na Câmara Legislativa; mas, conforme o tempo passava, o medo de tentar retornava cada vez mais. Se por um lado fui me acomodando com o passar dos anos, por outro a necessidade de levar esse projeto em frente ainda me incomodava. Essa latente necessidade, por muitas vezes, se

concretizava na produção de diversos trabalhos acadêmicos que fiz envolvendo a educação e a questão ecológica voltada para os resíduos sólidos.

O meu anseio de compreender como os governos lidam com a questão dos resíduos sólidos no Distrito Federal me fez seguir em frente. Nas várias tentativas de busca por uma instituição que desse conta da minha área de interesse, encontrei o Serviço de Limpeza Urbana (SLU). Procurei pelo endereço da sede do órgão, organizei minha visita ao local e, alguns dias depois, me dirigi ao órgão que fica no edifício do Venâncio Shopping. Ao encontrar o setor responsável pela educação ambiental, a Assessoria de Gestão Ambiental (ASGAM), perguntei pela chefe responsável. Apesar de ela não estar lá, conversei um pouco sobre a minha afinidade com trabalhos de conscientização ambiental e, após um acolhimento simpático, combinamos de eu retornar em outro dia. Na semana seguinte, retornei ao setor e pude encontrar a chefe. Conversamos um pouco sobre minhas experiências e sobre o trabalho, deixei com ela um documento que havia preparado, no qual constavam todos os projetos que realizei na área. Dias após, entraram em contato me oferecendo oportunidade de estágio. Com muita felicidade, aceitei.

Em meu estágio, realizei uma série de atividades que envolviam o atendimento a diversas comunidades, professores, estudantes, empresários, entre outros grupos. Tive a oportunidade de trazer à tona o, até então ausente, olhar pedagógico sob as atividades que eram exercidas fora e dentro do escritório. Pude aprender com cada um dos funcionários, principalmente os da antiga Assessoria de Gestão Ambiental (ASGAM) e enxergar neles sujeitos que vão para além de funcionários que cumprem ordens e executam suas funções: cada um com suas potencialidades, capacidades, limitações e contradições perante a educação ambiental.

Por fim, pude aprender amplamente sobre como funciona a gestão de resíduos sólidos no Distrito Federal. Compreendi melhor as limitações e possibilidades do órgão quanto a atividades educativas no que diz respeito aos resíduos sólidos. Por fim, desliguei-me do estágio quando a vida me mostrou que estava na hora de centrar minhas atenções na conclusão do meu curso. Foi quando tive certeza do meu campo de pesquisa, o tema: as ações educativas promovidas pelo SLU.

Em linhas gerais, orgulho-me em dizer que a relação que tenho com esta pesquisa coincide com todo o meu processo de formação acadêmica e (consequentemente) pessoal. Como “agente” e “resultado” de todos os processos que me levaram a ser quem sou hoje, defendo neste trabalho uma educação em que o medo, a repreensão e a violência sejam substituídos pelo desenvolvimento do sentimento de autocrítica e responsabilidade, nas

reflexões do educando. Defendo, acima de tudo, uma educação em que a perspectiva multicultural seja protagonista nos processos educativos, que combata qualquer possibilidade de discriminação e marginalização de sujeitos educandos. Afirmo também que consciência ambiental não é um mantra a ser repetido mecanicamente pelas empresas (cercada de seus inúmeros interesses), mas, sim, uma questão de valores indissociáveis a uma educação voltada para o respeito à dignidade humana e à dignidade das vidas e dos sistemas vivos não humanos.

Este documento, portanto, não se trata de um mero trabalho de monografia realizado para fins de conclusão de curso e obtenção do título de graduado. Para além disso, trata-se de quem foi o João Felipe nestes últimos anos (em termos de amor, perspectivas, valores) e dá pistas de quem é e de quem será o João Felipe nas suas trajetórias de futuro.

Do garoto que sempre se achou o “mais ou menos” da turma e que um dia disse que nunca seria exemplo de competência.

Com amor,

João Felipe

## 1.2 SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

No primeiro momento, pessoas que me conhecem estranham o fato de a mais importante produção acadêmica de minha graduação se aproximar mais de um órgão público do que da prática docente propriamente dita. De fato, o trabalho como docente e o apreço para com as perspectivas e possibilidades alimentadas em espaços formais de educação envolve grande parte da relação afetiva que possuo para com minha profissão. Em contrapartida, as curiosidades e experiências que alimentei em torno da temática da educação ambiental é a cor que preenche todo o desenho de minha formação.

Como território de estudo, a presente pesquisa se propõe analisar as práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo Serviço de Limpeza Urbana (SLU), órgão que não conta, nem em seu quadro de profissionais, nem em sua história de atuação técnica, com conhecimentos teóricos e práticos suficientemente necessários à construção de reflexões, relações e posturas críticas e ecologicamente sensíveis.

De acordo com os registros do site, o Serviço de Limpeza Urbana é um órgão público criado a partir do Decreto Nº 76, de 03 de agosto de 1961, e foi inaugurado com o propósito de atender a demanda de manter as cidades do Distrito Federal limpas.

Sabe-se que a gestão dos próprios resíduos gerados representa um problema crônico na história da humanidade. De acordo com a Empresa Brasileira de Comunicação, um terço dos resíduos gerados na região latina e caribenha é descartado em locais inadequados diariamente (BOEHM, 2018). Ainda de acordo com essa informação, a contribuição do Brasil nesse dado diz respeito à 25% do montante destinado de forma inadequada. Este descontrole na forma de gerenciamento de resíduos afeta diversas dimensões do meio ambiente e da sociedade em geral.

Sendo primeiramente reconhecido como Serviço de Limpeza Pública (SLP), o órgão foi uma das primeiras instituições ambientais criadas no Distrito Federal, em um período em que sérios problemas estavam iminentes na cidade, tais como ausência de saneamento básico, desemprego e epidemias. Suas causas estavam relacionadas ao desamparo do governo brasileiro quanto ao processo migratório que grande parte da população se submeteu para a capital. Esta história nos soa familiar.

Não é de hoje que instâncias de poder apresentam “dificuldades” em gerir problemas associados à sobrevivência de seu próprio povo. A história da humanidade é permeada de situações em que a necessidade de poder de poucos se sobrepõe ao reconhecimento da necessidade de sobrevivência não apenas de outros de sua própria espécie, mas também, e

principalmente, a de seres não humanos. Necessidade de poder essa que faz dissolver o próprio sentido de ser humano.

Apenas consultando os documentos oficiais, não é possível compreender com clareza como e quando se dá efetivamente a aproximação do órgão com o campo da educação ambiental. Por mais que o regimento interno atribua ao órgão a competência de lidar com questões educativas, essa relação ainda apresenta lacunas.

No ano de 2014, o SLU sofreu mudanças em seu regimento interno, dentre elas a atribuição de promover e participar de atividades educativas (BRASIL, Decreto Nº 35.972, de 4 de nov. de 2014), o que acarretou uma série de mudanças na estrutura do órgão. A inclusão da atribuição relativa à educação ambiental criou pontes para uma série de conquistas, como a criação da Biblioteca do SLU (atualmente extinta), a manutenção do Museu da Limpeza Urbana, as atividades de teatro, a contação de histórias e outras atividades. Em contrapartida, certos fatores foram determinantes para a deterioração e até extinção de algumas dessas iniciativas, sobrando apenas o Museu da Limpeza Urbana e as ações de teatro.

Até o ano de 2017, o setor responsável pelas práticas de educação ambiental, Assessoria de Gestão Ambiental (ASGAM), executava dois tipos de atividades de educação e divulgação: atividades permanentes e temporárias/pontuais. Dentre as ações permanentes, pode-se citar a “contação de histórias” para os estudantes, as palestras para professores e funcionários de empresas, as apresentações de teatro e mamulengo (mamulengo executado até o ano de 2016), as visitas ao Museu da Limpeza Urbana e à Usina de Tratamento Mecânico-Biológico de Ceilândia e a execução do projeto “Reciclagem Nota: 10”. Como projetos temporários ou pontuais, destaca-se a parceria com a Secretaria de Educação executando o Curso de Capacitação dos Professores, ações na Escola Guariroba, Corrida do Gari e a participação em diversos eventos locais como “I Encontro de Educação Integral”, “13ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”, entre outros.

Apesar de o órgão ter oferecido uma gama de atividades para as escolas de educação básica, suas perspectivas e práticas se limitavam a descrever a necessidade do descarte correto dos resíduos sólidos e os tipos adequados para cada tipo de lixeira. Raras eram as vezes em que as instituições manifestaram interesse em continuar com a parceria visando ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma consciência ambiental ampla.

Atualmente, o setor que era diretamente responsável pela execução dessas ações foi extinto, unificando-se com a Assessoria de Comunicação do órgão. Nessa perspectiva, as únicas atividades que se mantiveram foram as apresentações teatrais, as palestras e as visitas, além da participação de eventos governamentais, comunitários e científicos.

Tendo ciência de que, em razão de sua natureza técnica, o órgão não possui expertise para desenvolver uma educação ambiental empírica e teoricamente fundamentada, as questões que norteiam a presente pesquisa são as que se seguem: o que levou o Serviço de Limpeza Urbana a atuar no campo da educação ambiental? Como essas práticas eram desenvolvidas? Qual alcance educativo elas têm e quais suas limitações? Desse modo, este trabalho se propõe a responder ao seguinte objetivo geral: analisar a aproximação do SLU com o campo educativo e as práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo órgão.

A pesquisa conta com os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar e analisar as razões e motivações que levaram o órgão a adotar a educação ambiental como parte de suas atribuições;
- ✓ Descrever e analisar as atividades de educação ambiental promovidas pelo órgão;
- ✓ Refletir sobre as competências metodológicas e pedagógicas do órgão para atuar no campo da EA.

Com este trabalho, pretende-se levantar elementos que nos permitam compreender a atuação de um órgão técnico em um campo que requer formação pedagógica. De outro modo, pretende-se também que este trabalho dê subsídios para que futuras discussões acadêmicas sobre o trabalho educativo executado no SLU e em outros órgãos sejam realizadas.

Esta pesquisa foi realizada considerando minhas experiências de seis meses e meio de estágio não obrigatório no Serviço de Limpeza Urbana.

### 1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de análise das experiências de educação ambiental promovidas pelo Serviço de Limpeza Urbana contará com duas etapas: primeiro a identificação e análise das razões e motivações que levaram o órgão a adotar a educação ambiental como parte de suas atribuições; depois a descrição e análise das atividades de educação ambiental ao mesmo tempo em que reflito as competências metodológicas e pedagógicas do órgão para atuar no campo da educação ambiental.

Para responder a esses objetivos, acionei três fontes de dados: **memória, registros pessoais e documentos oficiais.**

A utilização da **memória** neste trabalho foi crucial para a descrição de situações, sensações, sentimentos e determinadas circunstâncias ocorridas durante o período do estágio, os quais não constam em meus registros pessoais. Essa fonte foi a única a transitar nos três

objetivos do trabalho, sendo que, na “descrição e análise das atividades” e na “reflexão das competências metodológicas”, recorri à memória de forma constante.

Vale colocar em destaque a diferença entre a memória pessoal (memória do autor) e a memória coletiva (social do órgão), oficial e oficiosa (relatos dos profissionais do órgão) que, neste caso, também foi utilizado para o desenvolvimento deste trabalho. Apesar de ambas se tratarem de memória, esta última estará presente na segunda fonte de dados a ser utilizada, os “registros pessoais”, fazendo com que a primeira fonte de informações seja exclusivamente sobre minha memória pessoal.

Considero como segunda fonte de informações os meus **registros pessoais**. Diferentemente da memória, tratam-se de registros escritos que realizei durante o estágio. Esses registros variam entre formatos digitais e manuscritos e apresentam, dentre várias informações, a forma como se consolidava o contato entre os funcionários, os apontamentos detalhados das práticas educativas e as informações a serem decoradas para repassar ao público. Parte dos meus registros escritos são a respeito de vivências das apresentações em escolas, dos eventos participados, trabalhos no escritório, em que apresento críticas, apontamentos, etc. Nessas anotações carrego informações cruciais sobre os trabalhos de rotina do escritório e as ações realizadas fora da sede do órgão.

Vale ressaltar sobre as poucas fontes documentais a respeito do percurso histórico do órgão e também dos aspectos sociais do contexto de trabalho do órgão. Essa condição adversa foi determinante para a necessidade de se consultar funcionários e ex-funcionários em suas narrativas, que tiveram um papel fundamental para a consolidação deste trabalho. Essas narrativas aportam importantes dados para compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelo SLU.

Aqui se encontra, também, uma iniciativa de sistematização e construção da história do SLU a partir de um conjunto de vozes e visões de mundo entrelaçadas, afirmando-me não como um sujeito a parte do contexto histórico a ser retratado aqui, mas como atuante e influente dessa realidade. De modo geral, utilizo os registros pessoais como fontes que ajudam a responder aos objetivos de reflexão das competências metodológicas e identificação e análise das razões e motivações.

A terceira e última fonte de informações que utilizei como base deste trabalho foram os **documentos oficiais**. Como documentos oficiais considerei todos os que estivessem em posse do órgão. O uso dessa fonte se diferenciou de todas as outras, pois tive certa dificuldade em encontrar documentos que tratavam diretamente do tema da pesquisa. Nos três primeiros meses de meu período de estágio, tive a oportunidade de conhecer a biblioteca do SLU, montada

graças ao esforço da equipe da antiga ASGAM. Caso a biblioteca do SLU ainda estivesse em funcionamento, facilitaria bastante a minha busca por informações, uma vez que acessaria todos os arquivos de forma organizada em um só lugar.

Porém, em situação oposta à desejada, fui submetido a uma busca exaustiva pelos documentos atualmente separados e acomodados em diferentes setores. Os objetivos que contam com o apoio desta fonte de informações são o “identificação e análise das razões e motivações” e o já mencionado “descrição e análise das atividades”. Nos documentos oficiais estão incluídas, também, matérias realizadas por telejornais, jornal impresso, documentários, etc.

Para melhor compreender a relação entre “objetivos x fonte de dados”, o esquema reproduzido na Figura 1 representa o entrecruzamento entre os objetivos e as fontes, bem como o alcance das questões de pesquisa e suas conexões.

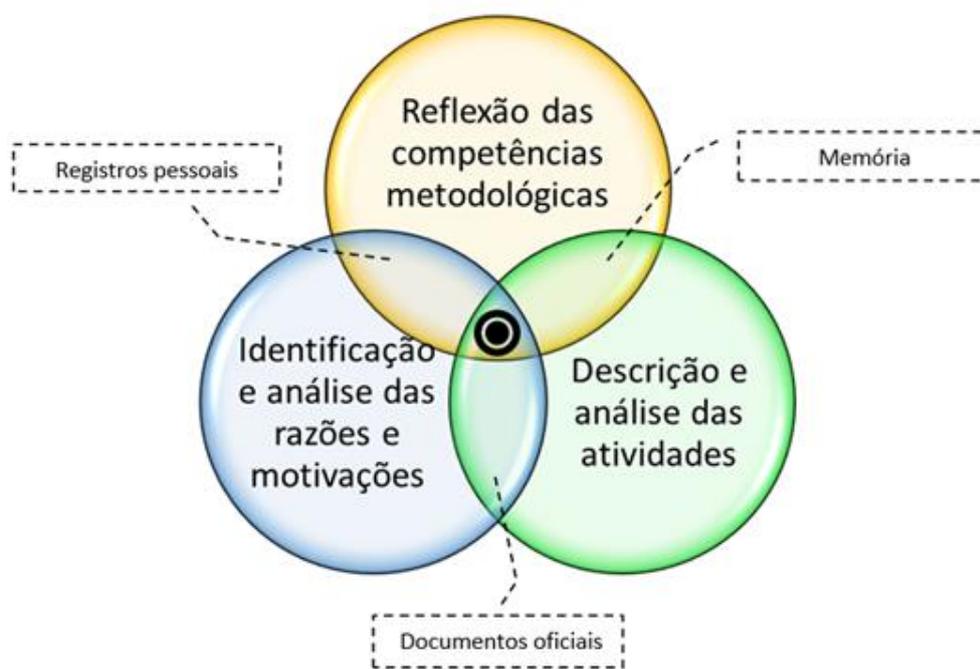


Figura 1 - Diagrama da Metodologia

A dimensão amarela, que representa o objetivo “Reflexão das competências metodológicas”, está localizada acima devido ao seu papel de desencadear, neste trabalho, questionamentos que se unem aos outros dois objetivos localizados abaixo. A marcação no centro do diagrama representa a abertura dos objetivos a uma terceira fonte de dados, fazendo jus ao entrecruzamento dos dados.

Ao refletir sobre as competências metodológicas, competências de formação dos funcionários e os subsídios que eram fornecidos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no órgão, a discussão se encaminha para a questão principal da pesquisa: “o que levou o Serviço de Limpeza Urbana a atuar no campo da educação ambiental?”.

Antes de discorrer sobre os capítulos que constituem a monografia, é importante apresentar a orientação teórica da pesquisa. Aqui se adota uma abordagem ecológica mais ampla, crítica e menos dualista, apoiando as análises críticas de como se consolida a sensibilidade ecológica do órgão a partir da ecologia política. Trata-se de uma abordagem que tira a discussão sobre a educação ambiental dos vieses reducionistas (biologistas, utilitaristas e/ou comportamentalistas) e a situa em um campo politizado, que reconhece a questão ecológica como pauta política, atravessada por disputas e interesses econômicos. Aqui envolve também questões epistêmicas mais amplas: o dualismo cultura/natureza que objetifica as existências não humanas, as contradições das narrativas e das práticas de sustentabilidade em um mundo orientado pela produção e pelo consumo sem limites. Em síntese, é fundante desta pesquisa uma postura epistêmica crítica aos reducionismos e ao esvaziamento político e teórico da educação ambiental.

Nessa perspectiva, diversos autores contribuíram para a consolidação conceitual das discussões aqui presentes. Para a definição de resíduos sólidos, aciono o que a legislação traz quanto aos tipos de resíduos (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010) e os pressupostos educativos da Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, Lei Nº 9.795, de 27 de abr. de 1999). No debate conceitual em torno de uma educação ambiental crítica e da revisitação do dualismo cultura e natureza, cito os trabalhos de Steil e Carvalho (2014), Cavalcanti (2012), Martinez Alier (2000), Lucie Sauvé (2005) e Isabel Carvalho (2004). No que se trata da relação do SLU com as questões educativas, as produções de Cristina Silva (1999), trouxeram suas contribuições. Por fim, ao discutir sobre minha vivência como estagiário no SLU, por meio de uma análise crítico-pedagógico, foram acionados autores como Zanotto (2000), Skinner (1968), Lima (2009) e Paulo Freire (2014).

Além dos itens de abertura e as considerações finais, o presente trabalho está organizado em três capítulos. A narrativa do primeiro capítulo, intitulado “Percurso e contexto histórico do SLU”, parte da consolidação da capital federal e da questão da necessidade de gerir os resíduos sólidos locais até a problemática da aproximação do órgão com atividades de caráter educacional. Para isso, utilizei informações que tiveram como origem conversas com funcionários e ex-funcionários de longa data do órgão (dados representados no esquema acima

pela intersecção “registros pessoais”) e documentos encontrados em arquivos do órgão, notícias, decretos (fontes estas que constituem a intersecção “documentos oficiais”).

O segundo capítulo é constituído pelo diálogo de dados das mesmas intersecções que a do capítulo anterior: a dos registros pessoais e documentos oficiais. O foco aqui é a aproximação que o órgão construiu com as atividades que envolvem processos de construção de consciência ambiental e os desafios que se apresentam nessas intensões educativas tendo como base a concepção ecológica e de educação defendida neste trabalho, junto com a Política Nacional dos Resíduos Sólidos.

No terceiro capítulo, descrevo e analiso minhas experiências de educação ambiental no SLU. Essas análises foram subsidiadas a partir das intersecções de dados de registros pessoais escritos e os de memória. Em uma parcela dos documentos oficiais, foram utilizados os relatórios anuais de atividades, disponíveis no site do SLU. O relatório dispõe de informações sobre as atividades realizadas no âmbito técnico e social. O diálogo dessas informações foi consolidado a partir de meus registros pessoais, os quais preenchem a lacuna de informações qualitativas sobre as atividades realizadas pelo órgão.

As considerações finais apresentam retomam às principais discussões e indagações realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho. No tópico são apresentados desde os principais fatores que sustentam os questionamentos mais pertinentes aqui relatados até os desafios que circundam o órgão quanto às práticas educativas.

## 2 PERCURSO E CONTEXTO HISTÓRICO DO SLU

*“Naquilo que jogamos fora encontramos a chave para a nossa própria sobrevivência.”*

A epígrafe que abre este capítulo se refere a uma conversa entre duas funcionárias que presenciei durante o estágio. Para alguém que não tem contato com a temática, o que foi dito pela funcionária do SLU pode parecer uma vazia “frase de efeito”, sem sentido algum para a própria vida. No entanto, se nos dermos uma única oportunidade para refletirmos sobre o sentido de existência do ser humano, passamos a entender a forte referência à crise ecológica que a frase acima faz. Esse fragmento nos dá um atalho para refletirmos sobre a história da humanidade e as origens da crise ecológica desencadeada pela busca pelo poder.

Equivocadamente, sociedades ocidentalizadas, cujas bases são a lógica hegemônica, relacionam a autonomia provinda pelo poder à felicidade, ao sentido de sua existência. As culturas dessas sociedades ocidentalizadas cresceram se distanciando das formas de vida “mais associadas à natureza”, considerando-as como “primitivas”. Esse modo de pensar foi então associado como uma das mais influentes e principais dimensões do poder. Unger (2012) nos afirma essa ideia ao considerar que

Talvez um dos traços mais marcantes de nosso percurso civilizacional seja o descaso radical por qualquer limite, a ideia de que a liberdade do homem se afirma como recusa de qualquer nível de dependência da terra, tendo o homem o direito de fazer tudo aquilo que seu poder alcançar (UNGER, 2012, p. 148).

O que essas sociedades se esqueceram de considerar (ou se recusaram a considerar) foi o fato de que, por mais que a natureza seja submetida a um domínio (cujos interesses eram voltados para acumulação de recursos), ela nunca esteve vazia (UNGER, 2012). Sociedades humanas sempre compartilharam “sua casa” com outras formas de vida, como plantas, animais, bactérias; seres estes igualmente constituídos de uma autopercepção de seu habitar o mundo e processos cognitivos (STEIL & CARVALHO, 2014; STAHLBERG, 2005); e que são fundamentais para a manutenção do equilíbrio natural.

Cegos pela ideia de que a sobrevivência da humanidade independe da existência de outras formas de vida, as sociedades ocidentalizadas não só permaneceram, mas se fortaleceram por meio do imperialismo, do modelo hegemônico de consumo e produção, dissolvendo o sentido do ser humano e de ser humano. Mas o que a reflexão do sentido de humanidade pode

trazer como resposta a essa visão de mundo? Unger atende novamente a essa reflexão dizendo que

Sob o comando da vontade de poder, da recusa do sagrado, da necessidade de reduzir a natureza e os outros homens à condição de objetos de sua ganância, o homem contemporâneo perde simultaneamente a noção de seu lugar no universo e o contato com potencialidades constitutivas de sua humanidade (UNGER. 2009, p. 151).

A tomada da natureza como “um objeto a pertencer” e a não aceitação da Terra como uma “casa comum” por parte das sociedades que acreditam que o poder é o valor fundamental da felicidade fizeram com que esses povos tivessem sempre uma relação conturbada com a natureza e, conseqüentemente, consigo mesmos. O estado de crise ecológica perdura por décadas a partir da década de 1950. Enquanto as instâncias de poder relutarem em reconhecer essa crise e nós continuarmos a dar credibilidade ao jogo do consumo e de produção vigente, o sentido que damos à nossa humanidade continuará reproduzindo a lógica da morte. Esta lógica se concretiza por não reconhecermos a forma hegemônica como definimos a nós mesmos e as outras existências não humanas. A lógica da morte caminha de forma contrária a todas as formas de vida.

Desse modo, a frase citada no início deste capítulo reconhece a crise ecológica que estamos vivendo, e o quanto estamos envolvidos e intoxicados pelo modelo hegemônico de produção e consumo; alimentando e trazendo a cultura do descarte para as demais dimensões da vida humana. Aquela funcionária volta alguns passos para refletir e reconhecer que perdemos, nesse processo, a noção do lugar e do papel do ser humano diante ao compartilhamento de uma “casa comum” com as outras diversas formas de vida.

É nesse sentido que a presença de tal reflexão em um órgão constituído por um pensamento majoritariamente técnico me chama a atenção; atenção essa que carrego até o momento em que escrevo este trabalho. Tentar compreender a forma como a gestão de Brasília lida com a natureza e com os ambientes comuns exige que olhemos um pouco para a história do Distrito Federal.

Logo após a transferência da região da capital para o Centro-Oeste, o planejamento cegado pelos interesses econômicos manteve, à medida que o processo da construção se desenrolava, uma relação tênue com os problemas os quais circulavam a população marginalizada (CUNHA, 2012, p. 18). O árduo e constante processo migratório somado ao

despreparo do governo para o recebimento de um grande número da população brasileira fez com que problemas de necessidade básica se acentuassem, entre eles as condições sanitárias.

Por mais que o estabelecimento da nova capital estivesse sendo observada por diversos olhares nacionais e internacionais, tal circunstância não fez com que as instâncias do poder nacional se preocupassem com a preservação da sociobiodiversidade da região cerratense, descrita pelo próprio presidente Juscelino Kubitschek como “descampado sem fim”, terra a ser explorada e “imensos espaços vazios do Brasil-Central” (KUBITSCHKEK. 2000, p. 19; 26; 51).

Em relação à questão da sociobiodiversidade, reconhece-se o processo de tomada de território de povos tradicionais já presentes na região Centro-Oeste pelo Estado como um processo violento e silencioso (JABER. 2012). Quanto à população candanga, suas famílias e agregados, eles tiveram suas necessidades básicas completamente negligenciadas pelo Estado após o governo ter utilizado de sua mão de obra. Em busca de trabalho e melhoria de condições de vida, essas populações povoaram, por meio de moradias improvisadas, regiões que até pouco tempo eram conhecidas como “cidades satélites”. De acordo com o filme “Brasília: Contradições de uma Cidade Nova” (1967), o acesso dessas pessoas à educação era quase que impossível; a saúde pública era inexistente; e o saneamento básico era uma questão de calamidade.

A economia no país estando inflada e cheia de expectativas quanto à inauguração da nova capital federal, o governo em vigor apostava todas as suas fichas em um ideal de modernização em que o técnico, o investimento e o lucro eram os protagonistas. Em “O Ensino de História e Geografia no DF: percalços e percursos de uma única história chamada Brasília”, Leite e Garcia-Filice (2015) problematizam a visão unilateral da história da construção da capital federal e a imposição de um modelo de crescimento econômico, trazendo à tona a negligência e a rejeição às tradições trazidas pelos candangos, à cultura dos povos tradicionais e, também, à biodiversidade existente na região. Visão unilateral essa que impregna a forma como as escolas e as mídias (e, conseqüentemente, toda a população) abordam o tema.

Retratando sempre a ação do governo da época de interiorizar a capital federal como um ato de puro heroísmo, essa visão põe para debaixo do tapete problemas carregados até hoje pelos descendentes de candangos, pelos povos tradicionais e por toda a população em geral, como a segregação social e econômica e, especialmente, a questão do saneamento básico e a gestão de resíduos sólidos.

Devido a todas essas problemáticas, ainda em meados das décadas de 50-60, há poucos quilômetros de distância da mais nova sede do poder público nacional, era iniciada a história

do futuro maior lixão da América Latina. Sobre as origens desse marco, de acordo com Dytz (2017):

[...] é difícil definir a origem do lixão – narrativa que apareceu de forma imprecisa e variável nos diferentes relatos que ouvi. Os catadores que conheci que declararam estarem presentes desde a origem do mesmo, com diferentes idades entre si, mencionaram posições geográficas diferentes sobre o solo da capital desse suposto “lixão inicial” (DYTZ, 2017, p. 41)

Há relatos que, entre a década de 1950 e 1960, a gestão de resíduos sólidos no Distrito Federal já existia antes da consolidação do lixão da forma como conhecemos hoje: o período “pré-lixão”. O período pré-lixão é marcado por diversos vieses que contam o processo de consolidação do lixão na Estrutural. Dentre eles, estão os relatos de que o lixão começou suas atividades no Cruzeiro e depois foi transferido para a área do Parque Nacional de Brasília; e os relatos que dizem que por diversas partes das cidades tinham pequenos lixões que, posteriormente, foram transferidos para uma só área, que é a atual Estrutural. Ambas as narrativas coincidem na afirmação de que dezenas de famílias se alojavam o mais perto possível dos montes de resíduos sólidos para facilitar a rotina de trabalho (DYTZ, 2017, p. 41). Basicamente esse foi o processo de povoamento da cidade Estrutural. A situação de desemprego exacerbado e o aumento do valor de determinados materiais fez com que muitos cidadãos encontrassem no trabalho de catador a única oportunidade de gerar renda.

No que diz respeito às condições de trabalho, pessoas que foram catadores durante todos esses anos arriscaram constantemente a sua própria integridade física e a de suas famílias. Os autores Ferreira e Anjos discutem os fatores de riscos à saúde desses trabalhadores como sendo principalmente “a presença de fumaça, mau cheiro, vetores transmissores de doenças, animais que se alimentam dos restos, numa convivência promíscua e deletéria para a saúde” (FERREIRA & ANJOS, 2001 *apud* RUBERG & PHILIPPI Jr., 1999), além de corte com vidro, topada, queimaduras, atropelamento, perfurações, quedas e contusões na cabeça, mencionados por Nogueira, Amate e Hoefel (2015, p. 13). O problema se torna ainda mais preocupante quando o trabalho na Estrutural envolve a mão de obra infantil. De acordo com a exposição dos autores Nogueira, Amate e Hoefel (2015, p. 12), no estudo sobre mulheres catadoras, 74,4% desse grupo iniciou a catação com menos de 18 anos de idade.

Após anos e anos de negligência por parte da instância governamental, o Serviço de Limpeza Urbana aparece por uma iniciativa do governo de reconhecimento do grave problema

dos resíduos sólidos. O órgão foi inaugurado em 1961 com um formato diferente do qual ele possui hoje. De acordo com um documento sem fonte, encontrado na sala-arquivo do órgão (espaço físico destinado a depositar documentos), em seus primeiros anos de atividade, o órgão se encontrava como sendo o Departamento de Limpeza Pública da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP). Portanto, a primeira atuação do SLU na cidade foi executada em formato de uma ramificação das atribuições da NOVACAP, que foi criada pelo Decreto Nº 076, de 03 de agosto de 1961.

De acordo com o próprio site, o SLU justifica a criação desse setor da NOVACAP no seguinte trecho:

Naquela época, Brasília apresentava sérios problemas com os resíduos sólidos, que não eram tratados, exigindo-se soluções adequadas. A migração de populares de outros Estados para Brasília aumentou significativamente. Esse aumento da população ocasionou em maior produção dos resíduos sólidos que crescera a taxas imprevistas (Urbana, s.d.).

Levando em conta o atraso do intervalo entre a inauguração de Brasília (abril de 1960) e a criação do setor de limpeza na NOVACAP (agosto de 1961), o governo não tomaria providências quanto aos impactos ambientais se não fosse o dilema de toda a população de não saber lidar com o próprio resíduo gerado. Essa asserção se torna ainda mais plausível ao considerar os cinco anos da primeira fase de construção da cidade (movimentando continuamente resíduos sólidos de construção civil e domiciliares) e o famoso plano de metas do presidente Juscelino Kubitschek que não abrangia preocupações de conservação ambiental (KUBITSCHKEK. 2000).

Em relação aos resíduos de construção civil, a legislação (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010) também traz sua contribuição considerando-os como “os gerados nas construções, reformas, reparos e demolições de obras de construção civil, incluídos os resultantes da preparação e escavação de terrenos para obras civis”.

Estas duas imagens sem data, encontradas no banco de dados do Serviço de Limpeza Urbana, nos trazem alguns importantes dados sobre o perfil do órgão no início de suas atividades. A Figura 2, localizada abaixo, apresenta uma garra eletromecânica aparentemente em funcionamento. É curioso perceber que, naqueles tempos, o órgão já estava munido de equipamentos mecânicos desse porte para o manejo dos resíduos sólidos. Logo atrás, percebe-se um caminhão convencional de coleta de resíduos sólidos, parecido com os que estão em uso ainda hoje.

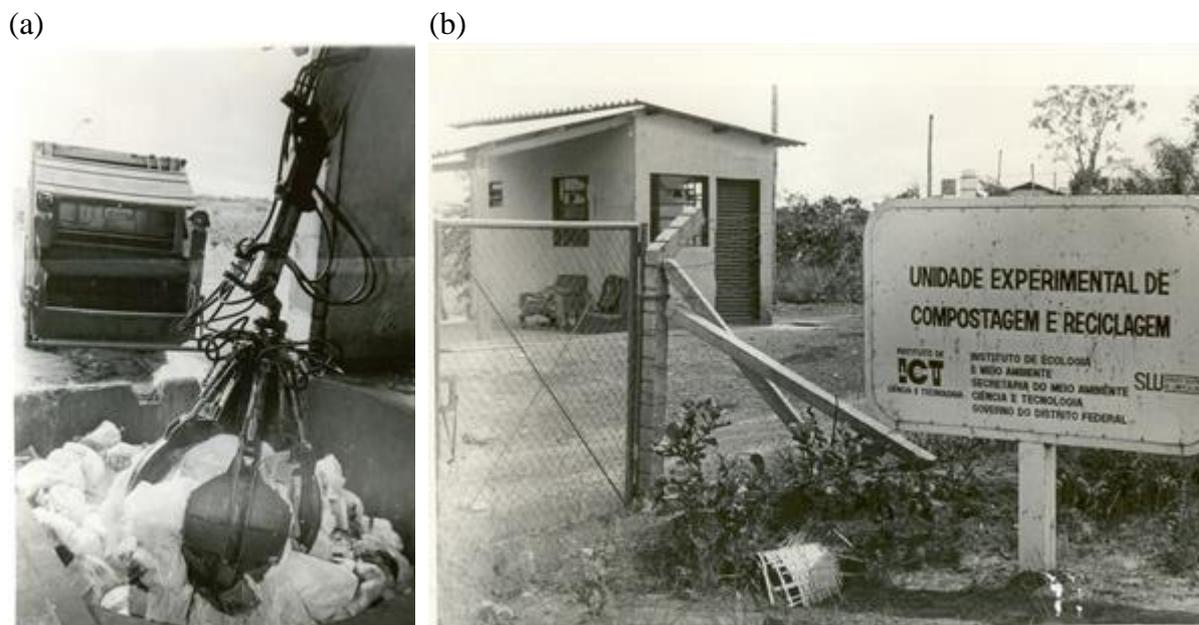


Figura 2 - Garra eletromecânica com caminhão ao fundo (a) e fachada de uma unidade experimental do Serviço Autônomo de Limpeza Urbana (b)

Como pode ser observado, a Figura 2 à direita traz o retrato da fachada de uma “Unidade Experimental de Compostagem e Reciclagem”, de acordo com as instruções da placa. O que chama atenção nessa segunda imagem é a indicação de que se trata de uma iniciativa experimental. Outro ponto a destacar é a própria nomenclatura do órgão à época: Serviço Autônomo de Limpeza Urbana. O termo “autonomia” presente no nome do órgão é uma referência ao seu caráter autárquico. De acordo com a legislação, autarquia se trata de um serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (BRASIL, Decreto Lei Nº 200, de 25 de fev. de 1967).

O SLU foi uma das primeiras instituições ambientais criadas no Distrito Federal, depois de anos de negligência em relação aos cuidados com o saneamento básico. A causa de criação do órgão está relacionada, a princípio, à enorme demanda de se amenizar os impactos dos resíduos sólidos gerados pela população e de seu manejo.

De acordo com um documento encontrado no arquivo físico do órgão, por volta de 1986 (ano em que a usina começou a funcionar), um movimento de criação de um museu dentro do

órgão começou a dar seus primeiros passos. Os garis que trabalhavam no local da usina encontravam peças incomuns e as entregavam para o encarregado da usina Cícero Carlos Gomes de Lacerda, que as guardava e juntava com outras peças encontradas. Em 1996, quando já se tinha um número considerável de objetos, a diretoria do SLU decidiu transformar uma das estruturas do órgão em museu, inaugurando, assim, o Museu da Limpeza Urbana. Apesar de, à época, o museu ter tido pouca divulgação, ele chegou a atender diversos públicos, como estudantes, professores e acadêmicos, desde então.

Considera-se aqui o papel fundamental que o museu tem para a formação de sujeitos críticos e conscientes sobre os impactos da ação humana no ambiente. Normalmente reconhecidos como ambiente de atividades extraescolares, os museus são de grande relevância na perspectiva de desenvolver ações científicas, dinâmicas, culturais e educacionais, tornando-se um espaço privilegiado de oportunidades de aprendizados (OVIGLI, 2011).

No penúltimo Regimento Interno do órgão (BRASIL, Instrução de Serviço, de 23 de jun. de 2006), o SLU era conhecido como Serviço de Conservação de Monumentos Públicos e Limpeza – BELACAP. À época, não era descrito qualquer vínculo com atividades do cunho de Gestão Ambiental na perspectiva de traçar diálogos com diferentes grupos na mediação de interesses. Era incumbência do órgão, assim como o título sugere, a manutenção e conservação de monumentos públicos e a própria limpeza urbana. Uma das formas de comunicação com a comunidade era por meio dos Núcleos de Orientação, núcleo que proporcionou os primeiros passos de uma relação tímida com a educação ambiental.

Alguns funcionários também mencionam que práticas de educação ambiental foram iniciadas a partir da vigência do governo do Cristovam Buarque, em 1995, por meio da organização dos Núcleos de Orientação. Tais núcleos, compostos por cerca de 200 funcionários, tinha como atribuições multar, fiscalizar e orientar a população sobre o tratamento e acondicionamento dos resíduos sólidos domiciliares. A proposta de núcleos de orientação foi extinta com o surgimento do regimento interno de 2014, ao mesmo tempo que transferiu as atribuições de fiscalizar e multar adversidades que envolvem a “preservação da ordem ambiental” para a Agência de Fiscalização do Distrito Federal (AGEFIS) (BRASIL, Decreto Nº 37.239, de 7 de abr. de 2016).

Em setembro de 2014, mediante a reformulação do regimento interno, abriu-se no órgão uma oportunidade de se trabalhar projetos de educação ambiental com a criação do Núcleo de Educação e Conscientização, uma ramificação da Gerência de Gestão Ambiental. No ano seguinte, a construção do perfil de campo de trabalho do setor foi se consolidando pela criação

dos projetos de contação de histórias, palestras, regulamentação das visitas ao Museu da Limpeza Urbana e à Usina, entre outros.

Atualmente, a gestão do SLU encerra os seus trabalhos tendo inaugurado o primeiro Aterro Sanitário de Brasília, deixando Pontos de Entrega Voluntária em diversas cidades do Distrito Federal e realizado outras ações para amenizar os problemas da gestão de resíduos sólidos. É certo dizer que muitos dos problemas que a cidade possui hoje têm permanecido desde o período da inauguração da construção da capital, e segue sem previsão de ser solucionados, como, por exemplo, a real desativação do aterro controlado do Jóquei.

Vale ressaltar que como resíduos sólidos (termo que aparece com certa frequência aqui), considero neste trabalho o que a legislação regulamenta, sendo o mesmo definido como:

material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010).

A definição de resíduos sólidos apenas apareceu em lei no país por meio da Política Nacional dos Resíduos Sólidos. Esta política desenvolve uma série de definições técnicas e esclarece em termos de planos e parâmetros as condições necessárias para implementar e manter uma Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, definido por ela como:

o conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010)

Apesar de se ter todo um aparato no âmbito da legislação, a capital do país jamais foi uma referência nesse campo. De forma contrária, a capital manteve um dos maiores lixões do mundo ativo até os dias atuais. Esta “ponta do *iceberg*” causada pelo descuido por parte do Estado com o manejo dos resíduos sólidos gera impactos imediatos no ambiente e na saúde da população, ao mesmo tempo em que contribui para alterações no clima da região (GOUVEIA, 2012). Com isso, apenas em 2017, em meio a muitos desacordos e controvérsias em relação ao

atendimento das demandas e necessidades de catadoras e catadores (por exemplo), o lixão foi desativado.

O Distrito Federal enfrenta dois problemas simbólicos do histórico descaso dos governos passados. Por um lado, estão os catadores de recicláveis, que dependem da gestão de resíduos sólidos do governo para conseguir gerar renda suficiente e sustentar suas famílias. Por outro lado, estão os lençóis freáticos que abastecem o DF e que dependem da qualidade do solo, ameaçada pelos resíduos sólidos ainda presentes perto do Parque Nacional de Brasília (aterro Controlado do Jóquei – Estrutural). Esses exemplos são problemas reais da cidade e, apesar de se ter leis claras sobre isso, a capital está longe de ser referência em sustentabilidade.

A atual situação de milhares de catadores, que precisam de materiais em boas condições, e a poluição dos lençóis freáticos que abastecem o DF são dois exemplos que evidenciam o desinteresse do poder público pela manutenção do equilíbrio entre natureza e bem-estar social. Como todas as problemáticas de governos mantidos por essa lógica insustentável, além de colocarem em risco diversos grupos de seres vivos, elas também influenciam uma questão substancial à vida humana e que norteia a crise ecológica: a sobrevivência das formas de vida submetidas à ganância e perversidade daqueles que detém o poder.

O capítulo posterior apresenta uma discussão voltada especialmente à relação entre instâncias governamentais e a natureza, considerando o caso específico do SLU e sua atuação na educação.

### 3 O SLU E SUA APROXIMAÇÃO COM QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Em relação à aproximação do órgão com questões pedagógicas, é importante considerar três aspectos “chave” para dar abertura a essa discussão: o flerte que o SLU manteve por anos com atividades de cunho educativo; a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS); e a emergência do tema na pauta das discussões contemporâneas.

Apesar de na história do SLU sempre prevalecer o campo de trabalho técnico e operacional em detrimento às inúmeras questões sociais e diversidade de pontos de vista que permeiam a temática, o órgão manteve uma curiosa relação de longa data com equipes de teatro e com o Museu de Limpeza Urbana (BRASIL, Instrução de Serviço, de 23 de jun. de 2006), assim como foi abordado no capítulo anterior.

Por mais que o SLU, em boa parte de seu percurso histórico, mantenha esse flerte com iniciativas que se inclinam à educação ambiental, é de estranhar o órgão se responsabilizar por atribuições de cunho pedagógico sem contar com perfis profissionais adequados nem provê-los para essa atuação.

No ano de 2010, a história da gestão de resíduos sólidos no Brasil é marcada pela instituição da Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010). A regulamentação dessa lei dispõe de uma série de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações em perspectiva a gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos para os estados e órgãos responsáveis pela área. Fazendo parte de uma parcela mínima nessa primeira versão do texto, a educação ambiental marca presença no documento quando este assume articulação com a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, Lei Nº 9.795, de 27 de abr. de 1999) (que, por si só, nada diz especificamente sobre a educação voltada para resíduos sólidos) e quando a cita como instrumento.

Foi com o surgimento de uma segunda versão da PNRS, em maio de 2012, que a educação ambiental se fez muito mais presente no documento. A lei coloca a educação ambiental não apenas como dimensão integradora e instrumento da PNRS, mas também dispõe de um título inteiro próprio para discorrer sobre a educação ambiental na Gestão dos Resíduos Sólidos, além de mencioná-la como conteúdo mínimo do plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos. Pouco mais de dois anos após o lançamento da nova versão do documento, o SLU-DF regulamentou uma nova versão do Regimento Interno, que põe como uma de suas atribuições “promover e participar de projetos e programas de orientação e educação ambiental de acordo com as diretrizes nacionais e distritais” (BRASIL, Decreto Nº 35.972, de 4 de nov. de 2014).

Além do surgimento da PNRS, nunca na história do Brasil a pauta ambiental teve uma presença tão forte quanto se apresenta agora nas diversas esferas da sociedade, especialmente a da gestão pública. Por viver no século XXI, não é difícil constatar que grande parte da popularização da mobilização de sensibilidades se baseia na rapidez com que as informações têm circulado por veículos facilitadores como televisão e, principalmente, redes sociais (JACOBI, 2000).

Tais dados nos levam para o que Steil e Carvalho dizem ao se referirem ao distanciamento da visão separatista entre cultura-natureza, ao avanço ético do Estado ao considerar relevante o reconhecimento de seres não humanos como detentores de direitos políticos, quando dizem que:

Alarga-se, assim, o campo da ética, que passa a incluir, nos seus ordenamentos político e jurídico, a diversidade de indivíduos ou sujeitos não humanos que, há três ou quatro décadas atrás, estavam relegados à natureza como exemplares dos reinos animal, vegetal ou mineral (STEIL & CARVALHO, 2014, p. 175).

A relação entre o ano de alteração da PNRS em 2012 e a alteração do regimento interno do SLU em 2014, nesse contexto, é um ponto que coloca em dúvida a influência ou não desse documento na inclinação do SLU às questões pedagógicas. Tal dúvida se levanta no sentido de que as mudanças realizadas na PNRS em sua segunda versão não seriam o suficiente para a gestão do SLU se sentir pressionada a tratar da educação ambiental desde a publicação da política.

Desde então, o setor responsável pelo trabalho educativo passou por três fases, sendo elas respectivamente: Núcleo de Educação e Conscientização (2014 – 2015); Assessoria de Gestão Ambiental (2016 – 2017); e Assessoria de Comunicação e Mobilização (2017 – 2018).

Formado antes mesmo da renovação do regimento interno (que estabelece a educação ambiental como atribuição do órgão), o Núcleo de Educação e Conscientização foi o primeiro setor a expressar o comprometimento com a produção de projetos educativos. Esse setor era a única ramificação da Gerência de Gestão Ambiental (GEGAM) e se constituía em uma divisão da Diretoria Técnica do SLU (DITEC). Era constituído por dois funcionários: um chefe e um assistente (atualmente apenas o assistente continua no mesmo ramo do órgão).

O formato de Assessoria de Gestão Ambiental (ASGAM) foi consolidado em 2016, quando o antigo chefe havia se afastado do setor, transferindo o cargo para outro funcionário formado em Biologia, com grau em licenciatura e em bacharelado, e com mestrado em

Desenvolvimento Sustentável. O setor comportava o mesmo assistente de antes, mais outro chefe que haviam adicionado à pasta, outros funcionários de nível médio e estagiários. Foi nesse momento da história do enfoque educativo do SLU que grande maioria dos projetos aqui discutidos foi elaborada. Logo após o momento em que entrei como estagiário no setor (novembro de 2016), a chefe principal teve de se afastar. Como consequência, a frequência de trabalho nesses projetos foi diminuída com o decorrer do tempo.

Já a Assessoria de Comunicação e Mobilização (ASCOM) nasceu da intenção da gestão de unir a Assessoria de Comunicação do órgão com a ASGAM, a partir do segundo semestre de 2017. Encerrando o desenvolvimento dos projetos de caráter educativo anteriormente desenvolvidos, a assessoria passou a focar no desenvolvimento de propostas, como a campanha “Voluntários da Coleta Seletiva” e o retorno dos antigos Núcleos de Orientação (em menor escala e desprovidos da atribuição de multar). Vale ressaltar que, como coleta seletiva, considero as definições da legislação que a define como “coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição” (BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010).

A maturação da proposta de conscientização (proposta esta que era já trazida pelos antigos Núcleos de Orientação, museu e equipes de teatro), assim como foi dito antes, foi alcançada na gestão da ASGAM. A partir disso, o compromisso do SLU com a educação ambiental passou a se desenvolver no formato dos projetos que o setor executou no auge de suas atividades, em 2016. Dentre as ações realizadas no setor, pode-se separar dois grupos: as ações permanentes e as ações temporárias ou pontuais.

Dentre as ações permanentes, destaca-se a “contação de histórias” para os estudantes; as palestras aos professores; as apresentações de teatro cênico e mamulengo (mamulengo executado até o ano de 2016); a execução, em parceria com a Secretaria de Educação, do Curso de Capacitação dos Professores; as visitas ao Museu da Limpeza Urbana e à Usina de Tratamento Mecânico-Biológico de Ceilândia; a execução do projeto “Reciclagem Nota: 10”; e a promoção de eventos realizados anualmente, como a “Corrida do Gari” e o bloco de carnaval “Bloco Brasília Limpa”. Como projetos temporários ou pontuais, destaco os que não tinham uma frequência exata nas suas realizações, como as ações na Escola Guariroba, o projeto “Saneamento nas escolas: nós fazemos”, *Flash Mobs* e a participação em diversos eventos locais como “I Encontro de Educação Integral”, “13ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”, “Fórum mundial da água”, entre outros. Todas essas iniciativas, a princípio, promoveriam a construção de consciência ambiental aos cidadãos.

O projeto de contação de histórias era uma das principais atividades que a ASGAM realizava que envolviam as escolas e que mais me relacionei. Essa atividade tinha como público principal crianças da educação básica e se dava pela narração de uma história elaborada pela antiga chefe do setor. A história se tratava de quatro garrafas pet cujos consumidores lhes atribuíam um fim diferente. O “final feliz” da história se concebe quando a consumidora da garrafinha protagonista da história, Dona Pet, dá a ela o seu destino correto. Ao final da apresentação, abria-se com os estudantes uma roda de debates em que os alunos discutiam e perguntavam sobre situações da história ou era realizada uma dinâmica sobre a temática dos resíduos sólidos. Por mais que o projeto tivesse como foco principal o impacto dos resíduos sólidos, as apresentações muitas vezes eram organizadas de acordo com a demanda que a população apresentava. Um exemplo disso se deu quando a epidemia da dengue estava em alta e a história contada para as crianças passava a ser outra, com o foco na dengue.

As palestras se constituíam em uma apresentação para o corpo de funcionários de determinada instituição, podendo elas ser empresas, órgãos ou escolas. Essas instituições solicitavam esse serviço do SLU na perspectiva de promover a formação dos funcionários a fim de diminuição de gastos (como papel, água e energia) e de prestarem um melhor serviço, adequando seus funcionários às normas de separação de resíduos sólidos da empresa.

As apresentações de teatro cênico e o mamulengo eram as atividades do órgão que mais ganhavam visibilidade no próprio estabelecimento e nas mídias televisivas. Funcionários de longa data confirmam a existência de duas equipes de teatro: Arte Seletiva e grupo de fantoches.

O curso de capacitação para professores foi executado nos anos de 2016 e 2017, na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE). Tendo como campo de estudo o saneamento básico no Distrito Federal, o curso foi executado com o apoio da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb) e da Agência Reguladora de águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal (Adasa). Cada módulo do curso dizia respeito a uma dimensão que cada um desses órgãos (incluindo o SLU) trabalhava na questão do saneamento básico, ou seja, águas e resíduos sólidos.

A Corrida do Gari se tratava de um dos principais eventos organizados pelo SLU. Nessa ação realizada anualmente, eram mobilizados milhares de garis e demais funcionários do SLU, para participar de uma corrida. O percurso era constituído por lugares símbolo da cidade de Brasília, como o Eixo Monumental.

O Bloco Brasília Limpa é um selo que surgiu como uma oportunidade de reconhecer e valorizar as ações dos blocos carnavalescos de Brasília, para deixar menos resíduos sólidos durante suas festividades de carnaval.

As ações na escola da Guariroba apresentavam o seguinte contexto. Por ser localizada na área de influência direta do Aterro Sanitário de Brasília, a Escola Guariroba de Samambaia teve de ser transferida para outra localidade. Nesse processo, a ASGAM realizou na escola uma série de atividades como “oficinas de sustentabilidade”, apresentação teatral, contação de história e um mutirão de plantio de árvores com os estudantes.

A Usina de Tratamento Mecânico-Biológico e o Museu da Limpeza Urbana, apesar de serem alocadas no mesmo lugar em Ceilândia, tiveram suas atividades iniciadas em anos diferentes, respectivamente, em 1986 e 1996. Apenas em 2015 as visitas a esses prédios foram adicionada como parte do projeto educativo do SLU, facilitando o processo de agendamento e delineando os requisitos de visitas.

Outro projeto que envolvia diretamente as escolas era o “Reciclagem Nota: 10”. Tratava-se de um apoio dos órgãos para as escolas, visando à implementação da coleta seletiva. O apoio envolvia palestras aos professores, contação de histórias para os estudantes, distribuição de materiais gráficos sobre a coleta seletiva, e visitas de rotina nessas escolas.

A realização de *Flash Mobs* foi outra ação da ASGAM que chamava bastante atenção das mídias televisivas. Tratava-se de uma ação em que o setor mobilizava um grande número de funcionários do próprio órgão, que se dirigiam a um lugar público e de grande movimento. Era deixada uma garrafa no chão e, quando uma pessoa (não funcionária) pegava a garrafinha e jogava na lixeira, todos os funcionários presentes se apresentavam como funcionários do SLU e comemoravam a ação da pessoa. Toda a ação era registrada em vídeo.

As participações em eventos populares e governamentais eram realizadas por montagem de um *stand* próprio do setor, com o intuito de divulgar a coleta seletiva. A ASGAM disponibilizava materiais como uma maquete que retrata a diferença entre os aterros controlados e os aterros sanitários; panfletos e guias sobre a coleta seletiva; além de orientações explicadas pelos funcionários do setor.

### **3.1 DESAFIOS**

Apesar de a ASGAM ter apresentado essa série de projetos (e mais vários outros que sequer deram seus primeiros passos para concretização), existiam diversos fatores estruturados no órgão que enfraqueciam o movimento de aproximação do SLU com o modelo de educação defendido aqui e na PNRS em consonância com o PNEA (BRASIL, Lei Nº 9.795, de 27 de abr.

de 1999). Nesse sentido, apresento como principais contradições, limitações e críticas a priorização da visão do campo de trabalho do SLU como área majoritariamente técnica; as práticas educativas; a formação dos profissionais (na perspectiva de basear objetivos educativos na publicidade); o investimento nos materiais didáticos; o empobrecimento da abordagem de educação ambiental quanto à crise ambiental.

Um aspecto que considero como “o pontapé inicial” que desencadeia todas as contradições do SLU aqui discutidas é o desprezo pelo caráter educativo do processo de implementação da coleta seletiva. Um exemplo emblemático dessa ocorrência se faz presente na própria fala do governador no pronunciamento de abertura ao Relatório de Atividades:

Para que possamos dar o salto de qualidade necessário no gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos do Distrito Federal, é fundamental que tenhamos o conhecimento de todos os aspectos da gestão e da prestação dos serviços à população: administrativo, tecnológico, econômico, financeiro, social e ambiental (SLU, Serviço de Limpeza Urbana, 2014)

Por mais que o governador não seja alguém que esteja direta e cotidianamente envolvido com o trabalho do órgão, sua posição é substancial considerando a influência de seus valores e concepções de natureza em suas decisões no SLU. Em sua fala, o próprio governador exclui a educação como parte da gestão de resíduos sólidos e, se ela estiver presente de alguma forma, estaria limitada a uma dimensão social. Como argumento que contrapõe a exclusão do processo de conscientização da população em paralelo à implantação da coleta seletiva, adoto a ponderação do PNEA que atribui órgãos ambientais a promover ações de educação ambiental, tendo como base concepções pedagógicas e seu caráter crítico (BRASIL, Lei Nº 9.795, de 27 de abr. de 1999). Além disso, as ideias de Mannarino, Ferreira e Gondolla (2015, p. 2) contribuem no sentido de considerarem a falta de adesão da população à coleta seletiva como dificuldade de implantação de um sistema de reciclagem no Brasil. Adesão esta cuja única forma de obtenção é por meio de processos educativos.

Nessa mesma perspectiva, a forma como Heliana Katia Campos (Diretora Geral do SLU-DF) concebe educação ambiental se mostra preocupante na medida em que ela se refere ao processo como mera ação de “mobilização social”. Em seu artigo, ela traz um retrato de sua gestão liderando o SLU de Belo Horizonte e diz, no que se refere à participação da sociedade no processo de gestão de resíduos sólidos, que:

Esse diálogo (do SLU com a população) se mostra tanto mais importante à medida que se constata a necessidade premente de se alterarem hábitos nocivos da população urbana com relação às questões da limpeza da cidade, em razão da falta de consciência dos cidadãos quanto a sua parcela de responsabilidade na manutenção da limpeza das vias e logradouros públicos por onde transitam. Também é de fundamental importância o trabalho de mobilização social como instrumento de viabilização da segregação dos resíduos na fonte, condição essencial para o manejo diferenciado. Nesse sentido, foi instituída a Assessoria de Mobilização Social, vinculada ao Gabinete da Superintendência, composta por técnicos de nível superior e estagiários (universitários), permanentemente envolvidos em atividades de mobilização, sensibilização e formação de agentes multiplicadores (CAMPOS & ABREU, 1996).

A resistência da Katia quanto à necessidade da temática de ser vinculada ao seu caráter (substancialmente) pedagógico fez com que ela dissesse que, nesse sentido, “o molde” da Assessoria de Comunicação fosse reformulado na perspectiva de serem utilizados “métodos de comunicação pouco convencionais”. Seria “métodos de comunicação pouco convencionais” outra forma de se dirigir às “práticas pedagógicas”? Essa resistência da autora não só mascara mas, principalmente, reduz o processo de construção de consciências ecológicas a uma atividade que dispensa a reflexão e o debate sobre a crise ecológica, que é o fator principal da existência de qualquer órgão ambiental.

No que a autora menciona sobre “consciência dos cidadãos” (refletindo a forma de como ela concebe ações educativas como “mobilizadoras”), aciono Paulo Freire quando problematiza essa visão. Em uma crítica mais profunda, Paulo Freire diz que esta visão

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos (FREIRE, 2013, p. 58).

Nesse fragmento, a dicotomia “homens-mundo” mencionada por Paulo Freire faz referência não apenas ao discurso da Katia Campos mas também à fala do governador Rollemberg quando ele difere as dimensões social e ambiental, como se fossem aspectos isolados. Essa concepção dicotômica de mundo é também criticada em todo o trabalho de Steil

e Carvalho (2014) na defesa de uma abordagem ecológica congruente às necessidades das formas de vida não humanas.

Outro aspecto que contradiz a consolidação de uma visão consistente de prática educativa é encontrado no decorrer da leitura dos documentos do órgão. Quem acessa qualquer um dos Relatórios de Atividades disponíveis no site do Serviço de Limpeza Urbana do Distrito Federal encontra um documento que discute majoritariamente dados administrativos, financeiros e técnicos. Em todos os relatórios, nas poucas oportunidades que se têm de serem levantadas questões educativas na trama dos resíduos sólidos, os relatórios deixam de mencionar o caráter pedagógico desses projetos (como explanação de seus objetivos, metodologias e, até mesmo, recursos). Portanto, é dado espaço apenas para informações quantitativas (referindo-se à capacidade de alcance das ações) e pouco do desenvolvimento dos projetos. Esses aspectos fazem referência à história de pouca afinidade do órgão em discussões sociais e educativas, discutidas no capítulo anterior. Questões essas intrinsecamente envolvidas no campo de trabalho do SLU.

Curioso observar que o protagonismo que o órgão dá aos aspectos técnicos da gestão de resíduos sólidos em detrimento às questões sociais e educativas se refletia não apenas em seu Relatório de Atividades, mas principalmente na forma de como o SLU concebia a prática de trabalho. Particularmente no ano de 2017, a forma como a gestão norteava os trabalhos da ASGAM (setor de atribuições pedagógicas) indicava uma visão de educação cujos materiais eram o fim de todo o processo de conscientização. A incumbência que era dada ao setor à produção e distribuição de materiais gráficos informativos era um fator que a gestão considerava fundante para o processo de conscientização da população. Por mais que ainda tenham sido executadas palestras e contações de histórias paralelamente; em uma crítica pedagógica, não se deve apoiar ações de reflexão e promotoras de consciências ecológicas em ações informacionais. A contradição, nesse caso, se fundamenta na prática de uma educação ambiental com base na produção e entrega de panfletos informativos sobre a coleta seletiva.

Talvez, como uma característica comum de profissionais de formação limitada à racionalidade hegemônica do ocidente subsidiada pela visão dualista de natureza (STEIL & CARVALHO, 2014), a posição “neutra” e passiva na forma de como recebiam demandas desse caráter (diferentes da atribuição fundante do setor) justificasse as práticas educativas reduzidas ao processo de disseminação de informações. Nessas condições, outro empecilho que se apresentava no órgão se dizia quanto ao limite da formação pedagógica dos profissionais considerando o momento em que o corpo profissional (a princípio cientes das dimensões que constituem o trabalho educativo e das atribuições fundantes do setor) não se posicionava

criticamente quanto às orientações que lhe eram dadas sobre a prática do trabalho de “mobilização”.

Percebe-se também que a mudança que ocorreu no regimento interno e na formação de um setor responsável pela educação ambiental (em setembro de 2014) pegou o órgão de surpresa quanto à sua noção e sensibilidade sobre questões pedagógicas. Nesta reflexão, vale lembrar que o setor ASGAM passou por duas fases: na primeira, os trabalhos eram chefiados pela funcionária com pós-graduação em desenvolvimento sustentável (contexto que originou a série de projetos educativos); e, na segunda, a chefia era dividida entre três pessoas de nível superior. Neste último caso, apenas um possuía uma curta experiência docente e os outros dois possuíam formação limitada em gestão ambiental (com experiências de trabalho majoritariamente no campo técnico).

Por mais que os funcionários que constituíam a ASGAM não contassem com uma formação voltada para a prática de uma educação ambiental ampla, crítica e não dualista, as experiências proporcionadas pelo contato direto com projetos desse caráter abririam, a princípio, possibilidades de formação espontânea. No entanto, o grande número de demandas provenientes de outras áreas que sobrecarregavam a ASGAM era um fator agravante que impedia, por inúmeras vezes, os responsáveis pelo setor de trabalharem nos próprios projetos de educação. Dessa forma, os funcionários perdiam oportunidades de ampliar sua compreensão sobre as dimensões da educação ambiental (por meio de trocas de vivências e aprofundamento conceitual) e de dar prosseguimento aprimorando os projetos.

Uma última lacuna que fazia com que o órgão se distanciasse mais ainda de uma prática educativa consistente se fazia no desinteresse do governo e da gestão do SLU quanto à necessidade de recursos para a elaboração dos materiais didáticos. Nas atividades de contação de história eram utilizados como materiais *flashcards* com imagens que se referiam aos causos presentes na história da “Dona Pet e Seus Amigos” e quatro garrafas d’água (com rostos personalizados colados) representando os personagens principais. Também utilizavam apresentações em *powerpoint*, como material de apoio para as palestras, e panfletos. Por mais que essas atividades tivessem “objetivos educativos”, não contavam com materiais de apoio eficientes para construir possibilidades de reflexão sobre a forma de ser, de existir no mundo em par a outras formas de vida que não humanas.

Observando todos esses fatores, pode-se dizer que o órgão não contava nem se preocupava em contar com as condições necessárias para efetivar uma educação ambiental coerente. Além disso, o órgão não tinha interesse em garantir à ASGAM o desenvolvimento de

uma educação ambiental consistente teórica e metodologicamente, o que explica a dificuldade da gestão de enxergar na ASGAM o seu potencial educativo.

Reconheço aqui todos esses entraves como aspectos estruturais em diferentes níveis e responsáveis pelo inevitável desmanche do setor. Abaixo apresento a relação entre os empasses a uma educação ecológica consistente e seus diferentes níveis de estruturação no órgão.



Figura 3 - Pirâmide representando os diferentes níveis de estruturação dos empasses a uma educação ecológica coerente.

Fonte: Adaptada de Steil & Carvalho (2014)

Trata-se de uma espécie de autoboicote dos trabalhos de educação da ASGAM por parte de sua gestão. É como se contratassem pedreiros e engenheiros para construir uma casa sem que lhes dessem os materiais mínimos necessários (e que os impedissem de conseguirem por conta própria). Pouco tempo depois, em 2017, o setor foi extinto, junto com a maioria de seus projetos educacionais, foram mantidas apenas as palestras, as apresentações de teatro e outras ações pontuais.

Refletir criticamente sobre todas essas questões nos leva a pergunta: por que foi atribuído a um órgão sem equipe qualificada e sem condições materiais, teóricas e metodológicas a competência de atuar em uma área tão sensível e exigente? Uma das críticas

que levanto encontra correspondência em uma questão levantada por Isabel Carvalho (2004). A autora nos remete a uma antiga discussão sobre a educação ambiental como aprendizagem que envolve, necessariamente, processos de reflexões e autocrítica. Dimensões que não interessam a uma visão instrumental das políticas públicas e aos interesses econômicos hegemônicos e que, portanto, não caberiam em uma instituição como o SLU:

Em suma, nesse mundo de ordem natural autônoma e da realidade puramente objetiva não há lugar para educadores e aprendizagens processuais, significativas, reflexivas, críticas. Não há lugar para processos de construção do conhecimento baseados no encontro do sujeito com o mundo. A aprendizagem como ato dialógico requer a compreensão das mútuas relações entre a natureza e o mundo humano. Um ecossistema, mesmo enquanto patrimônio ambiental preservado, nunca é uma bolha autônoma e independente das interações e mediações culturais que desde tempos imemoriais têm atribuído sentidos diversos à natureza. A própria definição de patrimônio natural e as políticas de conservação fazem parte de um ambiente histórico em que um ecossistema passa a ser considerado um bem de interesse público (CARVALHO, 2004, p. 170).

Essa compreensão nos remete às claras limitações do órgão para se encaixar nas incumbências educativas que lhe foram designadas: desde sua própria história de criação e organização, baseadas fielmente em lógicas cartesianas, até seu modo de operar, transparecendo claramente suas prioridades técnicas. Órgão este que se originou de um Estado com um longo histórico de interesses políticos e econômicos, não necessariamente sensíveis à agenda ecológica.

É estranho pensar que, mesmo estando em um momento crucial que é o da implantação da coleta seletiva no Distrito Federal (processo de fechamento do aterro controlado na Estrutural e a utilização dos galpões pelas cooperativas de resíduos sólidos), o órgão não tomou uma posição autocrítica quanto à forma como tem concebido e conduzido a educação ambiental. Domiciano Amaral (2018) discute sobre essa controvérsia ao explicar a pouca quantidade de resíduos sólidos entregues aos centros de triagem (galpões alugados pelo governo para a execução da separação de resíduos sólidos por parte dos catadores):

A grande dificuldade percebida na implementação desta política em relação aos catadores se justifica pela falta da integração da política à sociedade em termos de aplicação da educação ambiental. [...] Como a coleta seletiva ainda não é efetiva e sua atuação segue em fase de implementação, ainda há a dificuldade dos centros de

triagem receberem volume adequado de resíduos para que os valores a serem recebidos pela venda se torne justificável a troca do ambiente do Lixão pelos Galpões do SLU (DOMICIANO, 2018, p. 55).

Sobre a “trama” da educação ambiental, o diretor de operações técnicas do SLU diz em uma entrevista concedida à Domiciano (2018):

É muito fraca a educação ambiental em Brasília. Deveria ser uma política da Secretaria de Educação, para a educação formal e a não formal. A educação ambiental tinha que entrar de forma pesada nisso. Mas todo mundo acha que educação ambiental no Brasil é firula, frescura. Sobre resíduos sólidos, eu não vejo como solucionar os problemas sem a educação ambiental (p. 55).

Nessa fala, o Diretor Técnico expressa desconhecimento das já existentes políticas educacionais em torno da educação ambiental no Currículo em Movimento da Educação Básica (Secretaria de Educação – SEE-DF). No entanto, não existe qualquer iniciativa de currículo próprio de Educação Ambiental para espaços não formais de educação. Além disso, o diretor expressa uma visão reducionista da conscientização ecológica, como sendo uma atribuição das políticas públicas e dos órgãos da educação, e não como uma responsabilidade de toda a sociedade, incluindo todas as instâncias governamentais.

Em suma, enquanto o processo de conscientização se apoiar apenas no caráter informacional, a mudança (se ocorrer) é local e pontual. Apenas processos que acarretam mudanças de perspectivas de mundo provocam os educandos a introduzir suas atitudes como parte de sua própria existência. No entanto, querer mudar concepções de mundo enquanto a instância promotora das atividades educativas não reconhece, antes de tudo, a crise ecológica no qual o planeta inteiro está inserido é o mesmo que assumir que a instituição finge que ensina e a população finge que aprende. A ausência de reconhecimento da crise ecológica como premissa que fundamenta a existência do órgão é a pedra dentro do sapato da instituição.

No capítulo seguinte, trago como lócus de discussão minhas vivências educativas como estagiário de pedagogia no órgão, momento em que analiso as práticas educativas com base nas perspectivas teóricas discutidas previamente aqui.

#### 4 MINHAS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NO SLU COMO LÓCUS DE ANÁLISE CRÍTICA

Durante minha experiência de estágio no Serviço de Limpeza Urbana, tive a oportunidade de presenciar palestras para professores e para funcionários de empresas, contação de histórias para crianças, atividades de teatro, além de ações na rua, como panfletagem e orientação à comunidade. Também auxiliei na complementação textual de alguns projetos, como o “Reciclagem nota: 10”. Essas atividades, juntamente com o teatro, formavam o conjunto de atividades de serviço ao público que o SLU oferecia no que diz respeito a processos de construção e de reflexão ambiental. Neste capítulo, trato todas essas minhas experiências no órgão como um território de análise crítica, baseando-me em pressupostos teóricos da educação ambiental crítica entre outras vertentes de outras áreas da pedagogia.

Antes de iniciar uma análise mais detalhada dos projetos executados pelo órgão, cumpre destacar o que aqui se entende sobre educação ambiental. Consciente dessa necessidade, discutirei de início o que considero como educação ambiental desenvolvida pelo SLU, as condições e fatores que permeiam o órgão enquanto promotor de ações educativas ao mesmo tempo em que analiso essas experiências.

A princípio, considero que a “educação ambiental” se faz presente não como uma modalidade de educação ou uma “outra disciplina” a ser estudada, estando “à parte” das outras áreas do conhecimento. Pelo contrário, a educação ambiental é um valor que deve estar intrínseco a qualquer pensamento e ação humana. Um exemplo desse permeio da consciência ecológica a todas as dimensões da vida está no caso da escola, em que a lei prevê que essa temática deva percorrer necessariamente todas as áreas do conhecimento trabalhadas. No caso das instâncias governamentais, a consciência ambiental se faz presente na prioridade que deve ser dada à natureza em quaisquer decisões políticas, mantendo uma relação de interdependência para com as diversas demandas. Nessa perspectiva, Lucie Sauvé (2005), ao explorar a dimensão “sistema” intrínseco ao sentido da palavra “meio ambiente”, explica um pouco do caráter abrangente do conceito e a presença que a questão ambiental tem para com as diversas esferas da sociedade. Para ela, o conceito:

Pode ser apreendido pelo exercício do pensamento sistêmico: mediante a análise dos componentes e das relações da natureza como “eco-sócio-sistema” (segundo a expressão de Louis Goffin, 1999), pode-se alcançar uma compreensão de conjunto das realidades ambientais e, desse modo, dispor dos inputs necessários a uma tomada

de decisão judiciosa. Neste ponto é que a educação ecológica intervém de maneira fundamental, levando a que se aprenda a conhecer a respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade de sua própria natureza; a definir seu próprio “nicho” humano dentro do ecossistema global e, finalmente, a preenchê-lo adequadamente. Dentro de uma perspectiva sistêmica, a educação ambiental leva também a reconhecer os vínculos existentes entre aqui e alhures, entre o passado, o presente e o futuro, entre o local e o global, entre as esferas política, econômica e ambiental, entre os modos de vida, a saúde e a natureza etc (SAUVÉ, 2005, p. 318).

Outro fator que é indissociável a uma educação ambiental voltada às problemáticas da crise ecológica é encontrado justamente em sua dimensão crítica e de sua tendência de sucessivamente promover a construção de sentidos questionadores. Sobre isso, Lima (2009) nos descreve a educação ambiental crítica como qualquer outra prática cujas perspectivas contradizem lógicas da educação tradicional. Portanto, ele caracteriza a educação tradicional como a prática pedagógica que possui

[...] uma organização curricular fragmentada e hierarquizada, neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagens concebidos como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas (LOUREIRO, 2006, p. 52 *apud* LIMA, 2009, p. 148).

Essa dissociação das práticas pedagógicas com os contextos sociais faz referência à intensão de fragmentação comum de áreas do conhecimento que o paradigma que norteia a lógica de crescimento.

O movimento de uma organização educativa voltada para o reconhecimento de direitos políticos de todos os seres vivos se vincula, por si só, à crítica da racionalidade hegemônica do ocidente; críticas essas voltadas ao paradigma cartesiano. Sobre isso, Steil e Carvalho (2014, p. 169) afirmam que ainda que o ataque às bases epistêmicas da ciência normal cartesiana não seja exclusividade do campo ambiental, nesses movimentos surgem certos pressupostos sintonizados com uma sensibilidade ecológica.

A educação ambiental que defendo neste trabalho não privilegia “os conhecimentos das ditas ciências duras, baseados nas ideias de aplicabilidade e utilidade, e relega as humanidades, as artes, os saberes populares e emergentes, as narrativas poéticas e metafóricas à condição de não saber” (REIS DA SILVA, 2013, p. 865). Além disso, a educação ambiental que se defende aqui critica os padrões socialmente aceitos, que são impostos a toda e qualquer diversidade.

Em uma análise pedagógica dos Relatórios de Atividades do SLU, percebe-se uma lacuna quanto aos projetos educativos apresentados. A falta de informações detalhadas pode ser um empecilho para que as pessoas entendam adequadamente os objetivos das ações desenvolvidas pelo órgão. Projetos como a contação de histórias e o teatro Arte Seletiva são apenas mencionados como uma das atividades de rotina da ASGAM, deixando de lado objetivos, recursos, etc. O relatório de atividades para um órgão que se compromete com a educação ambiental equivale a um “plano de aula” para um professor.

Nesse sentido, os projetos de educação ambiental deveriam estar expressos nos relatórios do SLU, de forma a apresentar alguns aspectos que façam jus a uma preocupação com o caráter pedagógico dos projetos, como apresentação de objetivos (gerais e específicos), recursos materiais e metodologia utilizados. Aspectos pedagógicos estes que o Detran-DF (por exemplo) não somente respeita, mas também adota em seus pressupostos, uma posição histórico-crítica quanto à importância de seus projetos no contexto em que eles se inserem (Departamento de Trânsito do Distrito Federal, 2018). Essa consciência epistemológica é um elemento fundante na perspectiva de nortear a escolha dos mecanismos metodológicos correspondentes aos objetivos da prática educativa.

Apesar de o órgão ter oferecido uma gama de atividades para as comunidades do Distrito Federal, suas perspectivas e práticas, além de não levantarem reflexões críticas significativas e desafiantes para os alunos e professores, não traziam consigo a reflexão sobre a lógica hegemônica que mantém a crise ecológica e suas consequências nas esferas sociais e biofísicas. Aspectos esses tão importantes e fundamentais para a construção de consciências ecológicas (UNGER, 2009; CARVALHO, 2004). Um exemplo disso era a própria história contada para as crianças nas apresentações nas escolas que nenhuma vez mencionava sobre o impacto histórico que os resíduos sólidos vêm trazendo para o planeta. Ela também mostrava “a cooperativa de catadores” como um mero percurso dos resíduos sólidos, não como sujeitos importantíssimos na ação da coleta. Protagoniza-se (de forma a mencionar exemplos no decorrer da história) o mero ato de se jogar o resíduo em determinado lugar.

Ainda que tenha como foco o público infantil, muitas informações presentes na história não eram conduzidas da forma mais adequada às crianças. Dentre essas histórias tinham as que contavam sobre o processo de criação das garrafas pet e sobre o fim trágico de uma das garrafinhas protagonistas a partir de seu soterramento e desaparecimento (em uma das vezes assistidas por mim, o acontecimento era contado para as crianças como sua “morte”). Nesse sentido, algumas dessas informações presentes na história eram alteradas pelo próprio contador a partir de improvisos no momento da apresentação.

A estratégia educativa e conscientizadora que a história propunha se baseava nos impactos ambientais que a destinação inadequada dos resíduos sólidos causa à forma de vida animal, o que era representado por imagens de impacto. Um exemplo disso se encontra no trecho que se refere ao anel de uma garrafinha pet que havia ficado preso no corpo de uma tartaruga:

Já o seu anel foi parar na beira do rio, onde uma tartaruguinha acabava de nascer e estava indo em direção à água. Sem querer, ela entrou dentro do anel e nunca mais conseguiu sair! Foi crescendo, crescendo e o anel foi apertando sua cintura, mas não se rompeu. Coitadinha da tartaruguinha! Tudo porque o Rafa jogou resíduos sólidos na rua! (História Dona Pet e Seus Amigos).



Figura 4 - Foto de uma tartaruga presa em um laque de garrafa.

A imagem (Figura 4) era mostrada e, no mesmo instante, percebia-se a reação das crianças. A exibição de imagens de animais em situações extremas se repetia na história por várias vezes.

O reforço (SKINNER, 1968) presente na situação acima infere que o comportamento que o sujeito da história “escolheu” praticar comprometeu o bem-estar de outro ser. Tendo em mente essa situação de clara orientação comportamentalista, o que se legitima não é apenas a importância da existência de “reforços” no processo educativo, mas também a importância da situação de erro explorado neste caso da história de Dona Pet:

Sem dúvida, frequentemente aprendemos com os nossos erros (pelo menos, podemos aprender a não cometê-los outra vez), mas o comportamento correto não é apenas o que permanece quando o comportamento incorreto é eliminado (SKINNER, 1968, p. 7; 1972a, p. 7).

Defendo, para muito além de um viés comportamentalista, que diversas outras formas de se desenvolver o processo educativo se fazem mais adequadas e coerentes quanto ao que se deseja alcançar, que é a construção de sensibilidades ecológicas. Limitar um processo educativo dessa natureza unicamente à teoria de aprendizagem behaviorista compromete, em diversos aspectos, os objetivos de uma educação ambiental crítica; tornando mecânica e sem fundamentos as reflexões sobre as formas de vida não humanas, a existência humana, os sistemas vivos e, principalmente, o sistema de produção e consumo. Trazer para o campo das experiências uma visão de mundo em que os seres humanos vivem em par com seres não humanos é substancial a qualquer prática de educação ambiental e faz jus a concepção de equilíbrio ecológico não antropocêntrico (STEIL & CARVALHO. 2014).

Sobre o sistema de produção e consumo, Nilson Gouveia (2012) diz que foi com o crescimento populacional, a urbanização e a revolução tecnológica que o comportamento do ser humano se modificou de forma em que o consumo e os modos de produção têm feito parte cada vez mais dos estilos de vida (p. 1505).

Explorando mais sobre o comportamentalismo defendido por Skinner, trago as palavras de Zanotto (2000), que descreve mais sobre o método pedagógico:

O complexo conjunto de interações do homem com seu ambiente, com características comuns e peculiares aos três níveis mencionados, constitui, portanto, o contexto no qual ele aprende a se comportar e sobrevive enquanto espécie, indivíduo e participante de uma cultura. Dois modos fundamentais de aprender decorrem dessas interações: o comportamento é diretamente modelado e mantido por determinadas contingências de reforçamento ou é “governado por regras”, isto é, por descrições verbais das contingências, tais como instruções, conselhos, máximas, leis, etc. A análise skinnerianas das questões educacionais traz implícitos essa explicação da evolução do comportamento humano e esses modos de aprender, cabendo ao ensino formal – tal como Skinner o concebe –, nesse processo, cumprir um importante papel (ZANOTTO, 2000, p. 28).

Em relação às contingências de comportamento mencionadas anteriormente pela autora, Skinner as reconhece como “reforços negativos” (ações aplicadas pelos professores ao aluno caso ele exerça um comportamento considerado inadequado) e “reforços positivos” (medidas que o professor sujeita o educando caso ele exerça um comportamento considerado adequado) (SKINNER, 1968).

Os aspectos agravantes de como a história minimiza as múltiplas problemáticas que envolvem a questão de resíduos sólidos e ignora a crise ambiental no mundo resultou na minha iniciativa voluntária de reelaborar a história da dona Pet para o órgão. Apesar de ter conseguido aprovação de meus supervisores em uma de minhas propostas, devido aos limites de tempo, de recursos e o desligamento do estágio, não pude dar continuidade à concretização desse novo projeto.

Na descrição da imagem abaixo está escrito: “Mais um dia de historinha na escola. Hoje (19) é a vez dos alunos do Colégio Batista de Brasília ouvir o estagiário da ASGAM, João Santana contar as aventuras da Dona Pet e Seus Amigos. Dona Pet e Seus Amigos é uma obra escrita pela servidora do SLU, Maria Fernanda, e que agora recebeu um novo formato pelo João Santana que é estudante de Pedagogia da UnB. A história que fala sobre uma garrafinha que tem como seu maior sonho ver todos os seus amigos sendo reciclados, tem como objetivo ensinar as crianças sobre educação ambiental desde cedo para construção de cidadãos mais conscientes no futuro”. Em linhas gerais, a história que propus segue o mesmo padrão no que diz respeito aos personagens principais da história; descrevo o processo de produção e consumo das garrafas; e fantasio um final em que um monstro de lixo apareceria quando os tipos de resíduos fossem misturados. Ela apresentava avanços no que diz respeito à apresentação e adequação, visando ao entendimento das crianças, porém, pela falta de aprofundamento teórico, a história ainda era mantida presa a uma abordagem extremamente comportamentalista e a uma visão utilitarista da natureza.

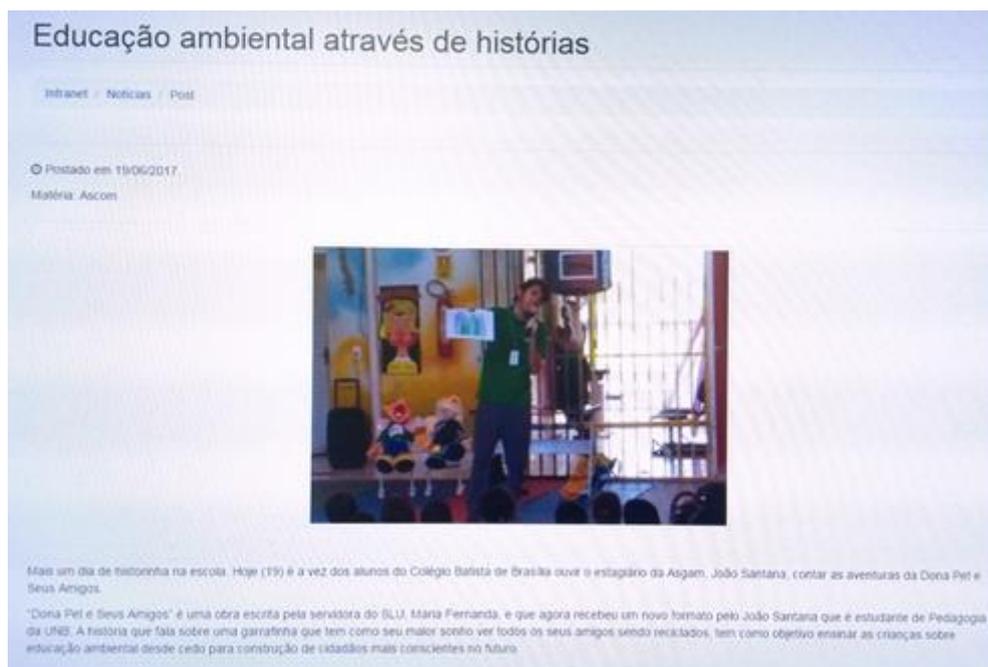


Figura 5 - Foto tirada da reportagem de intranet do órgão (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho).

Assim como foi dito anteriormente, durante a minha permanência no setor, tive a oportunidade de presenciar também uma série de palestras apresentadas pelos meus supervisores (para públicos como docentes e funcionários de empresas) e de montagem e mediação de *stands* nas participações de eventos.

As palestras do SLU se constituíam de uma apresentação linear de *slides*, que tratava da importância da separação dos resíduos sólidos para os catadores, dando ênfase aos impactos econômicos da má gestão de resíduos sólidos (principalmente quanto à multa diária do lixão), aos problemas sociais e sanitários que envolvem o lixão e a conservação do aterro sanitário. Posteriormente, eram informadas as diferenças técnicas entre lixão, aterro controlado e aterro sanitário; e, por fim, a forma de se fazer a coleta seletiva em casa ou no escritório, separando os rejeitos dos recicláveis. O formato das palestras, algumas vezes, dependia especialmente de quais objetivos se faziam necessários para o público alvo e qual demanda esse público apresentava. Um exemplo disso era quando a palestra era adequada para as escolas, informando (por exemplo) o valor especial que o papel conservado tem na venda.

Assim como no caso da história da Dona Pet, os reforços negativos também se apresentavam para o público adulto. No início das palestras, o público era provocado com a mostra e explicação destas duas imagens (Figura 6). Refletindo sobre isso e de acordo com as informações de meus registros escritos no estágio, percebe-se que o viés comportamentalista permeava as várias outras atividades encarregadas pelo setor.



Figura 6 - Imagens de impacto utilizadas em um dos *slides* das palestras (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho).

Essa dinâmica, apresentada sempre nos inícios das palestras, apresentava-se como uma ótima ferramenta para fim de chamar atenção do público e dar oportunidade para uma discussão sobre a banalização do consumo. Em contrapartida, o único tempo para se refletir sobre os impactos da produção e do consumo se limitava a apenas um *slide* da apresentação, explicando a lógica dos 3R's.



Figura 7 - Imagem de reflexão utilizada em um dos *slides* das palestras (direitos de imagens cedidos pelo SLU para fins deste trabalho).

Mais uma vez, reforço meu entendimento de que essa perspectiva pedagógica é válida quando o ponto de partida é a consciência espontânea do próprio estudante, não como um objetivo pedagógico de construção de uma consciência ambiental. Abordar questões de educação ambiental centrada em medidas comportamentais (medidas essas que flertam com o

conhecimento técnico) de separação de resíduos sólidos, além de não construir uma consciência crítica sobre a crise ecológica reproduz o reducionismo dualista que opõe cultura e natureza (STEIL & CARVALHO. 2014). Sauvé (2005) reconhece esse discurso dualista como algo que não pertence   prática de educa o ambiental e que deve ser superado.

  preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educa o ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos (SAUVÉ. 2005, p. 317).

Ao reconhecer na educa o ambiental sua extrema importância no papel de reconstru o do sentimento do ser humano de pertencer   natureza, Sauvé nos remete nessa passagem   estreita liga o entre identidade, cultura e natureza. Essa inseparabilidade está intrínseca   reflexão sobre a crise ecológica, aspecto que não era priorizado nas palestras.

Em linhas gerais, por mais que o órgão tenha apresentado uma série de projetos e que tomasse em seu discurso a necessidade de promover a constru o de consciência ambiental, o seu real objetivo nunca foi o de promover reflexões críticas e debates que vão contra a lógica de consumo e produ o. Apesar de tentarem alcançar uma mudança de comportamento por parte da popula o, suas perspectivas e práticas educativas eram a “esteira” que os impedia de alcança-la, fazendo-os andar sem sair do lugar. A reflexão crítica e a abertura a debates devem ser objetivos substanciais a qualquer prática de conscientiza o ecológica congruente   necessidade de trazer aos educandos consciência sobre humanidade, sua horizontalidade quanto a todas as formas de vida e a necessidade de se sentir pertencente   natureza. Por mais que o foco do órgão esteja na questão técnica que envolve resíduos sólidos, voltar uma abordagem tão complexa quanto a da educa o ambiental para atender a interesses que não envolvem mudanças de concep o de mundo   insistir no erro.   não se dar conta de que hábitos são transformados pelas mudanças de concep es de mundo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a sensação que se tem após as reflexões presentes neste trabalho é de que questões que envolvem mudanças de hábitos não são tratadas como providas de dimensão pedagógica na gestão do Serviço de Limpeza Urbana. No órgão, elas são generalizadas como sendo um viés social, algo que não requer conhecimento específico. Isso é encontrado em diversos discursos daqueles que governam o órgão. Desse modo, muito se fala que pequenas ações tomadas pela população colaboram com a gestão de resíduos sólidos do Distrito Federal, porém nenhuma atenção é dada ao fato de não enxergarem ou compreenderem a fundo as origens da crise ambiental.

A forma como o desenvolvimento dos objetivos se relacionaram nos remete ao diagrama apresentado no percurso metodológico, em que a identificação e a análise das razões e motivações nos deram explicações sobre o caráter dos métodos das atividades e sobre o interesse do órgão quanto às competências dos funcionários para o trabalho com a área pedagógica. Desse modo, os documentos oficiais e os registros pessoais serviram não apenas para trazer informações sobre o histórico do órgão e as ações educativas prestadas, mas também para trazer a forma como o órgão concebe os processos de construção de consciência ambiental.

Buscar e discorrer sobre fatores que apontam para razões e motivações que levaram o órgão a adotar a educação ambiental como parte de suas atribuições exigiu um processo exaustivo de busca de documentos que dão subsídios às discussões realizadas no segundo capítulo. Os três fatores aqui apontados como principais motivações de aproximação do órgão com a educação (histórico do SLU, demandas da sociedade e regulamentação de leis) só foram esclarecidos com desenvolvimento deste trabalho.

Quanto ao segundo objetivo, o processo de descrever e analisar as atividades de educação ambiental promovidas foi o que menos tive dificuldade, considerando a maior proximidade desse tópico à pedagogia. Analisar as práticas educativas era uma atividade que realizei no decorrer de todo o meu estágio; e, levando em conta o acompanhamento que tinha com as aulas da universidade, foi um fator que tornou o processo ainda mais fluido.

O terceiro objetivo foi o que mais permeou todos os outros. Por se tratar de levantar reflexões sobre as competências metodológicas e pedagógicas do órgão para atuar no campo da educação ambiental. Nessas reflexões foram incluídas discussões sobre concepções de educação e natureza.

A forma como a gestão opera o órgão reflete o pouco interesse em tratar projetos educativos. Essas propostas que envolvem mudança de hábitos são consideradas como

desprovidas de uma dimensão pedagógica (a qual requiere conhecimentos específicos). Esse desinteresse acarretou o desmanche da ASGAM e de todos os seus projetos, ação essa que foi representada como um autoboicote no capítulo 2. Trata-se de outra forma de desvalorização do trabalho do profissional em educação.

Quanto às práticas pedagógicas em si, enxergo elas como o mero cumprimento de uma “obrigação” imposta por demandas da sociedade e das políticas públicas de ambientalizar as ações do governo de internalizar a pauta ambiental. Muitas vezes a visibilidade que algumas ações de conscientização promovidas conseguiam por acaso eram utilizadas como forma de divulgação do trabalho do governo.

Quanto às contribuições que este trabalho de conclusão de curso trouxe para a minha formação pessoal, pude superar os discursos utilitaristas da preservação ambiental que ainda costumava adotar como forma de buscar a adesão de outras pessoas à causa ambiental. Percebi que essa não é a forma adequada de promover a conscientização, considerando a importância de enxergarmos as diversas outras formas de vida como semelhantes no que diz respeito à oportunidade de vida. Pude, também, dar meus primeiros passos em uma discussão mais profunda da temática, em que critico alguns fundamentos da lógica que mantém o modelo devastador da produção e do consumo no planeta nas últimas décadas.

Sobre a relação do órgão com a reflexão da crise ambiental apresentada neste trabalho, enxerga-se o SLU como uma resposta mínima por parte do Estado aos danos que a lógica da ditadura do consumo e da produção em massa instaurou na região. Mesmo que sem condições adequadas para fazer educação ambiental, também concretiza-se no SLU a atenção de governantes e cidadãos quanto aos efeitos da ação humana sobre a natureza.

## REFERÊNCIAS

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS: DELIMITANDO UM CONCEITO. *Mana* 20(1): 163-183, 2014.

UNGER, Nancy Mangabeira. Crise Ecológica: a deserção do espaço comum. *Educação & Realidade*. 34(3): 147-155. Set/dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra LTDA. 2013

REIS, Ana Tereza da Silva. Currículo e representações sociais de homem e natureza. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18. N. 55. Out-dez. 2013.

CAVALCANTI, Clóvis. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico-econômica. *Estudos Avançados*; Pernambuco, 2012.

STAHLBERG, Rainer. Historical Overview on Plant Neurobiology. *Plant Signaling & Behavior*. Landes Bioscience. University of Washington. USA, 2006. Disponível em: <http://www.landesbioscience.com/journals/psb/abstract.php?id=2278>

CAMPOS, Heliana Kátia Tavares; ABREU, Maria de Fátima. A gestão dos resíduos sólidos em Belo Horizonte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AIDIS, 25., 1996, México. Anais... México, 1996. Disponível em: < [http://www.infohab.org.br/acervos/sobre-autor/codigoAutor/11821/codigo\\_biblio/20898/cod/1](http://www.infohab.org.br/acervos/sobre-autor/codigoAutor/11821/codigo_biblio/20898/cod/1)>

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*; São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. In: ZARZKZEVSKI, S.; BARCELOS, V. (orgs) *Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*, Erexim, EdFAPES, 2004. pp 163-174.

BURRHUS, Skinner Frederic. *The Technology Of Teaching*. B. F. Skinner Foundation. 2003.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a contribuição da análise do comportamento. EDUC – Editora da PUC-SP. São Paulo, 2000.

DYTZ, Rebecca Valões. LIXÃO DA ESTRUTURAL: UMA PAISAGEM NO TEMPO. Monografia. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

NOGUEIRA, Vinícius Palmério; AMATE, Elisa; HOEFEL, Maria da Graça. Prevalência de acidentes de trabalho e fatores associados às chefias de famílias por trabalhadoras de material reciclável do lixão do Distrito Federal. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

MANNARINO, Camille Ferreira; FERREIRA, João Alberto; Mauro Gandolla. Contribuições para a evolução do gerenciamento de resíduos sólidos urbanos no Brasil com base na experiência Européia. Rio de Janeiro – RJ, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/esa/2016nahead/1809-4457-esa-S1413\\_41522016146475.pdf](http://www.scielo.br/pdf/esa/2016nahead/1809-4457-esa-S1413_41522016146475.pdf)

DOMICIANO, Mariana R. Amaral. LIXÃO DA ESTRUTURAL: A TRAJETÓRIA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DO INÍCIO DE SEU FIM (2010-2018). Trabalho de Monografia. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

CUNHA, Helton Santos. JUSCELINO KUBITSCHECK 1956 – 1960: CARACTERÍSTICAS DE UMA TRAJETÓRIA DO PADRÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO. Monografia. UFSC – Santa Catarina, Florianópolis. 2012

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidades na articulação de práticas coletivas. 34(6): 131-58. Nov/Dez. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6353/4938>>

BRASIL. (25 de fev de 1967). Decreto Lei Nº 200, de 25 de fev. de 1967. Da Administração Federal.

BRASIL. (abr de 1999). Lei Nº 9.795, de 27 de abr. de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. (jun de 2006). Instrução de Serviço de 23 de jun. de 2006. Serviço de Conservação de Monumentos Públicos e Limpeza Urbana do Distrito Federal, p. 31.

BRASIL. (jun de 2006). Instrução de Serviço de 23 de jun. de 2006. Regimento Interno do Serviço de Conservação de Monumentos Públicos e Limpeza Urbana do Distrito Federal.

BRASIL. (2 de ago. de 2010). Lei Nº 12.305, de 2 de ago. de 2010. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm)

BRASIL. (nov de 2014). Decreto Nº 35.972, de 4 de nov. de 2014. Regimento Interno do SLU.

BRASIL. (abr de 2016). Decreto Nº 37.239, de 7 de abr. de 2016. Agência de Fiscalização do Distrito Federal. Fonte: [http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/04\\_Abril/DODF%20067%2008-04-2016/DODF%20067%2008-04-2016%20SECAO1.pdf#page=3](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/04_Abril/DODF%20067%2008-04-2016/DODF%20067%2008-04-2016%20SECAO1.pdf#page=3)

Federal, Departamento de Trânsito do Distrito. (26 de jun de 2018). Programa Detran nas Escolas. Fonte: Departamento de Trânsito do Distrito Federal - DETRAN: <http://www.detran.df.gov.br/programa-detran-nas-escolas/>

SEEDF, S. d. (fev de 2014). Currículo em Movimento da Educação Básica.

SLU, Serviço de Limpeza Urbana. (2014). Relatório do Diagnóstico de Resíduos Sólidos Distrito Federal. GDF, Secretaria de Infraestrutura e Serviços Públicos. Brasília DF: Governo do Distrito Federal. Fonte: [http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/relatorio\\_2014.pdf](http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/relatorio_2014.pdf)

Urbana, S. d. (s.d.). Site SLU, História. Fonte: SLU - Serviço de Limpeza Urbana do Distrito Federal: <http://www.slu.df.gov.br/slu/>

Urbana, Serviço de Limpeza. (2015). Relatório dos Serviços de Limpeza Urbana e Manejo dos Resíduos Sólidos do Distrito Federal. GDF, Secretaria de Infraestrutura e Serviços Públicos.

Brasília: Governo do Distrito Federal. Fonte: <http://www.slu.df.gov.br/relatorio-atividades-slu-2015/>

Urbana, Serviço de Limpeza. (2016). Relatório de atividades do SLU. GDF, Secretaria de Estado de Infraestrutura e Serviços Públicos. Brasília: Governo do Distrito Federal. Fonte: [http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/relatorio\\_slus\\_2016.pdf](http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/relatorio_slus_2016.pdf)

Urbana, Serviço de Limpeza. (2017). Relatório de Atividades SLU. GDF, Secretaria de Estado de Infraestrutura e Serviços Públicos. Brasília: Governo do Distrito Federal. Fonte: [http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/relatorio\\_anual\\_de\\_atividades\\_slu\\_2017\\_final.pdf](http://www.slu.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/relatorio_anual_de_atividades_slu_2017_final.pdf)

JABER-SILVA, Michelle. O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. 253f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

BOEHM, Camila. (20 de Out. de 2018). *Um terço do lixo tem destinação inadequada na América Latina e Caribe*. Fonte: Agência Brasil – Empresa Brasileira de Comunicação. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-terco-do-lixo-tem-destinacao-inadequada-na-america-latina-e-caribe>

GOUVEIA, Nelson. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(6):1503-1510, 2012. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2012.v17n6/1503-1510/pt>

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Prática de Ensino de Ciências: o museu como espaço formativo. Ver. Ensaio. *Belo Horizonte*, v. 13, n. 03; p. 133-149. Set-Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v13n3/1983-2117-epec-13-03-00133.pdf>