



ISSN 1982-0283

Ano XVIII boletim 01 - Março de 2008



Educação Ambiental no Brasil

Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação



SUMÁRIO

Educação Ambiental no Brasil

PROPOSTA PEDAGÓGICA	03
----------------------------------	-----------

Carlos Frederico B. Loureiro

PGM 1: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	13
--	-----------

Isabel Cristina de Moura Carvalho

PGM 2: A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	21
---	-----------

Irineu Tamaio

PGM 3: A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL	30
--	-----------

José Silva Quintas

PGM 4: A PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ...	41
---	-----------

Eunice Trein

PGM 5: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	46
--	-----------

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

PROPOSTA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Carlos Frederico B. Loureiro¹

Aspectos históricos e pedagógicos da Educação Ambiental no Brasil

A Educação Ambiental se constituiu com base em propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de sociedade. Tal fato é relativamente simples de compreender quando pensamos a Educação Ambiental – EA como uma práxis educativa que se definiu no próprio processo de atuação, nas diferentes esferas da vida, das forças sociais identificadas com a “questão ambiental”. Estas, em suas múltiplas tendências, nas últimas três décadas, procuram materializar ações distintas e por vezes antagônicas, almejando alcançar patamares societários distintos do atual por meio de caminhos vistos como sustentáveis, requalificando a compreensão e o modo de nos relacionarmos na natureza.

Apesar de experiências identificadas na década de 1970, as discussões relacionadas a este campo de saber e ação política adquirem caráter público² de projeção no cenário brasileiro em meados da década de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais, a atuação crescente das organizações ambientalistas, a incorporação da temática ambiental por outros movimentos sociais e educadores e o aumento da produção acadêmica. Além dessa ampliação de forças sociais envolvidas, sua importância para o debate educacional se explicita na obrigatoriedade constitucional, em 1988, no primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994 (reformulado em 2004), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados oficialmente em 1997, e na Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei n. 9.795/1999).

Em resumo, por sua especificidade histórica, pela diversidade de agentes sociais e de documentos e leis que foram produzidos, a Educação Ambiental adquire no Brasil

características peculiares e um grau de estruturação que torna o país um destacado protagonista no cenário internacional.

A diversidade da Educação Ambiental

O *debate ambiental* se instaurou no país em 1973, no âmbito do Estado, sob a égide do regime militar, muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental consolidados. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, tecnocrática, sem a participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias, à luz da Lei Federal n. 6.938, de 31/08/81, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente.

Nesta época, um viés conservacionista, influenciado por valores da classe média européia, deu o “tom” político predominante nas organizações recém-formadas (Loureiro, 2006). Além disso, falar em ambiente era pensar em relações ecológicas descoladas da totalidade social, em um assunto técnico voltado para a resolução dos problemas ambientais ou, para os que eram refratários, em algo que impedia o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, a Educação Ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista e tecnicista, e voltada para o ensino da ecologia. Havia também iniciativas socioambientais, entendendo a natureza como totalidade indissociável, mesmo em órgãos de meio ambiente como a FEEMA (Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente), no Rio de Janeiro, e a CETESB (Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental), em São Paulo, contudo, não eram tendências hegemônicas nem possuíam grande capilaridade no tecido social.

O ocorrido gerou uma separação prática, por vezes em decorrência das premissas de algumas abordagens teóricas no tratamento dos aspectos ecológicos e pedagógicos (Layrargues, 2004; Lima, 2005). Apesar deste cenário, de uma cultura política tecnocrática e das orientações econômicas contrárias a demandas emancipatórias, é preciso explicitar que outros processos

simultâneos ocorreram “tensionando” com estas abordagens, favorecendo a construção de uma Educação Ambiental no país complexa e bastante diversificada.

Na própria década de 1980, a aproximação de educadores afinados com a perspectiva pedagógica freireana e as pedagogias críticas, atuantes em movimentos sociais ou em órgãos de Governo e, ainda, a entrada nas instituições de ensino superior de militantes ambientalistas com um perfil mais crítico e popular fizeram com que se materializassem propostas e ações que entendiam os problemas ambientais como decorrentes das relações e mediações sociais que nos constituem como indivíduos. Ou seja, como resultado de processos historicamente situados em formações sociais configuradas e não como algo inerente à humanidade ou à pessoa. Logo, para estes educadores e educadoras ambientais não é possível pensar a construção da sustentabilidade sem a mais radical e profunda mudança do padrão societário e civilizatório vigente.

Além disso, no que se refere ao modo como a Educação Ambiental é concebida e realizada, este tipo de reflexão propiciada levou a se aceitar que há aspectos específicos do “mundo da educação” que precisam ser discutidos para que as atividades tenham conseqüências concretas de transformação (política de educação, estrutura curricular, gestão escolar, formação docente etc.). Definitivamente, não basta a “boa fé ambiental”, a sensibilização ou a transmissão de conteúdos da ecologia, é preciso entender a dinâmica social e, particularmente, a educativa.

Esse embate entre visões de mundo na Educação Ambiental, estabelecendo posicionamentos distintos, se estrutura em pelo menos quatro eixos que se desdobram em vários pressupostos e que formam diferenciadas abordagens, às quais é necessário dar a devida atenção, ao se assumir determinada opção teórica e metodológica.

Esses quatro eixos podem ser visualizados no quadro a seguir:

EIXOS	VISÃO EMANCIPATÓRIA ³	VISÃO CONSERVADORA OU COMPORTAMENTALISTA ⁴
<i>Quanto à condição de ser natureza</i>	Certeza de que somos seres naturais e de que nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária	Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a esta condição natural pela cópia das relações ecológicas
<i>Quanto à condição existencial</i>	Entendimento que somos constituídos por mediações múltiplas – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva	Sujeito definido numa individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condicionantes sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão “interior”
<i>Quanto ao entendimento do que é educar</i>	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade	Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional destes na sociedade
<i>Quanto à finalidade do processo educativo ambiental</i>	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano

A Política de Educação Ambiental

Resultado de intenso processo de discussão iniciado em 1993 e das disputas entre as tendências, a Lei que define a Política Nacional de Educação Ambiental (n. 9.795/99), primeira do gênero na América Latina, expressa a superação de dúvidas comuns quanto aos pressupostos da Educação Ambiental, principalmente quanto aos seus objetivos e finalidades, procurando institucionalizar os pontos consensuais. Há na Lei uma preocupação com a construção de atitudes e condutas compatíveis com a “questão ambiental” e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a práticas sociais. Há também efetiva preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional insiram conceitos que os levem a padrões de atuação profissional minimamente impactantes sobre a natureza e que todas as etapas do ensino formal tenham a Educação Ambiental de modo interdisciplinar.

Após a regulamentação da Lei que define a PNEA, em 2002, e a posse da atual gestão federal, a Educação Ambiental assume uma dinâmica intensa em termos político-institucionais e de projetos de formação de amplos setores sociais. Passa a ocorrer uma efetiva atuação conjunta entre MMA e MEC por meio do Órgão Gestor, a politização dos debates, processo no qual o IBAMA tem importante contribuição, e a consolidação de espaços interinstitucionais, tendo por referência, entre outros, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, documento aprovado no Fórum Global, durante a Rio/92.

Assim, avançam a estruturação de redes de diferentes escalas (temáticas, locais, regionais, nacionais etc.) em diálogo permanente com o Governo Federal (sem perda aparente de autonomia), há a ampliação de Centros de Educação Ambiental (CEAs), a criação de Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) nos estados, o fomento à criação de pólos locais, salas verdes, Coletivos Educadores, Coletivos Jovens e Agendas 21, inclusive escolares.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), lançado em 1994 e reorganizado em 2004, sinaliza claramente para um novo patamar de compreensão do processo educativo. Articula as mudanças de percepção e cognição no aprendizado às mudanças sociais e explicita o reconhecimento de que a intenção básica da educação não está apenas em gerar novos comportamentos ou trabalhar no campo das idéias e valores. Propõe compreender as

especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos pautados no diálogo, na problematização do mundo e na ação. Com isso, passa-se a ter, por pressuposto, que é a transformação das condições materiais e simbólicas que expressa a concretude do ato educativo na superação das formas alienadas de existência e das dicotomias entre sociedade-natureza.

Na exposição dos princípios norteadores do ProNEA, alguns se destacam: (1) respeito à liberdade e apreço à tolerância; (2) vinculação entre ética, estética, educação, trabalho e práticas sociais; (3) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (4) compromisso com a cidadania ambiental ativa; (5) transversalidade construída a partir de uma perspectiva interdisciplinar; entre outros igualmente importantes, que apontam para a vinculação da Educação Ambiental à construção da cidadania.

Considerações finais

Alguns aspectos podem ser indicados como expressão de síntese da história e do atual momento da Educação Ambiental no Brasil:

– Temos uma Educação Ambiental extremamente complexa, que permite múltiplas abordagens da questão ambiental e suas causas, constituída por abordagens similares ou não (ecopedagogia, Educação Ambiental crítica, emancipatória ou transformadora; alfabetização ecológica; educação no processo de gestão ambiental, etc.). Isso favoreceu a construção de alternativas consistentes em diferentes espaços de atuação (em unidades de conservação, no processo de licenciamento, com movimentos sociais, em escolas, em empresas e junto a órgãos governamentais) e a possibilidade de enfrentamento de qualquer tratamento reducionista do ambiente.

- A atual estrutura do Órgão Gestor, enquanto espaço interministerial (MEC e MMA), bem como a existência da PNEA, abre para a possibilidade de consolidação da Educação Ambiental como política pública de caráter universal e democrático.
- A ampliação do diálogo com movimentos sociais e professores, caso se efetive, tende a qualificar a capacidade da Educação Ambiental na promoção de uma sustentabilidade democrática e no enfrentamento dos graves problemas socioambientais que existem no país.
- Em função destas características, a Educação Ambiental brasileira incorpora plenamente a discussão da indissociabilidade entre o social e o ecológico, não sendo, portanto, necessária a adoção de outras denominações recentes no cenário internacional (educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, entre outras) que procuram superar esta lacuna observada em outros países em que esta se definiu com um sentido estritamente ou fundamentalmente biológico.

Temas que serão discutidos na série *Educação Ambiental no Brasil*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/ TV Escola/SEED/MEC de 24 a 28 de março de 2008:

PGM 1: A Educação Ambiental no Brasil

Neste primeiro programa, será mostrada a EA nos diferentes setores e grupos sociais, a partir dos anos 1970, focalizando a importância do movimento ambientalista para sua difusão e para a construção de sua identidade. O diálogo entre a EA e a educação popular iniciado nos anos 1980 e suas implicações para a politização da EA e para a aproximação desta com o “mundo da educação”. O perfil do educador e da educadora ambiental hoje e sua prática, com destaque para a ação escolar. As características centrais da EA no Brasil e em que esta se aproxima e se distingue das propostas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (promovida pela ONU), de alfabetização ecológica, entre outras que se apresentam no cenário internacional.

PGM 2: A Política Nacional de Educação Ambiental

No segundo programa, serão debatidos estes temas, entre outros: a estruturação do órgão gestor da Política Nacional de EA (PNEA) e seu caráter de ineditismo internacionalmente reconhecido; as diretrizes e prioridades da PNEA; o Programa Nacional de EA de 2004 e sua construção participativa; o Programa de Formação de Educadores (as) Ambientais e sua relevância para a inserção da EA nos diferentes espaços pedagógicos; os coletivos jovens e os coletivos educadores e o processo de enraizamento da EA no país. E ainda: a estratégia política de articulação internacional para o fortalecimento da EA; a realização de eventos nacionais e internacionais para a publicização das reflexões internas à EA; a organização em redes e o diálogo entre educadores e educadoras ambientais; os Com-vidas, a Agenda 21 escolar e a participação escolar na EA; a produção de materiais de apoio às ações.

PGM 3: A educação no processo de gestão ambiental

No terceiro programa da série, serão enfocados esses temas: as finalidades da educação no processo de gestão ambiental; o caráter de obrigatoriedade da EA nos instrumentos de gestão existentes no Brasil; a EA no licenciamento: a preparação da comunidade para a audiência pública, a formação do trabalhador e a relação com a comunidade do entorno diretamente atingida por um empreendimento. Também serão debatidas estas questões: a EA em unidades de conservação e em áreas protegidas: a gestão participativa destas unidades territoriais; as possibilidades de relação entre estas ações, no âmbito da gestão ambiental, com as escolas que se inserem nas áreas de influência de uma AP ou UC e na região afetada por um empreendimento licenciado.

PGM 4: A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental

No quarto programa, será debatida a perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental: as premissas desta abordagem e no que ela se distingue de outras possibilidades. A importância desta perspectiva para o processo escolar (gestão e currículo). O diálogo entre a EA e a educação propiciado por esta perspectiva. A ação participativa e problematizadora da

realidade socioambiental na escola e a relação desta com outros espaços pedagógicos (museus, movimentos sociais, unidades de conservação, etc.).

PGM 5: A inserção da Educação Ambiental na escola

No quinto programa, serão mostradas as modalidades de EA encontradas na escola: limites e possibilidades de cada uma. O perfil de quem realiza. As principais temáticas abordadas. As políticas de fomento à formação e à participação de professores em eventos e cursos. A relação com a comunidade do entorno. A construção do Projeto Político-Pedagógico.

Referências Bibliográficas

LAYRARGUES, P. P. (org.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P.P. e CASTRO, R. S. de (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

Notas:

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, ambos da UFRJ. Pesquisador do CNPq. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS/UFRJ. Consultor desta série.

²*Caráter público* entendido no sentido de um campo de conhecimento que adquire presença concreta nas questões inerentes à dinâmica dos múltiplos grupos e classes sociais, redefinindo configurações institucionais e aspectos normativos do Estado.

³ Tal como comentado em obra anterior (Loureiro, 2004), entendo por sinônimo de “visão emancipatória” as abordagens libertárias e complexas que se afirmam na Educação Ambiental brasileira (crítica, popular, emancipatória, transformadora, no processo de gestão ambiental, entre outras). Estas apresentam nuances em função de elementos históricos específicos e ênfases conceituais, mas se enquadram em um mesmo campo político e de ação educativa com o qual me identifico.

⁴ Aqui se inserem basicamente a alfabetização ecológica e as perspectivas mais tecnocráticas e comportamentalistas da Educação.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Isabel Cristina de Moura Carvalho¹

Neste texto, abordaremos a constituição da Educação Ambiental no Brasil, sua relação com os movimentos sociais, com a educação popular e com as recentes propostas de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Esperamos, com isso, traçar um panorama que auxilie a compreensão dos contextos de desenvolvimento desta prática educativa em nossa sociedade.

Partimos da idéia de que a Educação Ambiental (EA), enquanto prática educativa, integra um conjunto de relações sociais que se constitui em torno da preocupação com o meio ambiente e que poderíamos chamar de *campo ambiental*. Este campo, no Brasil, resulta de um processo histórico de articulação das políticas nacionais e internacionais relativas ao meio ambiente e à educação, bem como da inter-relação entre movimentos sociais e ambientais que se mundializaram, aumentando a sua esfera de influência recíproca. Neste sentido, a questão ambiental e, conseqüentemente, a EA no Brasil, não pode ser compreendida fora de um sistema de relações mundializadas, não sendo, portanto, nem um processo exclusivamente interno da sociedade brasileira (autóctone), nem apenas uma percepção forjada de fora para dentro (exógena).

a. A EA nas políticas públicas e na sociedade a partir dos anos 1970

No Brasil, a EA aparece na legislação em 1973 enquanto atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema) ligada à Presidência da República. Esta secretaria foi criada em atendimento às recomendações da Conferência de Estocolmo (1972), um dos marcos iniciais do debate ambiental em nível internacional. Mas é principalmente nas décadas de 80 e 90, com o avanço da consciência ambiental, que a EA se expande no Brasil e se torna objeto de um conjunto significativo de políticas públicas e da agenda de movimentos sociais.

No plano internacional, EA surge como recomendação para políticas públicas na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em 1972, em Estocolmo, Suécia. Depois disso, em 1977, a EA foi tema da I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi (na ex-URSS), e 20 anos depois, da II Conferência, em Tessalônica, Grécia. Tais conferências foram promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) dentro de um conjunto de outras temáticas voltadas para questões sociais (gênero, população, cidades, etc.) entre as décadas de 1970 e 1990, num ciclo de 20 anos que se convencionou chamar o “ciclo social” da ONU. Essa mobilização internacional estimulou, durante essas décadas, a adoção, por parte de diversos países, de políticas e programas mediante os quais a EA passou a integrar políticas públicas nacionais.

No plano da sociedade civil, a participação dos grupos e movimentos organizados também contribuiu para a demarcação da preocupação ambiental enquanto esfera de *ação política* cidadã, isto é, esfera plural de decisões comuns que afetam o interesse público. Seja pela via dos movimentos nomeadamente ecológicos, seja pela via das lutas sociais pelo acesso público aos bens ambientais, uma diversidade de atores entre os movimentos sociais, grupos de interesse e ONGs incorporaram a temática ambiental em suas agendas. É no contexto das lutas e anseios destes segmentos que a questão ambiental ganhou densidade política, no sentido de alcançar o *status* de luta cidadã, não se restringindo às decisões da esfera governamental, das agências multilaterais ou de um corpo de especialistas.

No Brasil, a EA avança a partir dos anos 80 e se consolida de forma significativa nos anos 90 a partir da Conferência da ONU para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD), em 1992. Durante o Fórum Global – evento paralelo à CNUMAD organizado pelas ONGs (também conhecido como Eco-92 ou Rio-92) – foi criada a Rede Brasileira de EA (REBEA), composta por ONGs, educadores, e instituições diversas relacionadas à educação. No Fórum Global, a REBEA esteve envolvida na promoção da I Jornada de EA e na elaboração do Tratado de EA, um documento de referência para a EA até hoje. Depois de sua constituição, a REBEA já realizou 5 Fóruns de EA. De início, os Fóruns foram regionais, abrangendo predominantemente um público da região Sudeste, mas em seguida assumiram

caráter nacional. O último fórum realizou-se em 2006 e foi o primeiro a ter uma dimensão internacional ibero-americana.

Principais políticas públicas para EA no Brasil desde os anos 80

1984 - Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea).

1988 - Inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição.

1992 - Criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC).

1994 - Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA).

1997 - Elaboração dos Parâmetros Curriculares pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, onde “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.

1999 - Aprovação da Política Nacional de EA pela Lei n. 9.795.

2001 - Implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC.

2002 - Regulamentação da Política Nacional de EA (Lei n. 9.795) pelo Decreto n. 4.281.

2003 - Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC e MMA.

Fonte: Carvalho, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo, Cortez, 2ª. ed., 2006.

b. A importância do movimento ambientalista para a difusão e a construção da identidade da EA

Diferentemente de outras pedagogias que nasceram dentro da esfera específica de preocupações educativas, a EA é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão ambiental. Por esta razão, não podemos compreender a EA fora do contexto dos movimentos ecológicos.

Os movimentos ecológicos contribuíram para levar a crítica ao capitalismo industrial à esfera pública e promover um ideário emancipatório que poderia ser considerado como fundador da história política do campo ambiental. A década de 70 é considerada o marco do surgimento do movimento ecológico no Brasil, ainda que militantes da causa conservacionista e as primeiras entidades de proteção à natureza existissem desde a década de 50. É a partir de 1974 que, apesar do regime militar, começam a surgir associações e movimentos ambientalistas em cidades do Sul-Sudeste, como por exemplo, o *Movimento Arte e Pensamento Ecológico* e a Comissão de defesa da Billings, em São Paulo, a Associação Democrática Feminina Gaúcha (ADFG), que atuava na luta ambiental, e a Associação Gaúcha de Proteção à Natureza (AGAPAN). Na segunda metade da década de 70, ganham repercussão algumas ações no âmbito ambiental, como a luta contra a construção do aeroporto metropolitano de São Paulo em Caucáia do Alto, no município de Cotia, sobre áreas remanescentes de Mata Atlântica.

Os anos 80 no Brasil foram os anos da "abertura" que se seguiu ao fim do regime militar, onde se destaca o movimento pelas Diretas Já em 1984. É uma década de esperança, em que se aposta na reconquista dos direitos civis e políticos e no avanço dos direitos sociais, uma luta que deu o tom ao processo Constituinte. Os novos movimentos sociais reforçaram, nesse contexto de abertura e "empoderamento" da sociedade civil, a ampliação da esfera pública. Há a inclusão, no rol das lutas sociais, de uma série de novos direitos — direito ao meio ambiente, direito das mulheres, direito à informação, entre outros — que ampliam as esferas de legitimação de demandas sociais, bem como promovem novas sensibilidades e sociabilidades vinculadas a um ideário existencial e político emancipatório. É em meio a esta dinâmica de construção de uma ordem democrática que as ações ecológicas ganham força,

seja pela via da expansão e da valorização dos movimentos ecológicos, seja pela via da organização de entidades ambientais do tipo ONG.

c. Os movimentos ambientais e os movimentos populares

Num primeiro momento, ainda na década de 80, a questão ambiental provocou certa resistência da parte dos movimentos populares e sindicais que tendiam a ver a preocupação ambiental como um interesse apenas da classe média. No caso dos trabalhadores da Indústria, as lutas ecológicas contra as tecnologias poluidoras foram vistas, muitas vezes, como geradoras de desemprego. Até o final da década de 80 e, principalmente, a partir do início dos anos 90, o conjunto dos movimentos populares e sindicais se torna mais permeável às preocupações ambientais, internalizando, em muitos casos, a dimensão ambiental às suas lutas e interesses específicos. Um marco dessa virada é o movimento pelas reservas extrativistas, liderado por Chico Mendes. Liderança sindical dos trabalhadores Rurais do Acre, Chico Mendes era seringueiro e concebeu o movimento pela criação de Reservas Extrativistas como uma luta ecológica. Ele tornou-se um símbolo do movimento ecológico na condição de personagem paradigmático da associação da luta popular sindical com a luta ecológica.

d. O diálogo entre a EA e a educação popular

No campo educativo, o diálogo entre a educação “popular” e a “ambiental” se deu de forma bastante efetiva. A forte tradição da Educação Popular (EP) e da teoria crítica na esfera educacional no Brasil propiciou o surgimento de uma EA preocupada com as questões sociais e com uma visão emancipatória que se tem convencido chamar de EA Crítica. Esta não é a única orientação pedagógica entre as práticas da EA, mas certamente é uma das mais relevantes no horizonte da EA brasileira. A EA Crítica, ao promover a reflexão sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais, contribui para a formação de um sujeito cidadão ecologicamente orientado.

A confluência de alguns princípios da EP e da EA resulta em determinados caminhos pedagógicos. Um deles é a aposta numa *conscientização*. Inúmeros projetos de EA listam,

entre seus objetivos, a “conscientização” (ambiental). Esta perspectiva, que pensa os processos de transformação pela via da consciência, é um dos pontos em comum entre a EA Crítica e a EP. Outra consequência pedagógica é o entendimento de que não há um grupo etário privilegiado para a EA, como, por exemplo, a infância. Esta EA compreende a formação como um processo permanente, e sempre possível. Assim como a EP, que tem uma larga experiência com educação de jovens e adultos, a EA Crítica, por exemplo, também tem visto, como sujeitos importantes da ação educativa ambiental, organizações populares e grupos como, por exemplo, de produtores rurais ou de trabalhadores urbanos, como os recicladores e outros.

e. O educador/a ambiental e sua prática educativa

A interseção entre os campos ambiental e educativo constitui a EA. Esta representa a repercussão na educação de uma preocupação social. Desta forma, a educação, sensível às novas demandas e temáticas sociais, incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objetos da teoria e da prática educativa. Assim, é no contexto de uma política afirmativa das novas temáticas culturais que mais e mais educadores têm, ao longo dos últimos anos, incorporado um ideário ecológico em sua prática educativa, passando a se identificarem como *educadores ambientais*. O qualificador ambiental surge como uma ênfase para a educação, sinalizando uma resposta em face do desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza, visando a um possível novo pacto societário sustentável.

Nesta perspectiva, o educador ambiental é, sobretudo, um mediador da compreensão das relações que os grupos com os quais ele trabalha estabelecem com o meio ambiente. Atua, assim, como um intérprete dessas relações, um coordenador das ações grupais e/ou individuais, que visa proporcionar novas experiências de aprendizagem e novas posturas em face do ambiente natural e social. O entendimento do que sejam os problemas ambientais na EA Crítica passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública.

f. A EA e a proposta de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável

“Uma agenda global para a mudança”. É com este apelo que a parlamentar holandesa Gro Harlem Brundtland, enquanto presidente da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), inicia seu prefácio ao relatório que introduziu o conceito de desenvolvimento sustentável. Sob o mandato da ONU, esta Comissão trabalhou com especialistas de todo o mundo para construir um marco de conciliação entre o desenvolvimento e as preocupações ambientais. A idéia de solidariedade intergeracional, enunciada na proposta de um desenvolvimento que responda às necessidades do presente sem comprometer o atendimento das necessidades das gerações futuras, foi fruto deste relatório. Sua primeira tradução em português data de 1989.

Apesar dos ideais de mudança do modelo de desenvolvimento, o que temos visto nas últimas décadas é que o modelo vigente de desenvolvimento capitalista industrial parece ceder pouco às regulamentações ecológicas. Esta mesma tensão se dá também no interior do conceito de desenvolvimento sustentável, haja vista suas aplicações através de novos mecanismos de mercado como solução para ajustar a produção à capacidade de suporte dos recursos naturais. Mecanismos como cotas para emissão de poluentes; incorporação do valor de um bem ambiental no produto final; pagamento do custo de direitos ambientais afetados (no caso de indenizações, investimentos compensatórios e/ou reparações financeiras), os recentes dispositivos econômicos direcionados ao mercado de carbono (seqüestro de carbono, neutralização de carbono, etc.) visam ter um efeito inibidor do impacto ambiental no curto prazo e são tentativas de negociação entre os interesses da acumulação econômica e a preservação ambiental. Mas a questão que permanece em aberto é se estes mecanismos serão capazes de reorientar a lógica mercantil da sociedade de consumo, sendo efetivamente um freio à degradação social e ambiental, ou se estaríamos apenas vendo surgir um novo tipo de mercado “verde”.

A proposta das Nações Unidas de uma “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS) é fruto deste debate. A EDS nasce como parte do debate recente sobre o desenvolvimento sustentável e, portanto, num contexto sociocultural muito diverso daquele

que originou o atributo ambiental para a EA. O problema é que as tentativas de reformar o modelo desenvolvimentista, entre as quais está a proposta do desenvolvimento sustentável, deixam intacta sua lógica central baseada no imperativo do crescimento econômico, da economia de mercado e de um estilo de vida orientado para o consumo. Por esta razão, o próprio conceito de DS é uma noção em disputa no campo ambiental. O DS foi, no princípio, mal recebido pela comunidade ambientalista que, depois, passou a qualificar a sustentabilidade a partir da defesa da idéia de uma *sociedade sustentável* contra a idéia de um desenvolvimento enquanto *crescimento sustentável*, tentando deslocar o conceito de sua origem desenvolvimentista, buscando sua tradução para a agenda política dos movimentos sociais e da luta por cidadania. No contexto da educação, como já foi argumentado, a proposta de uma educação para o DS reafirma o paradigma do desenvolvimentismo. Neste sentido, como lucidamente alerta o educador ambiental mexicano Edgar Gaudiano, a substituição do conceito de EA por um novo implica, para a América Latina, na renúncia de um ativo político com um custo demasiado alto, desconhecendo o esforço dos sujeitos específicos que construíram esta forma discursiva.

Este é um debate que está em pleno curso. Demarca uma disputa de hegemonia que contrapõe um ideário ambiental emancipatório de tradição crítica ao modelo desenvolvimentista. Renomear a EA como Educação para o DS, para muitos educadores ambientais, significa abrir mão de um atributo identitário e de uma tradição crítica para dar lugar à ideologia do desenvolvimento, reformulada na forma do desenvolvimento sustentável.

Doutora em Educação pela UFRGS, professora da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA.

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Irineu Tamaio¹

1. A emergência da EA como política pública do Estado

As ações e a construção da Política Pública de Educação Ambiental (EA) do Estado brasileiro remontam ao ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA e a respectiva Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, embrião do que viria ser o Departamento de Educação Ambiental do MMA (DEA/MMA), um dos órgãos responsáveis pela implementação da política pública de EA.

A criação, em 1989, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) trouxe, na sua estrutura regimental, a Divisão de Educação Ambiental, que se transformou na extinta Coordenadoria Geral de Educação Ambiental – CGEAM. Em 1992, foram criados os Núcleos de EA do IBAMA – NEA/IBAMA – em todas as superintendências estaduais.

O Ministério da Educação (MEC) foi outro órgão federal responsável pela trajetória da inserção da EA como política pública de Estado. Em 1991, criou-se um grupo de trabalho para participar da Conferência Rio-92, que se transformou, em 1992, na Coordenação de EA, semente da atual Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do MEC – CGEA/MEC.

Como órgãos de Estado na esfera federal, as atuais DEA/MMA, CGEA/MEC e CGEAM/IBAMA (extinta em 2006, atualmente foi criado um Grupo de Trabalho para elaborar uma nova política de EA para o IBAMA e o Instituto Chico Mendes) foram historicamente, e continuam sendo, as grandes provocadoras, articuladoras e contribuintes do

processo de discussão e formulação de políticas públicas de EA. São entidades governamentais que obviamente representam uma parte significativa da institucionalização da temática EA nas políticas de Estado. Embora seja relevante reconhecer que existam outros órgãos na esfera federal (Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Saúde, entre outros) que desenvolvem ações formuladoras de políticas públicas educacionais voltadas para o enfrentamento das questões socioambientais, não são, porém, intituladas de educação ambiental.

É importante afirmar que essas três instituições (DEA/MMA, CGEA/MEC e CGEAM/IBAMA) não foram ou são as condutoras desse processo histórico, que é complexo e envolveu e continua envolvendo um conjunto de outros sujeitos e movimentos importantes para o percurso da EA como política pública. No entanto, dois deles, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA e a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC, formam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, criado com a regulamentação da Lei nº 9.795/99, por intermédio do Decreto nº 4.281/02. Por medidas de ordem legal, os dois órgãos possuem a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de EA.

É ainda na década de 1990 que aconteceram, no Brasil, os primeiros Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; o Ministério do Meio Ambiente instituiu o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental; o MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, um documento no qual a temática ambiental foi inserida como um conteúdo transversal em todas as disciplinas do currículo escolar; o Senado aprovou a Lei n. 9.795/99, para oficializar a presença da EA em todas as modalidades de ensino. Surgiu uma pluralidade de ações e concepções político-pedagógicas que foram construindo, fazendo e refazendo o seu objetivo, fundamento e objeto.

A política pública do Departamento de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) é constituída de vários programas, dentre eles, o Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA) e o Programa Nacional de Enraizamento da EA, que visam proporcionar processos de formação para a transformação de sujeitos ambientais em sujeitos políticos. No entanto, é importante ressaltar que, além dos programas

da DEA, a política pública de EA, na esfera federal, é elaborada e implementada por meio de outras instâncias político-administrativas.

De acordo com a Lei Federal n. 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e a Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) formam o Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA). Os dois órgãos têm a atribuição legal de formular e implementar políticas de EA em âmbito federal, nos marcos legais da PNEA, e em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Esse sistema de políticas públicas em EA, no âmbito federal, pode ser visualizado na figura 1 (em seguida):

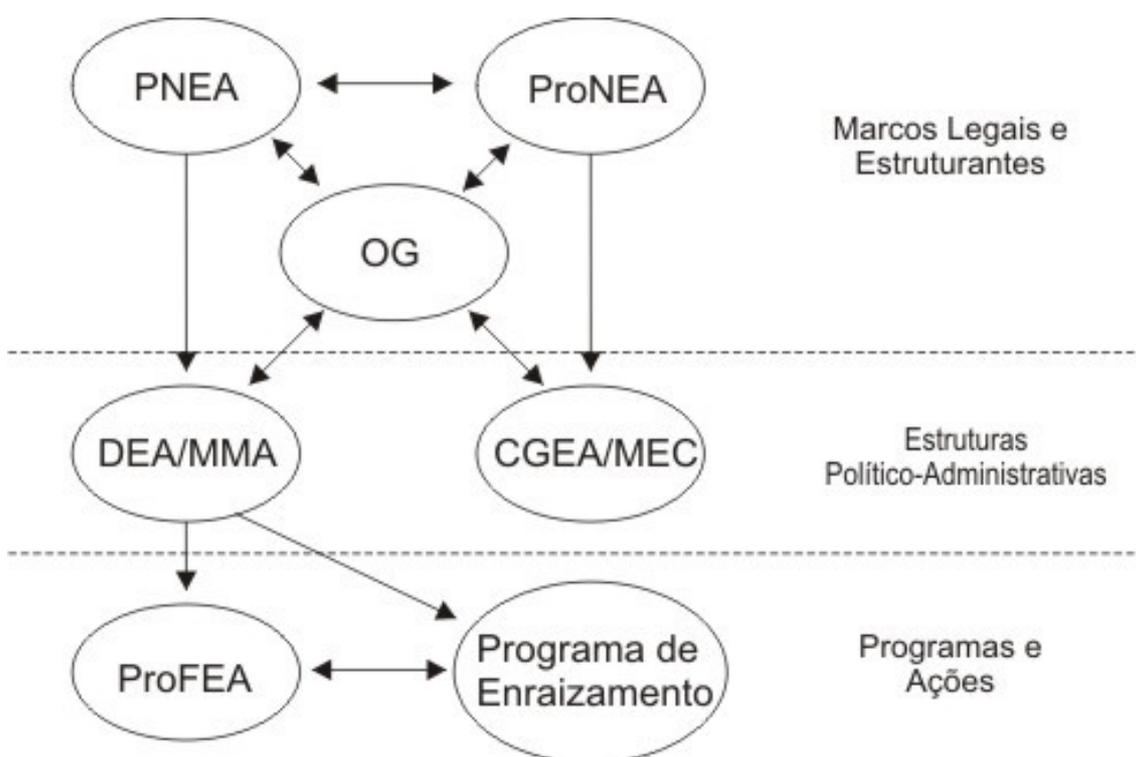


Figura 1 – Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal.

Todo esse processo de institucionalização da EA no país está intimamente relacionado com o movimento ecológico, que surgiu da preocupação da sociedade com a qualidade da existência humana, com o futuro da vida. Foi no movimento ecológico que emergiu a compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades.

Assim, esses valores autonomistas constituíram o movimento ecológico, repercutindo em algumas concepções de EA. Dentro desse contexto, o processo de institucionalização da EA no plano nacional pode ser concebido em dois momentos: inicialmente, como um movimento de preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização que visava atrair a atenção para a finitude e a péssima distribuição dos recursos naturais, além de envolver os cidadãos em ações socioambientais apropriadas. E, num segundo momento, como sendo aquele em que a EA vai se constituindo como uma proposta educativa consistente, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes.

Pode-se dizer que a origem e a institucionalização da EA no Brasil foram diretamente influenciadas pelos resultados e desdobramentos, em âmbito interno, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU, as quais se traduziram em uma instância de disputa sobre os interesses hegemônicos do capitalismo na sua relação de apropriação da natureza. Elas repercutiram e fortaleceram a discussão no movimento ecológico – pela ação das entidades e organizações da sociedade civil, no Estado brasileiro –, ao organizar agências de meio ambiente que passaram a desenvolver ações e políticas centradas nas questões ambientais.

Uma iniciativa importante para a institucionalização da EA, no âmbito das políticas públicas, foi a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, em 1994, tendo como órgãos executores o MEC e o MMA/IBAMA, com as parcerias do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Cultura (MinC). Essa primeira versão do ProNEA vigorou por nove anos. Em 2003, a Diretoria de Educação Ambiental, em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as redes de EA,

promoveu consulta pública que resultou em uma segunda versão, e que se constitui, ao mesmo tempo, num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade.

Com a preocupação de aprimorar as políticas públicas, o documento apontou para o processo de consulta que se tornou “uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais, possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das políticas e programas estaduais de educação ambiental” (BRASIL, 2005h, p.15).

No âmbito federal, a EA foi incorporada à Política Nacional do Meio Ambiente, em 1981, quando se reconheceu a necessidade de inserir a dimensão ambiental em todos os níveis de ensino e, de modo mais completo, na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, aprovada pela Lei nº 9.795, de 27/04/1999. Regulamentada em 2002, essa lei declarou que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Em 2003, criou-se o Órgão Gestor da Política Nacional de EA, reunindo MEC e MMA. Seu comitê assessor é formado por 13 segmentos da sociedade, com direito a voto, e outros cinco, na qualidade de convidados especiais. De acordo com o documento técnico, o Órgão Gestor:

(...) possui a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de Educação Ambiental, que deve ser executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos Órgãos Públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2006, p. 3).

Assim, é possível perceber que o processo de institucionalização e de construção epistemológica da EA ocorreu nos últimos 30 anos. Uma série de espaços na estrutura política

do Estado foram conquistados, contribuindo para a institucionalização e legitimação como um campo de conhecimento e de atividade, porém descontínuo e conflituoso (Carvalho, 2002).

2. O campo de formulação da política

As ações do Departamento de Educação Ambiental, na gestão do atual Governo Federal, se desenvolvem na esfera da formulação e da gestão de políticas públicas por meio de articulações e fortalecimentos de instâncias e fóruns representativos da sociedade, tais como o Órgão Gestor da PNEA, as Comissões Estaduais Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, mais conhecidas como CIEAs, as Redes de Educação Ambiental, os Fóruns de ONGs e os campos da formação e da comunicação ambientalista.

De acordo com a publicação técnica “Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de EA”, essa proposição de política se implementou na DEA por meio de um conjunto de programas e projetos: Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais, com a sua ação de Coletivos Educadores; Programa Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil; Programa de Formação de Líderes Sindicais como Educadores Ambientais; Programa Vamos Cuidar do Rio São Francisco; Programa Municípios Educadores Sustentáveis; Projeto Sala Verde; Programa Juventude e Meio Ambiente; Programa Nacional de Educação Ambiental Portuária; Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e o Programa de Educomunicação Socioambiental.

O ProNEA, embora não seja um programa de execução da DEA, representou um marco teórico, balizador de princípios e estratégias para os outros dois programas – o ProFEA e o Programa Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil. Esses dois programas foram mencionados por representarem ações estratégicas que visavam “potencializar e ampliar a participação da sociedade civil e do poder público na formulação e na implementação de políticas públicas”, e também por serem, juntos com o ProNEA, diretrizes e práticas que integram o programa de política pública da DEA.

Entre os objetivos descritos no ProNEA, um deles destaca ser o papel da educação ambiental o de:

(...) criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, o ProNEA está sintonizado, em sua formulação e enunciação, com uma proposta processual e de construção coletiva, respaldado em diretrizes e princípios que representam o movimento de constituição da EA no Brasil. Dessa forma, o ProNEA concebe a política e o programa como um processo em movimento, “seu estado de permanente construção”, cuja implementação, ao ser debatida com a sociedade, a transforma em protagonista, junto com o governo. Portanto, possui a intenção de promover a EA como um exercício emancipatório.

Um outro Programa é o ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais. Ele tem como objetivo qualificar as ações de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e mais apoio às reflexões e ações autogeridas regionalmente. É preciso desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais, a partir de diferentes contextos.

As atividades do ProFEA visam à criação de sociedades sustentáveis, por isso consideram essenciais a “sensibilização afetiva e a compreensão cognitiva da complexidade ambiental”, o que possibilita a construção de “um saber ambiental e fortalece a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais que trabalham na perspectiva da criação de um futuro sustentável” .

A formação é um tema recorrente nas formulações e implementações da política pública de EA, em grande parte como fruto das aspirações dos educadores por novas possibilidades de reflexão conceitual e prática sobre o fazer metodológico, voltado para a construção/aquisição

de novos olhares, comportamentos e posturas que contribuam para o enfrentamento dos graves problemas ambientais.

Com a proposta de gerar processos que aproximassem o Estado das políticas públicas de EA, assim como a prática social da educação popular, a DEA formulou e apresentou à sociedade uma estratégia de formação de educadores(as) ambientais denominada Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Esses coletivos são entendidos “como um conjunto de representantes de instituições que atuam em processos formativos e que se aproximam no sentido de possibilitar uma formação permanente, participativa, continuada e voltada à totalidade de habitantes de um determinado território. Um Coletivo Educador deve constituir-se como um grupo que compartilha observações, visões e interpretações de sua realidade, da mesma forma que planeja, implementa e avalia processos de formação de educadores ambientais em consonância com os princípios do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais de Educadores Ambientais da DEA/MMA.

De acordo com essa compreensão, a formação do Coletivo Educador nasceu como uma estratégia para a implementação de políticas públicas federais, estaduais e municipais de Educação Ambiental. Nesse sentido, traduz-se em um espaço no qual ministérios e instituições, com atuação nos temas da educação ambiental, diversidade, qualidade de vida, autonomia, emancipação e participação social, poderão articular suas políticas de formação de gestores públicos, conselheiros, técnicos, educadores, professores e lideranças em geral, assim como qualificar seus foros de participação social e suas intervenções educacionais voltadas à criação ou aprimoramento de estruturas e espaços que tenham potencialidade de atuação como educadoras na direção da sustentabilidade.

O processo de participação e mobilização instituído pela política pública está presente também no apoio aos coletivos jovens e os coletivos educadores e o processo de enraizamento da EA no país. O estímulo à organização em redes e o diálogo entre educadores e educadoras ambientais, a constituição do programa Com-vidas, a Agenda 21 na escola e a participação escolar na EA.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Identidades da Educação Ambiental*. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF, 2004.

_____. *ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental*. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA, DF, 2005.

_____. *ProFEA: Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 8, 2006.

CARVALHO, I. C. M. *A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2ª. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

Nota:

Doutor pelo CDS/UnB; coordenador de EA da WWF/Brasil.

EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL¹

José Silva Quintas²

INTRODUÇÃO

O artigo 225 da Constituição Federal, ao estabelecer o "meio ambiente ecologicamente equilibrado" como direito dos brasileiros, "bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida", também, atribui ao "Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

Neste sentido, trata-se da defesa e da preservação **pelo Poder Público e pela coletividade**, de um bem público (o meio ambiente ecologicamente equilibrado), cujo modo de apropriação dos seus elementos constituintes, pela sociedade, pode alterar as suas propriedades e provocar danos ou, ainda, produzir riscos que ameacem a sua integridade. A mesma coletividade que deve ter assegurado o seu direito de viver num ambiente que lhe proporcione uma sadia qualidade de vida, também precisa utilizar os recursos ambientais para satisfazer suas necessidades. Na vida prática, o processo de apropriação e uso dos recursos ambientais não acontece de forma tranqüila. Há interesses em jogo e conflitos (potenciais e explícitos) entre os **atores sociais**, que atuam de alguma forma sobre os meios físico-natural e construído, visando ao seu controle ou à sua defesa (Quintas, 2002a).

Portanto, é na tensão entre a necessidade de assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como bem de uso comum da população, e a definição do modo como devem ser apropriados os recursos ambientais na sociedade, que o processo decisório sobre a sua destinação (uso, não uso, quem usa, como usa, quando usa, para que usa, etc.) opera.

Nesta perspectiva, os sete incisos do parágrafo primeiro do Artigo 225 da Constituição Federal, objetivando tornar **efetivo** o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, responsabilizam o Poder Público (e somente a ele) por sete incumbências, *mesmo* impondo a este e à coletividade a obrigação por sua defesa e pela preservação destas incumbências:

- a) Quatro (I, II, III e VII) direcionam a ação do Poder Público para a defesa e a proteção de processos ecológicos essenciais, ecossistemas, patrimônio genético, flora e fauna, utilizando diferentes estratégias (preservar, restaurar, manejar, fiscalizar, criar áreas protegidas);
- b) Duas (IV e V) para a prevenção de danos e avaliação de riscos ambientais, decorrentes da realização de obras e atividades potencialmente degradadoras, e da produção e da circulação de substâncias perigosas;
- c) Uma (VI) para criação de condições para a coletividade cumprir o seu dever de defender e proteger “o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações”, **por meio da promoção da educação ambiental.**

É neste contexto que a equipe de educadores do IBAMA vem construindo, a partir dos anos 90, uma proposta denominada Educação no Processo de Gestão Ambiental ou Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente.

Cabe esclarecer que, ao se falar em Educação no Processo de Gestão Ambiental, não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Mas em uma outra concepção de educação, que toma o espaço da gestão ambiental pública como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído **com** os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões que, via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. Portanto, pressupõe que desvelar o processo decisório sobre a destinação dos bens ambientais na sociedade é essencial para tornar a Educação Ambiental **um instrumento efetivo** para a coletividade cumprir o dever de proteger e defender o meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determina a Constituição.

Neste sentido, esta proposta é substancialmente diferente da chamada "Educação Ambiental Convencional", cujo elemento estruturante da sua prática pedagógica é o funcionamento dos sistemas ecológicos (Layrargues, 2002). Nesta concepção, a mudança da conduta individual “para cada um fazer a sua parte” é o propósito central da Educação Ambiental. A proposta praticada pelo IBAMA referencia-se em outra vertente, a da "Educação Ambiental crítica" que, segundo Layrargues (2002, p. 189) "é um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais". (...)

Uma proposta que assume “*a importância do pressuposto da Educação Ambiental de (grifo meu), no processo pedagógico, partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global)*” (Loureiro, 2004, p. 133).

Educação e Gestão Ambiental Pública

Historicamente, os seres humanos estabelecem relações sociais e, por meio delas, atribuem significados à natureza (econômico, estético, sagrado, lúdico, econômico-estético, etc.). Agindo sobre o meio físico-natural, instituem práticas e alteram suas propriedades, garantindo a reprodução social de sua existência. Estas relações (dos seres humanos entre si e com o meio físico-natural) ocorrem nas diferentes esferas da vida societária (econômica, política, religiosa, jurídica, afetiva, étnica, etc.) e assumem características específicas decorrentes dos contextos social e histórico onde acontecem. Portanto, são as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos recursos ambientais (inclusive a atribuição deste significado eminentemente econômico) (Quintas, 2002b). No Brasil, em virtude do estabelecido na Constituição Federal, cabe ao Poder Público ordenar estas práticas, promovendo o que se denomina, neste trabalho, de *gestão ambiental pública*.

Gestão ambiental pública, aqui entendida como processo de mediação de *interesses e conflitos*³ (potenciais ou explícitos) entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural

e construído, objetivando garantir o **direito** ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determina a Constituição Federal. Este processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, através de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e, também, como se distribuem, na sociedade, os custos e benefícios decorrentes da ação destes agentes (Price Waterhouse-Geotécnica, 1992).

No Brasil, o Poder Público, como principal mediador deste processo, é detentor de poderes estabelecidos na legislação que lhe permitem promover desde o ordenamento e controle do uso dos recursos ambientais, inclusive articulando instrumentos de comando e controle com instrumentos econômicos, até a reparação e mesmo a prisão de indivíduos responsabilizados pela prática de danos ambientais. Neste sentido, o Poder Público estabelece padrões de qualidade ambiental, avalia impactos ambientais, licencia e revisa atividades efetiva e potencialmente poluidoras, disciplina a ocupação do território e o uso de recursos naturais, cria e gerencia áreas protegidas, obriga a recuperação do dano ambiental pelo agente causador, e promove o monitoramento, a fiscalização, a pesquisa, a educação ambiental e outras ações necessárias ao cumprimento da sua função mediadora.

Por outro lado, observa-se, no Brasil, que o poder de decidir e o de intervir para transformar o ambiente, seja ele físico, natural ou construído, e os benefícios e custos dele decorrentes, estão distribuídos socialmente e geograficamente na sociedade, de modo assimétrico. Por serem detentores de poder econômico ou de poderes outorgados pela sociedade, determinados grupos sociais possuem, por meio de suas ações, capacidade variada de influenciar direta ou indiretamente na transformação (de modo positivo ou negativo) da qualidade do meio ambiente.

É o caso dos empresários (poder do capital); dos políticos (poder de legislar); dos juízes (poder de condenar e absolver, etc.); dos membros do Ministério Público (o poder de investigar e acusar); dos dirigentes de órgãos ambientais (poder de embargar, licenciar, multar); dos jornalistas (poder de influenciar na formação da opinião pública); das agências estatais de desenvolvimento (poder de financiamento, de criação de infra-estrutura) e de

outros atores sociais cujos atos podem ter grande repercussão na qualidade ambiental e, conseqüentemente, na qualidade de vida das populações.

Entretanto, estes atores, ao tomarem suas decisões, nem sempre levam em conta os interesses e as necessidades dos diferentes grupos sociais, direta ou indiretamente afetados. As decisões tomadas podem representar benefícios para uns e prejuízos para outros. Um determinado empreendimento pode representar lucro para empresários, emprego para trabalhadores, conforto pessoal para moradores de certas áreas, votos para políticos, aumento de arrecadação para Governos, melhoria da qualidade de vida para parte da população e, ao mesmo tempo, implicar prejuízo para outros empresários, desemprego para outros trabalhadores, perda de propriedade, empobrecimento dos habitantes da região, ameaça à biodiversidade, erosão, poluição atmosférica e hídrica, desagregação social e outros problemas que caracterizam a degradação ambiental.

Portanto, a prática da gestão ambiental não é neutra. O Estado, ao assumir determinada decisão diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico-natural ou construído (Quintas&Gualda, 1995).

Por outro lado, há ainda a considerar que não é necessariamente evidente, para as comunidades afetadas, a **existência de um dano ou risco ambiental**, nem tampouco as causas, conseqüências e interesses subjacentes à ocorrência deles. O processo de contaminação de um rio, por exemplo, pode estar distante das comunidades afetadas, espacialmente (os objetos são lançados a vários quilômetros rio acima) e temporalmente (começou há muitos anos, e ninguém lembra quando). O processo pode, também, não apresentar um efeito visível (a água não muda de sabor e de cor, mas pode estar contaminada por metal pesado, por exemplo), nem imediato sobre o organismo humano (ninguém morre na mesma hora ao beber a água).

Outra dificuldade para a percepção objetiva dos problemas ambientais é a tendência de as pessoas assumirem a idéia da infinitude de certos recursos ambientais. É comum se ouvir que

um grande rio jamais vai secar (até que fique visível a diminuição do volume de suas águas) ou, ainda, que uma grande floresta não vai acabar, ou que os peixes continuarão abundantes todos os anos, até que a realidade mostre o contrário.

Um outro fator que dificulta, muitas vezes, a participação das comunidades no enfrentamento de problemas ambientais que as afetam diretamente é a sensação de impotência frente à magnitude desses problemas e à desfavorável correlação de forças subjacentes. A ocupação desordenada do litoral, por exemplo, que resulta em destruição de dunas, aterramento de manguezais, expulsão de comunidades e privatização de praias, envolve grandes interesses de grupos econômicos e políticos e leva as pessoas a se sentirem incapacitadas de reagir perante a força dos atores sociais responsáveis pela degradação daquele ambiente. Há, ainda, a descrença da população em relação à prática do Poder Público para coibir as agressões ao meio ambiente, quando a degradação decorre da ação de poderosos.

É neste espaço de interesses em disputa que o Estado brasileiro deve praticar a gestão ambiental pública, promovendo a construção de graus variados de **consensos**⁴, sobre a destinação dos recursos ambientais, no limite do permitido na legislação ambiental. Estas disputas podem se configurar na implantação de empreendimentos que, obrigatoriamente, devem ser licenciados pelo órgão de meio ambiente (hidrelétricas, gasodutos, estradas, loteamentos, fábricas, etc.), no processo de criação e gestão de Unidades de Conservação (parques, reservas biológicas, reservas extrativistas, etc.), na manutenção de outras áreas protegidas (margens de rios e córregos, manguezais, topo de morro, etc.), na definição de período de interrupção da pesca no mar (defeso) e nos rios (piracema) de determinadas espécies, etc.

Neste contexto, cabe ao Estado criar condições para transformar o espaço "**técnico**" da "gestão ambiental" em **espaço público**. E, dessa forma, evitar que os consensos sejam construídos apenas entre atores sociais com grande visibilidade e influência na sociedade (os de sempre), à margem de outros, em muitos casos os mais impactados negativamente pelo ato do Poder Público. Em outras palavras, publicizar, efetivamente, as práticas da Administração Pública, trazendo para o processo decisório todos os atores sociais nele implicados, como

determina a Constituição Federal e não apenas fazer a sua publicidade. Portanto, trata-se de garantir o controle social, da gestão ambiental, incorporando a participação de amplos setores da sociedade nos processos decisórios sobre a destinação dos recursos ambientais e, assim, torná-los, além de transparentes, de melhor qualidade.

A Escola e a Gestão Ambiental Pública

A comunidade escolar (professores, alunos, servidores e pais) pode contribuir na construção do espaço público de gestão ambiental, preparando-se para intervir em vários momentos desse processo e, desta forma, contribuindo para tornar as determinações da Constituição Federal e da legislação efetivas.

No caso do **licenciamento ambiental**, a escola pode se inserir no processo, participando na mobilização das comunidades e articulando-se com elas para intervirem nas audiências públicas convocadas pelo órgão ambiental licenciador e no monitoramento das medidas mitigadoras e compensatórias... Ainda no contexto desta temática, a escola pode trazer a discussão da gestão ambiental pública para o mundo do trabalho, principalmente no contexto da educação profissional. Por meio do seu currículo, pode desenvolver capacidades para que os estudantes avaliem as implicações dos danos e riscos ambientais na saúde e na segurança do trabalhador, bem como na vida cotidiana das comunidades.

No caso da criação e da gestão de Unidades de Conservação, a escola, além de participar do processo, pode contribuir bastante para o seu controle social, apoiando a mobilização das comunidades afetadas para intervirem nas consultas públicas e, também, nas atividades de gestão das unidades (conselho gestor, elaboração de plano de manejo, câmaras técnicas, etc.) conforme prevê a legislação.

Da mesma forma, a escola pode participar de outras ações de gestão ambiental, estimulando a comunidade escolar e extra-escolar a intervir em processos de prevenção e superação de problemas ambientais, tais como: aterramento de manguezais, poluição do ar, contaminação de rios, lagoas e córregos, desmatamento, pesca predatória, etc.

Em todos esses casos, é importante que a inserção dos alunos no processo se efetive por meio do currículo escolar, trabalhando-se a temática abordada a partir de um planejamento pedagógico interdisciplinar.

A Educação Ambiental, para cumprir a sua finalidade, conforme definida na Constituição Federal, na Lei n. 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e em seu Decreto regulamentador (Lei n. 4.281/02), deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construído, ou seja, educação ambiental como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública.

Isto posto, é necessário elucidar, ainda que rapidamente, o caráter de uma Educação Ambiental com este propósito.

Se o espaço de gestão é complexo (Morin, 2001), a concepção pedagógica subjacente à organização dos processos de ensino-aprendizagem para a intervenção qualificada deve ser coerente com esta evidência. Como nos ensina Paulo Freire (1976, p. 66), "somente os seres humanos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo **reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência**, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo". Estes elementos conformadores da prática consciente e a unidade dialética entre teoria e prática, na construção do conhecimento sobre a realidade, para transformá-la, com a mediação de critérios éticos, são a base da Educação no Processo de Gestão Ambiental.

Portanto, o que está se propondo é uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Crítica** na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. **Transformadora** porque, ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade de a humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. **É também emancipatória**, por tomar como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos. De acordo com Layrargues (2002, op. cit.), *"um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática"*.

BIBLIOGRAFIA

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). *Dicionário de Política*. Brasília: Edunb, 1992.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz. E Terra, 1976.

LAYRARGUES, P. P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. QUINTAS J. S. (org.) *Pensando e Praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente*. 2. ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

- MARRUL, FILHO, S. *Crise e Sustentabilidade no Uso dos Recursos Pesqueiros*. Brasília: Edições IBAMA, 2003.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- PRICE WATERHOUSE. *Geotécnica - Fortalecimento Institucional do IBAMA - Cenários de Gestão Ambiental Brasileira - relatório final*. Brasília: IBAMA, 1992. (doc. Mimeo.)
- QUINTAS, J. S. e GUALDA, M. J. *A Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental*. Brasília: Edições IBAMA, 1995 (Série Meio Ambiente em Debate 1).
- QUINTAS, J. S. *Introdução à Gestão Ambiental Pública*. Brasília: Edições IBAMA, 2002a.
- QUINTAS J. S. *Curso de Formação do Analista Ambiental: Concepção Pedagógica*. Brasília: Edições IBAMA, 2002b (Série Meio Ambiente em Debate, 43).
- QUINTAS, J. S. *Educação no Processo de Gestão Ambiental: Uma Proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória*. In: Layrarques P. P. (coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

Notas:

Texto extraído do trabalho do autor: *Educação no Processo de Gestão Ambiental: Uma Proposta de Educação Ambiental, Transformadora e Emancipatória* (2004).

² Mestre em Educação. IBAMA/DF.

³ Conflito (social e político) segundo Bobbio, Matteucci & Pasquino (1992 p. 225) "é uma forma de interação entre indivíduos grupos, organizações e coletividade que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos." (...) Quando um conflito se desenvolve segundo regras aceitas, sancionadas e observadas, há a sua institucionalização". Neste sentido, a disputa pelo acesso e uso aos recursos ambientais é um conflito institucionalizado, quando ocorre segundo regras que estão estabelecidas na legislação ambiental. (N.A)

⁴ Segundo Bobbio, Matteucci & Pasquino (1992, op.cit.) "O termo Consenso denota a existência de um acordo entre os membros de uma determinada unidade social, em relação a princípios, valores, normas, bem como quanto aos objetivos almejados pela comunidade e aos meios para os alcançar. O Consenso se expressa, portanto, na existência de crenças que são mais ou menos partilhadas pelos membros da sociedade. Se se considera a extensão virtual do Consenso isto é, a variedade dos fenômenos em relação aos quais pode ou não haver acordo, e, por outro lado, a intensidade da adesão às diversas crenças, torna-se evidente que um Consenso total é um tanto improvável mesmo em pequenas unidades sociais, sendo totalmente impensável em sociedades complexas..." Portanto, neste texto, consenso não é o mesmo que unanimidade (NA).

PROGRAMA 4

**A PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

A educação ambiental numa perspectiva crítica¹

Eunice Trein²

A humanidade vem se deparando, a cada dia, com a divulgação de notícias preocupantes sobre as condições de vida no planeta e sobre as dificuldades que os seres humanos encontrarão já no futuro próximo para garantir a sua sobrevivência. O aquecimento global, a escassez de água potável, o processo de desertificação, a poluição do ar são alguns sintomas que compõem este quadro. Ele é expressão da relação predatória dos seres humanos com a natureza, ao longo da história.

Tal cenário vem suscitando posicionamentos diversos: alguns, mais pessimistas, falam de um futuro catastrófico, para o qual não haveria solução capaz de nos livrar de uma vida de privações, sofrimentos, insegurança e violência. Outros, otimistas, falam de soluções possíveis a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, que permitiria à humanidade enfrentar os problemas que ela própria criou.

Algumas questões se colocam, especialmente aos educadores, como desafios atuais. Ou seja, podemos olhar de forma crítica para o presente sem nos tornarmos prisioneiros de um pessimismo que nos imobilize? Ou devemos apostar no poder da ciência, que conhece e domina a natureza, para solucionar os males que nos afligem?

A análise crítica do tempo presente exige esmiuçar duas dimensões de nossa realidade em uma dimensão histórica. Precisamos compreender como temos nos relacionado com a natureza e como os seres humanos têm se relacionado entre si.

Para isso, é preciso superar a visão antropocêntrica que marca a ciência moderna. É necessário ampliar a noção de natureza, de forma que o homem recupere a compreensão de que, ao falar de natureza, ele está falando também de si mesmo.

O saber disciplinar pretende ampliar o conhecimento sobre a natureza e sobre o próprio homem, ao constituí-lo como objeto de estudo. Neste processo, ocorre uma fragmentação da totalidade e a busca pelos elementos mais simples e mais gerais de cada objeto. A compreensão dos elementos isolados gera a idéia de um perfeito domínio sobre o objeto estudado. No entanto, cada elemento analisado isoladamente produz um conhecimento parcial e descontextualizado da materialidade histórica que o constitui. Esta forma de conhecer, aparentemente neutra e objetiva, oculta o fato de que a natureza e o homem não podem ser compreendidos separadamente. Não existe uma natureza humana separada de outra natureza. Só podemos entender o ser humano, sua história e sua cultura, em relação com a natureza. É na relação que os seres humanos (que são natureza) estabelecem com ela, pela mediação do trabalho, que eles constroem suas relações sociais.

Sob o modo de produção capitalista, a produção do conhecimento, que toma o homem e a natureza como objetos, ao produzir uma ciência para a dominação, induz a uma visão parcial e utilitarista de ambos. Reduz o homem à sua dimensão como trabalhador e consumidor e transforma a natureza em matéria-prima. Ocorre, portanto, sob a lógica do capital, a mercantilização de todas as dimensões da vida.

A análise crítica desse processo busca superar, no âmbito da ação teórica e prática da educação ambiental, a alienação provocada pela ideologia neoliberal.

A ideologia dominante exalta hoje a possibilidade de um desenvolvimento econômico e social para todos, baseado no livre mercado e na presença mínima do Estado. Este desenvolvimento se caracteriza pela afirmação da propriedade privada, pela expansão do consumo, pela imposição dos interesses individuais e corporativos em detrimento dos interesses coletivos e igualitários.

A educação ambiental, numa perspectiva crítica, não pode abrir mão do rigor teórico-metodológico na análise da realidade. O pensamento crítico, ao desvendar o modo de produção capitalista, sua estrutura interna, as contradições que engendra enquanto processo social, seus limites materiais, aponta também os mecanismos de ocultamento dessa realidade, elaborados pela ideologia dominante. É importante compreender os traços fundamentais de um sistema que se baseia na exclusão social, na exploração da classe trabalhadora, na destruição da natureza e na mercantilização de todos os elementos da natureza e das dimensões sociais e culturais das relações humanas.

Sabemos, no entanto, que esta não é uma tarefa de fácil realização, pois uma compreensão reducionista da relação homem-natureza leva a uma culpabilização dos indivíduos pelos problemas ambientais – onde cada um deve fazer “a sua parte” para a superação do problema – ou delega o assunto aos especialistas sobre o tema. Isto leva à desmobilização dos indivíduos e da coletividade nas ações de enfrentamento das causas e nas soluções dos problemas socioambientais.

O aprofundamento de uma visão crítica da sociedade capitalista implica nos debruçarmos sobre a realidade contemporânea e empreendermos uma vigorosa crítica à ideologia do progresso, do desenvolvimento e do paradigma científico-tecnológico, próprios da civilização industrial moderna. O pensamento crítico, neste sentido, tem um papel relevante na formação de sujeitos capazes de criticar o atual modelo de sociedade e, para além da crítica, sempre necessária, também se integrarem na luta coletiva pela construção de um outro projeto societário, em que as relações de exploração sejam superadas.

A educação ambiental pode contribuir para ampliar uma visão crítica da sociedade e, com isso, incentivar uma maior participação dos brasileiros nas discussões sobre as políticas públicas e os movimentos sociais que estão voltados para a resolução de problemas ambientais.

A divisão social do trabalho, sob o modo de produção capitalista, em uma sociedade dependente como é a brasileira, marcada pelo autoritarismo, que impede a participação

democrática, não apenas na vida política, mas também no acesso às riquezas socialmente produzidas, dificulta muito o processo de desalienação da relação homem-natureza.

Portanto, a educação ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, ela deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacentes a projetos societários que estão permanentemente em disputa.

Retornando ao nosso ponto de partida, a educação ambiental, numa perspectiva crítica, precisa afiar seu instrumental de análise para compreender as conseqüências da exploração predatória da natureza, desvendando como essas conseqüências impactam de forma diferenciada países e populações. A destruição do meio ambiente causa danos maiores às populações mais vulneráveis, pois a concentração de renda e poder permite à classe dominante impor à classe trabalhadora os maiores prejuízos que decorrem desta forma específica de organização material da vida social. Isto impacta de forma direta o padrão de qualidade de vida que é possível usufruir a partir da inserção de classe de cada sujeito. Uma educação transformadora precisa questionar se é possível preservar a natureza sem superar o modo de produção capitalista e as relações sociais que o configuram.

Assim, a questão ambiental diz respeito, entre outras coisas, ao exercício pleno da cidadania para podermos projetar uma sociedade mais democrática e solidária. A abordagem do tema do meio ambiente, quando considera o entrelaçamento entre as questões naturais, sociais e culturais, permite ampliar uma abordagem crítica da sociedade e potencializar práticas pedagógicas emancipatórias.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais proponham o tema “Meio Ambiente” como tema transversal, que deveria ser abordado de forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino, uma visão conservacionista e biologizante do tema induz a que se considere, no espaço escolar, que a questão deve ser tratada, prioritariamente, pelos professores do ensino de Ciências. É possível observar, ainda, que no ensino superior, nos cursos de licenciatura,

pouco se tem feito para incluir a temática ambiental na formação dos futuros educadores. No entanto, várias experiências têm demonstrado que é possível, na construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas, sob uma perspectiva que integra teoria e prática, realizar atividades de cunho interdisciplinar.

Propor práticas pedagógicas que sensibilizem os alunos para a percepção dos problemas mundiais, nacionais e locais, evidenciando criticamente a relação dos seres humanos com a natureza e entre eles, é um passo importante para a inclusão curricular das questões ambientais. Também a realização de atividades que conjuguem a apropriação de textos, que contraponham e explicitem as diferentes correntes de pensamento da educação ambiental, contribui para ampliar a visão crítica. A análise de documentos das grandes conferências, bem como da legislação que regula as políticas educacionais públicas, conjugada à visita a espaços degradados na comunidade, permite uma avaliação da discrepância entre as políticas públicas proclamadas e as efetivamente executadas. A visita a museus, parques, jardins botânicos e zoológicos dá a oportunidade aos estudantes de estabelecer nexos entre os conhecimentos escolares sistematizados e sua expressão em espaços não formais de ensino-aprendizagem, mas que suscitam sempre novos questionamentos às certezas estabelecidas.

Essas são algumas práticas pedagógicas possíveis para consolidar a relação entre meio ambiente, educação e participação política, no sentido de um compromisso com o desenvolvimento socioambiental que supere o modelo excludente gerador da miséria social e ambiental em que vivemos.

Notas:

O presente texto é fruto das reflexões e discussões realizadas pelos integrantes do LIEAS. As questões aqui apresentadas podem ser encontradas no livro organizado pelo Prof. Dr. Carlos Frederico B. Loureiro: *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro, Editora Quartet, 2007.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora associada do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ).

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis¹

Educação, escola e sociedade

Refletir sobre a Educação Ambiental na escola exige, em primeiro lugar, que pensemos sobre a relação entre educação, escola e sociedade. Para isso, tomemos, como ponto de partida, uma das mais brilhantes definições de educação que temos na literatura pedagógica brasileira, a definição de Saviani (2005): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Isso significa dizer que o processo educativo é um processo de formação humana, isto é, é um processo no qual os seres humanos – que nascem inacabados do ponto de vista de sua humanidade, de seu caráter humano – são produzidos, construídos, como humanos.

Tomemos como referência, para compreender melhor esta definição de educação como um processo de formação humana, Marx (1993), no mais importante de seus textos sobre a concepção filosófica de ser humano, os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Ali, este pensador desenvolveu uma concepção de homem como ser natural, universal, social e consciente. Isto é, embora ao nascer ele conte com uma base biológica, natural, para se objetivar como gênero humano – para vir a ser humano – os homens – todos os homens – necessitam de um processo de humanização, que seja direto e intencional, um processo social e consciente: “(...) a finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001).

Então, se os seres humanos, para serem humanos, necessitam de um processo de humanização, de formação humana – de educação – a educação tem como objetivo realizar esta tarefa de formação, através de um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo, ao mesmo tempo em que constrói o ser humano como humano, constrói também a realidade na qual ele se objetiva como humano, constrói a humanidade. Se nós, seres humanos, não trazemos, ao nascer, os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura, e não temos condições para que isso aconteça “naturalmente”, o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos.

Ocorre que, na história da humanidade, diferentes e diversas instituições sociais se responsabilizaram pelo processo educativo. Nas sociedades primitivas, por exemplo, vemos a importância dos ritos de iniciação, realizados por diferentes coletivos, no processo educativo dos sujeitos mais jovens, como expressão da organização do processo de formação humana para a convivência naquelas determinadas sociedades. Também merece destaque o processo de preparação para o trabalho a que eram submetidos os jovens aprendizes de ofícios nas sociedades pré-industriais, apresentados por Enguita (1989), como expressão da família como principal instituição social responsável pelo processo de formação humana para convivência naquelas sociedades. Também é em Enguita (1989) que podemos buscar a tese de que a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição nova, moderna. Isto é, a escola, como instituição social principal responsável pela formação dos sujeitos, surge na modernidade.

Então, qual a função da escola no processo de formação humana? Se a educação é uma exigência humana – individual e social – e a escola foi, historicamente, a instituição social “escolhida” pela humanidade para cumprir esta tarefa, qual é a função específica da escola?

Os estudos sobre o papel da escola na sociedade moderna apontam para o fato de que não existe uma função única, consensual, universal da escola. Cada momento histórico e cada grupo social compreendem este papel segundo seu próprio conjunto de valores e interesses sociais, culturais e políticos. A forma como se realiza a educação no interior desta instituição,

a escola, diz respeito, portanto, aos valores, ideologias e intenções. Assim, a educação pode ter o objetivo “redentor” de salvar a sociedade da situação em que se encontra, como pode ter como objetivo “reproduzir” a sociedade na sua forma de organização, ou ainda, mediar a busca de entendimento da vida e da sociedade, contribuindo assim para “transformá-la” (LUCKESI, 1993).

Numa perspectiva crítica, que concebe a educação como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, Saviani (2005) define a função da escola: “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Isso significa afirmar que a educação escolar tem como principal função promover a consciência dos educandos para a compreensão e a transformação da realidade. Então, o que é próprio da escola é a garantia da transmissão – não mecânica, mas ativa – compreendida como apropriação, do saber elaborado pela cultura.

Isso significa que a escola, para exercer sua função transformadora, no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é garantir que os sujeitos sociais que por ela passam se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura à qual pertencem. Neste sentido, é importante que o educador compreenda, da forma mais complexa possível a realidade social na qual ele atua. Não basta, para isso, conhecer a realidade, é preciso pensar sobre ela, refleti-la, inclusive tendo as diferentes teorias educacionais como referência.

Qual Educação Ambiental?

Dentre os mais diferentes e diversos temas de que se constitui o saber elaborado pela cultura encontram-se, desde algumas décadas, as relações da sociedade com o ambiente. Superando a tendência reducionista, a-crítica, de compreender o ambiente em seus aspectos físicos e biológicos, naturais, a tendência da Educação Ambiental crítica é tematizar não apenas o ambiente natural, mas os aspectos socioambientais dessa relação.

Pensemos, então, que a Educação Ambiental, como educação, é compreendida a partir de pressupostos teóricos e práticos diferentes entre aqueles que a praticam. As diferentes concepções, que resultam nas diferentes práticas educativas ambientais, têm sido bastante estudadas e podem ser sintetizadas em: a Educação Ambiental para mudança de comportamentos considerados ambientalmente incorretos (a-crítica); a Educação Ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnicos e científicos sobre os processos naturais (a-crítica); e a Educação Ambiental como um processo político de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a construção, coletiva e participativa, de uma sociedade sustentável.

As abordagens críticas da Educação Ambiental têm identidade com o pensamento crítico no campo do conhecimento pedagógico. Os temas educativos e as idéias sobre a função da escola tratam de colocá-la a serviço desse processo, coletivo, de humanização plena dos sujeitos sociais. Se a função – democrática e transformadora – da escola é a garantia da apropriação, pelos sujeitos, do saber elaborado, a contextualização, histórica e social, dos conhecimentos é sua tarefa educativa, inclusive na dimensão ambiental.

Então, não tem nenhum sentido pensarmos na inserção da Educação Ambiental na escola sem integrá-la plena e concretamente ao currículo escolar. A proposta ingênua e imobilista da inserção da temática ambiental como atividade extracurricular esvazia de importância essa temática e não contribui para a formação, plena e reflexiva, de sujeitos ambientalmente comprometidos e responsáveis pela construção de relações socioambientais socialmente justas e ecologicamente equilibradas, como expresso no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1995), um dos mais importantes documentos internacionais que orientam a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental para a sustentabilidade, cujas discussões culminaram na elaboração desse documento, considera a educação-formação um processo contínuo e permanente, cujos princípios educativos são o respeito a todas as formas de vida e os valores e ações transformadoras – no que diz respeito à realidade social e ambiental – e posicionando-se a favor de conteúdos formativos que estejam centrados na responsabilidade individual e

coletiva, local e planetária: uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória como estratégia para a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

Neste sentido, a Educação Ambiental para a sustentabilidade é uma educação política, democrática, libertadora e transformadora. A educação e a responsabilidade ambiental, compreendidas, então, como estratégias sociais eminentemente políticas, exige, para sua viabilização, participação radical dos sujeitos. Desta forma, a Educação Ambiental crítica e transformadora é uma escolha que tem como ponto de partida a constatação – histórica – de que vivemos numa sociedade ecologicamente desequilibrada e socialmente desigual, pois fizemos escolhas – através dos tempos –, para nos relacionarmos com o ambiente, que resultaram nesta situação de desequilíbrio – ambiental e social – que nos encontramos hoje.

Desde seu surgimento, o amadurecimento da Educação Ambiental como campo de pesquisa e ação educativa produziu discussões suficientes para superarmos, já há algum tempo, o fato de tratá-la como disciplina ou programa de ensino vinculado ao ensino de Ciências, Biologia e áreas próximas, para tratá-la de forma mais ampla, como educação, como educação que tematiza o ambiente.

Se, por um lado, inserir a Educação Ambiental na escola não significa transformá-la numa disciplina de conteúdos formais a serem transmitidos mecânica e a-criticamente aos educandos, por outro é importante lembrarmos que a escola, para cumprir sua função social de acesso aos educandos aos conhecimentos historicamente produzidos, precisa garantir condições concretas – através de ações educativas instigantes e inovadoras – para que esses conhecimentos sejam por eles apropriados. A superação da Educação Ambiental como disciplina, que já está consolidada entre os educadores ambientais mais críticos, traz como paradigma de organização curricular para a temática ambiental a interdisciplinaridade. Então, sem desvalorizar o ambiente em seus aspectos sociais e naturais como conteúdo curricular, mas também sem “amarrá-lo” numa organização curricular rígida e inflexível, como inserir a Educação Ambiental na escola?

Nosso ponto de partida é a identificação da Educação Ambiental com os princípios da educação crítica, transformadora e emancipatória fundamentada no pensamento crítico que tem sido problematizada por vários autores (LOUREIRO, 2005, 2007; TOZONI-REIS, 2004; entre muitos outros).

Uma proposta metodológica para a Educação Ambiental na escola

Partindo do princípio de que as propostas pedagógicas têm que ser construídas pelos próprios educadores, em parceria com os educandos, pois a participação é um dos diferenciais da pedagogia crítica, trazemos para análise dos professores a articulação de duas possibilidades metodológicas: o mapeamento ambiental, para identificação dos temas ambientais locais mais significativos para a comunidade escolar, e a metodologia dos temas geradores para tratar destes temas.

Através desta proposta, a investigação e o estudo na escola e seu entorno podem ser realizados de maneira participativa, pois ela estimula o desenvolvimento de atitudes investigativas, instigando a responsabilidade, a organização e a iniciativa necessárias para a realização de trabalhos coletivos pautados na cooperação. O mapeamento ambiental é uma proposta de Meyer (1991, 1992). A autora apresenta esta proposta pedagógica como estratégia educativa para ampliar a compreensão dos educandos sobre o ambiente em que vivem, articulando investigação e ação educativa. Trata-se de realizar, com a participação radical de todos os envolvidos, um levantamento ambiental, um diagnóstico do ambiente em que vivem os participantes segundo sua própria percepção: identificam o espaço social, histórico, político e cultural e, ao mesmo tempo, se apropriam do conhecimento produzido, tornando-se, portanto, sujeitos das ações educativas ambientais. O mapeamento ambiental tem como principal objetivo ampliar a compreensão dos sujeitos envolvidos acerca do ambiente em que vivem e pode ser realizado com resultados muito interessantes por crianças, jovens, adultos e idosos. Portanto, o mapeamento ambiental é uma metodologia potencializadora para a identificação dos temas ambientais locais como geradores de discussões socioambientais.

Se para a Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, os temas ambientais não podem ser tratados como conteúdos curriculares no sentido que a pedagogia tradicional dá a esses conteúdos – conhecimentos preestabelecidos que devem ser **transmitidos** de quem sabe (o educador) para quem não sabe (o educando) –, a proposta dos temas geradores é muito mais apropriada, pois o conhecimento do ambiente e seu entorno pode ser construído/apropriado/transmitido dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativamente para que o processo de conscientização, que isso implica, contribua para a construção de práticas sociais sustentáveis e emancipatórias. Neste sentido, os temas ambientais têm que ser significativos para os sujeitos sociais a tal ponto que possam, no processo educativo, ser tomados como ponto de partida para análises críticas da realidade em sua dimensão socioambiental.

Num interessante estudo sobre essa metodologia como referência para a Educação Ambiental, Layrargues (2001) afirma que os temas ambientais locais não podem ser tratados como atividades fins, isto é, o estudo dos temas ambientais locais (como água, lixo, poluição, e muitos outros) precisa ultrapassar o objetivo de conhecê-los por si próprios, para tratá-los como temas geradores, estimuladores e instigadores de reflexões para a compreensão, crítica, das relações humanas no e com o ambiente.

No entanto, para superar o tratamento conteudista, mecânico, vazio de significados concretos, entendemos que os **temas ambientais locais** devem ser tratados como **temas geradores** de reflexões mais amplas e conseqüentes para a formação crítica e transformadora dos sujeitos.

Referências Bibliográficas

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro, 1995.

- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. (org.) A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Edições 70, 1993.
- MEYER, M. A. A. Ecologia faz parte do espaço cotidiano. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, n. 225, mar. 1992.
- MEYER, M. A. A. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. *Em aberto*, Brasília, v. 10, n. 49, p. 40-45, jan./mar. 1991.
- RIBEIRO, M. L. S. *Educação Escolar: que prática é essa?* Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Nota:

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação; Professora da UNESP - Botucatu/SP.

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Carlos Eduardo Bielschowsky

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância
Demerval Bruzzi

Coordenador-geral da TV Escola
Érico da Silveira

Coordenadora-geral de Capacitação e Formação em Educação a Distância
Simone Medeiros

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Sandra Maciel

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TVE Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Carlos Frederico B. Loureiro

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Março de 2008