

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**Sentidos da Educação Ambiental: o que emerge das deliberações
das Conferências Nacionais de Meio Ambiente?**

Eneida Maekawa Lipai

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi

Dissertação de Mestrado

Brasília, setembro de 2010

Lipai, Eneida Maekawa

Sentidos da Educação Ambiental: o que emerge das deliberações das Conferências Nacionais de Meio Ambiente? / Eneida Maekawa Lipai.

Brasília, 2010.

112 p.: il.

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. Educação Ambiental. 2. Política Pública. 3. Análise do Discurso. I. Universidade de Brasília. CDS
II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias, somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Eneida Maekawa Lipai

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Sentidos da Educação Ambiental: o que emerge das deliberações das Conferências Nacionais de Meio Ambiente?

DISSERTAÇÃO DE Mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração Educação e Gestão Ambiental.

Aprovada por:

Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi, Doutora (Universidade de Brasília – UnB)
(Orientadora)

Leila Chalub Martins, Doutora (Universidade de Brasília – UnB)
(Examinadora interna)

Laís Maria Borges de Mourão Sá, Doutora (Universidade de Brasília – UnB)
(Examinadora externa)

Brasília, 27 de setembro de 2010.

à *Sofia*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram neste processo, não sabem a grande diferença que fizeram.

Ao Philippe, meu amigo e companheiro que me deu força todas as vezes que pensei em desistir, sem contar o olhar externo, sempre trazendo comentários valiosos.

Aos meus pais que estão sempre dando o suporte necessário para que não importando a adversidade, tudo se concretize no final.

À minha orientadora Maria de Fátima R. Makiuchi que sempre me recebia com carinho, não deixando de me apoiar em todos os momentos.

Às professoras Leila Chalub Martins e Laís Maria Borges de Mourão Sá pelo olhar atento e interessado, fala carinhosa e contribuições valiosas para a conclusão deste trabalho.

A todos os meus amigos que, não importando o quanto estivéssemos distantes, pensavam e pensam em mim dando força para que eu possa sempre seguir em frente.

"E... principalmente ao Universo por sempre conspirar a nosso favor..."

Meu muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo traz uma análise conceitual e teórica que procura entender as demandas e os sentidos que a sociedade, representada pelos delegados que participaram das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, anseia como contribuição da Educação Ambiental para a construção de uma sociedade sustentável. Entender o que foi produzido nesse processo participativo permite identificar qual a essência das demandas para o campo da Educação Ambiental e fornece elementos para reflexão sobre a relação entre Estado e Sociedade Civil e as possibilidades de convergências e disputas. Observa-se que as Conferências produziram deliberações abrangendo um grande espectro de objetivos como a institucionalização, o financiamento, a formação tanto na área de educação formal quanto não formal e gestão ambiental, a informação e comunicação, a sensibilização, a articulação e a avaliação. Ao buscar identificar o conjunto de sentidos da educação ambiental, percebe-se que as deliberações não nos permitem visualizar claramente suas correntes, pois a metodologia utilizada nas Conferências não possibilita a explicitação dos conflitos e as diferenças existentes nesta área de estudo. As Conferências ao invés de mediar os conflitos, promovem seu abafamento e a homogeneização do discurso. Entretanto, as Conferências são espaços democráticos que estão ampliando a cultura participativa, gerando o reconhecimento de novos sujeitos políticos e proporcionando momentos de encontros entre as pessoas que podem gerar mudanças nas práticas sociais e políticas provocadas por estas interações.

ABSTRACT

This study provides a conceptual and theoretical analysis on demands of the society, represented by delegates who participated in the National Environmental Conferences, in the sense of contributing to Environmental Education to build a sustainable society. Understanding the outcomes of this participative process leads to identifying the major demand in the field of Environmental Education. It also provides elements for a reflection on the relationship between State and Civil Society, besides possibilities of convergences and disputes. It is remarkable that Conferences have produced deliberations on a series of goals such as institutionalization, financing, formal and informal education and environmental management, information and communication, raising of awareness, articulation and evaluation. When trying to identify all branches of environmental education, one can notice that deliberations do not allow us to clearly see them, since the methodology used in Conferences does not make conflicts and differences in this field explicit. Instead of mediating conflicts, Conferences just suffocate them and make the speech more homogenous. However, they are democratic events enhancing the participative culture, bringing the acknowledgement of new political agents, and also offering gathering moments for people who can make changes through social practices arising from such interactions.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	– Classificação do material da I CNMA utilizado	64
Tabela 2	– Classificação do material da II CNMA utilizado	64
Tabela 3	– Classificação do material da III CNMA utilizado	64
Tabela 4	– Relação entre as categorias de análise e as duas vertentes propostas para a EA	65

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Classificação das deliberações da I CNMA quanto aos objetivos propostos	68
Gráfico 2	– Classificação das deliberações da I CNMA quanto aos temas abordados	69
Gráfico 3	– Classificação das deliberações da II CNMA quanto aos objetivos propostos	70
Gráfico 4	– Classificação das deliberações da III CNMA quanto aos objetivos propostos	72

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A3P – Agenda Ambiental da Administração Pública

AD – Análise de Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPPAS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociedade e Meio Ambiente

CEA – Centro de Educação Ambiental

CGEA – Coordenação-Geral de Educação Ambiental

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

COE – Comissão Organizadora Estadual

CNMA – Conferência Nacional de Meio Ambiente

CNRH – Conselho Nacional de Recursos Hídricos

CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente

DEA – Diretoria de Educação Ambiental

DS – Desenvolvimento Sustentável

EA – Educação Ambiental

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPEA – Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”

EUA – Estados Unidos da América

FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (sigla em inglês)

FBOMS – Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

GT – Grupo de Trabalho

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (sigla em inglês)

MA – Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental

SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente

UC – Unidade de Conservação

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (sigla em inglês)

UNFCCC – Convenção das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (sigla em inglês)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO	14
CONSTRUÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DO OBJETO DE PESQUISA	17
1. OBJETIVO GERAL	18
1.1 Objetivo Específico	18
2. QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO	18
Capítulo 1 - TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NO MARCO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	20
1.1 FORMAÇÃO DO CAMPO AMBIENTAL	22
1.2 O HISTÓRICO DA EA	30
1.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS DIFERENTES VERTENTES	38
Capítulo 2 - PARTICIPAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL	45
2.1 CONSTITUIÇÃO DO ESTADO	45
2.2 A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL E ESTADO NA CONTEMPORANEIDADE	49
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO	52
2.4 A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO BRASIL E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS	55
Capítulo 3 - METODOLOGIA ADOTADA E CATEGORIAS DE ANÁLISE	58
3.1 METODOLOGIA ADOTADA	58
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE	60
3.2.1 I CNMA - Conferencia Nacional do Meio Ambiente – 2003	61
3.2.2 II CNMA - Conferencia Nacional do Meio Ambiente – 2005	63
3.2.3 III CNMA - Conferencia Nacional do Meio Ambiente – 2007	63

3.3	LISTA DE DOCUMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE	64
3.4	REDES DE FORMULAÇÕES DE ANÁLISE	65
Capítulo 4 -	A EXPRESSÃO DA SOCIEDADE NAS DELIBERAÇÕES DE EA ATRAVÉS DAS CNMA - ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1	ANÁLISE GERAL	67
4.2	O “NÃO DITO”	73
4.2.1	Do processo de produção do discurso ao discurso acomodado	73
4.2.2	As propostas de EA	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

O nosso tempo é paradoxal. [...] O paradoxo está em que, se, por um lado, parecem hoje, mais do que nunca, reunidas as condições técnicas para cumprir as promessas da modernidade ocidental, como a promessa da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da paz, por outro lado é cada vez mais evidente que tais promessas nunca estiveram tão longe de ser cumpridas como hoje.

Boaventura de Sousa Santos

Primeiramente, considero importante situar o leitor na minha história de vida. Esta dissertação é fruto das minhas vivências no campo da educação ambiental que se iniciaram ainda na graduação em biologia.

Desde projetos de extensão na universidade, aulas de biologia e participação em congressos, inclusive na Conferência Nacional de Educação Ambiental, em 1997, na época, sem ter a noção de como os caminhos se cruzariam, até a possibilidade de trabalho no governo federal e a construção de políticas públicas para esta área, tive a oportunidade de vivenciar uma série de formas de abordar a questão ambiental.

Parti de uma visão da educação ambiental (EA) baseada na resolução de problemas ambientais, muitas vezes os principais problemas urbanos (consumismo, lixo, enchentes etc.), enfocando atividades para escolares, vivências que mesclavam contato com a natureza e ações de preservação e consumo sustentável. Nessa época, minha atuação era totalmente despolitizada, voltada unicamente para ações na esfera da mudança cultural, individual. Acreditava que se cada um fizesse sua parte poderíamos resolver esses problemas ambientais e as crianças e adolescentes eram a possibilidade de transformação de um futuro que parecia cada dia mais sombrio.

Minha iniciação no campo da política, como espaço para a resolução de conflitos se deu na oportunidade que tive de coordenar um Centro de Educação Ambiental (CEA) pela Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo, o CEA Guarapiranga. Foi uma experiência muito enriquecedora na medida em que vivenciei a arena política, os embates, confrontos e as estratégias que cada segmento usava para conseguir espaço no debate político. Estávamos no início da implementação das sub-prefeituras, um novo arranjo institucional que teria como objetivo trazer as deliberações políticas relacionadas a todas as ações do município para o âmbito local. Deste modo, mesmo que predominantemente composto por membros do governo, as reuniões realizadas visavam, a partir de um orçamento dado, eleger prioridades de ação. Isso demandava estratégias de articulação entre as diferentes secretarias, mostrava a correlação de forças e as diversas possibilidades que poderiam ser construídas.

Além disso, o CEA estava localizado no Parque Guarapiranga, ao lado da represa. Uma região com grande contraste, ao mesmo tempo em que é um dos principais

reservatórios de água para a cidade de São Paulo, concentra uma grande população pobre, várias áreas de risco e na época, os bairros mais violentos do município – Jardim Ângela e Jardim São Luis.

Com minha mudança de São Paulo para Brasília e, ao trabalhar no governo federal foi possível vislumbrar a realização da EA em macro escala. Tantas reuniões, debates, encontros. Uma profusão de idéias, desejos e possibilidades. Como tornar o discurso uma realidade? E mais, como esta realidade poderia abranger todo o país? Vários desses encontros foram com a sociedade e geraram demandas, recomendações, interesses, mas será que de fato olhamos para todo esse material produzido? O que a sociedade tem a nos dizer?

Este trabalho originou-se de minhas inquietações em relação a como a educação ambiental produz demandas e se insere na pauta de ações do governo federal.

Entretanto, falar da questão ambiental nos dias de hoje é uma tarefa árdua. Primeiro por ter se tornado senso comum, o ‘meio ambiente’, o que quer que isso queira dizer, nunca esteve tão presente no cotidiano das pessoas. A todo instante somos bombardeados de informações, seja na hora de comprar uma casa ou geladeira – agora com a possibilidade da ‘ecoeficiência’ –, seja quando se noticia o aumento das intensidades das chuvas e/ou secas nas regiões, de tornados, furacões ou quando os noticiários cobrem os diversos eventos nacionais e internacionais que discutem esta problemática.

Os intensos apelos midiáticos voltados para o estímulo a atitudes ecologicamente corretas, mesmo que direcionados a uma mudança reformista, sem de fato questionar o modelo de produção destes problemas socioambientais, colocam na pauta do dia os desafios de continuar o desenvolvimento só que agora de forma ‘sustentável’.

Vivemos o dilema: de um lado a ‘necessidade’ da consolidação de uma cultura¹ moderna, onde estamos em todos os continentes em busca do sonho americano; por outro, está comprovado que é inviável que este sonho seja realidade para todos os seres humanos. Uma parte da população sempre estará ‘esquecida’, vivendo totalmente à margem de qualquer possibilidade, se tornando invisível ao mercado, às políticas públicas e à própria “humanidade” (SANTOS, 2002).

A valorização deste modo de viver, aqui entendido como consumir, formou gerações totalmente desvinculadas da natureza, motivadas pela ‘necessidade’ de *ter* muito mais do que *ser*. O estilo de vida dessa civilização tem a exclusão social e a destruição ambiental como pressuposto incontornável.

¹ Como descreve Gonçalves (2001), um conjunto de significações que dá sentido à vida, inclusive à matéria que nos envolve.

Esta desvinculação entre sociedade e natureza, trouxe consigo um olhar para a resolução dos problemas ambientais somente por meio de ações individuais, do ecologicamente correto onde se cada um fizer a sua parte, tudo será resolvido. Deste modo, a crise atual se explicita como de responsabilidade de um 'homem genérico e abstrato' diluindo e camuflando os verdadeiros agentes sociais que causam a degradação.

Estes agentes são possuidores de responsabilidades distintas, derivadas de "valores, interesses, intencionalidades e intervenções físicas no mundo bastante diferenciadas" (LAYRARGUES, 2006, p.80) e que não podem ser deixadas de lado quando se debate esta questão.

Neste momento, onde a crise ambiental parece ter atingido proporções alarmantes o debate necessita sair da esfera individual e voltar-se para a esfera pública (LAYRARGUES, 2006). Como traduz muito bem Gonçalves (2001), só "é sustentável aquela prática social que, feita por um, pode ser feita por todos" e onde "sustentabilidade ambiental pressupõe equidade social" (GONÇALVES, 2001, p.140).

A educação ambiental apresenta-se como um campo de saber importante para a resolução destes problemas socioambientais.

Não qualquer educação ambiental, mas uma educação ambiental eminentemente política, como está muito bem explicitado no princípio nº 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global: "A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social" (FÓRUM, 1992).

A aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99), que possui um potencial transformador da sociedade (SAITO, 2002) garante o direito de todos os brasileiros à EA. Fazer valer esse direito é lutar para a construção de um país socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável.

Em 2003, a realização da I Conferência Nacional de Meio Ambiente trouxe a esperança de que a partir daquele momento, pudéssemos iniciar um processo coletivo de construção de uma nova sociedade.

As conferências nacionais de meio ambiente eram vistas como "uma instância privilegiada de participação social na definição dos rumos da política ambiental brasileira" (BRASIL, 2004 p.11) o que poderia desencadear um novo capítulo da relação sociedade e Estado para os debates da questão ambiental. Participar deste processo se tornava, ao mesmo tempo, um direito e um dever (DALLARI, 2001).

A conferência seria o momento em que a sociedade, representada por seus delegados, poderia exprimir anseios, desejos e vontades. O governo possibilitou a expressão desses anseios ampliando os espaços de interlocução com a sociedade.

A EA foi um dos componentes marcantes nas três edições da Conferência e o interesse por aprofundar essa reflexão parte do questionamento de qual(is) perspectiva(s) política-ideológica representam os anseios da sociedade, materializados pelos delegados, tendo como recorte a temática da Educação Ambiental.

CONSTRUÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DO OBJETO DE PESQUISA

O estudo se realiza por meio de uma análise conceitual e teórica que busca entender e definir o que a sociedade, representada pelos delegados das CNMAs anseiam como contribuição da EA para a construção de uma sociedade sustentável. Para isso, tem-se como preocupação central a análise (empírica) das deliberações das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, na temática da educação ambiental.

A escolha pela análise de documentos produzidos em processos participativos deve-se ao incômodo da pesquisadora de conhecer vários processos de construção de demandas sem conseguir observar o que estes apanhados de contribuições auxiliam na efetivação/fortalecimento de políticas públicas em EA no Brasil, suscitando alguns questionamentos como: O que é produzido? Por quem? Como é utilizado pelo Estado? E pela sociedade civil? O que falta para sua efetiva implementação?

Infelizmente, o tempo e a dedicação necessários para se fazer todo esse estudo não são os mesmos tempos disponibilizados para a realização de uma dissertação de mestrado. Desse modo, optou-se por focar e aprofundar a análise do que foi produzido de deliberações para a educação ambiental nas CNMA, deixando as demais questões para estudos futuros.

A escolha pela análise das deliberações das CNMAs se deve por acreditar que a realização de Conferências nacionais para se debater e construir conjuntamente uma agenda ambiental nacional é um marco na história brasileira, auxiliando no amadurecimento de uma cultura de democracia participativa.

Entender melhor o que desse processo participativo foi produzido auxiliará a identificar quais são as demandas para o campo da EA e pensar a relação entre Estado e Sociedade Civil, possibilidades de convergências, disputas e observar o predomínio de determinadas correntes hegemônicas.

Meu principal objetivo neste trabalho foi verificar nestas demandas:

- quais são as perspectivas político-ideológicas representadas nas deliberações;
- que tipo de contribuição se espera da EA;
- quais seriam as temáticas mais emergentes/urgentes;
- se existem contradições;
- quais seriam os grupos prioritários para receber estas demandas;

- de quem se espera o cumprimento destas deliberações

1. OBJETIVO GERAL

Analisar os sentidos da Educação Ambiental que emergem das Conferências Nacionais de Meio Ambiente.

1.1. Objetivo Específico

Analisar as deliberações das três Conferências Nacionais de Meio Ambiente, na temática da Educação Ambiental, quanto ao perfil, sentido, factibilidade do que é proposto e coerência com os princípios da EA estabelecidos pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

2. QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO

- Quais são os sentidos da EA expressos nos documentos produzidos nos processos de Conferência? Eles refletem diferentes visões de mundo?

- Há diferenças nas propostas apresentadas ao longo das três conferências? Se sim, em que sentido?

- Existem elementos discursivos que permitam visualizar um projeto factível? Que elementos são esses?

- Quais são os anseios da sociedade, representado pelos delegados das CNMAs, em relação à EA? O que a sociedade espera de contribuição da EA?

- Existem temáticas mais urgentes? A quem se destinam as deliberações, existem grupos prioritários? Quais seriam os responsáveis para a execução das deliberações (de quem se espera o cumprimento das deliberações – sujeitos/instituições)?

- Existem contradições? Em que sentido?

A metodologia a ser desenvolvida, de carácter qualitativo, será embasada na Análise de Discurso.

A utilização de uma metodologia qualitativa, de acordo com Ludke & André (1986) permite apreender o carácter complexo e multidimensional dos fenómenos, auxiliando a compreensão entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Neste trabalho, pretende-se analisar as deliberações das CNMA, na temática da EA à luz dos itens mencionados acima e analisar demais documentos produzidos para as CNMAs (regimentos internos, textos base, reportagens etc.) a fim de extrair mais elementos que possam auxiliar na contextualização destes processos.

A dissertação será dividida em quatro capítulos. Os dois primeiros são referentes às questões teóricas norteadoras do debate e os dois últimos das questões metodológicas e a análise do objeto de estudo.

O primeiro capítulo é referente à construção do conceito de educação ambiental como um campo social, sua origem a partir do movimento ambientalista, seus principais marcos históricos e um debate sobre suas identidades.

O segundo capítulo refere-se à relação Estado e sociedade na construção dos processos participativos que culminam no objeto desta análise – as Conferências Nacionais de Meio Ambiente. Partimos da conceituação de Estado e sociedade civil, suas interfaces, passando pela descrição sucinta da formação do Estado brasileiro e finalizamos com o debate sobre a introdução dos processos participativos na constituição do Estado democrático e seus efeitos sobre a relação Estado e sociedade.

No terceiro capítulo trazemos a proposta da análise de discurso como metodologia a ser utilizada no trabalho e uma descrição das categorias analisadas.

Finalmente, no quarto capítulo temos o espaço para analisar o objeto desta dissertação à luz das considerações feitas nos dois primeiros capítulos, buscando entender o modo de produção das deliberações sob a ótica da formação dos discursos de uma educação ambiental reprodutora ou transformadora do *status quo*.

Capítulo 1 - TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NO MARCO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O homem é a natureza que toma consciência de si própria e esta é uma descoberta verdadeiramente revolucionária numa sociedade que disso se esqueceu ao se colocar o projeto de dominação da natureza.

Carlos Walter Porto Gonçalves

A Educação Ambiental (EA) constitui um instrumento/ferramenta/estratégia (campo de atividade e saber) para resolução (compreensão e resposta) de problemas decorrentes da relação entre ser humano, a sociedade e a natureza.

Considerar que ainda há uma tendência a tratar a EA de forma homogênea e indiferenciada, desconsiderando a grande diversidade e complexidade de concepções político ideológicas, pedagógicas e epistemológicas que abrangem este campo promove, nas palavras de Lima (2005)

implicações e dificuldades para a comunicação das pessoas envolvidas no campo na medida que produz confusões conceituais no debate do tema; reduz a diversidade e complexidade do campo em consideração e produz confusões políticas na medida que não oferece aos educandos e educadores que participam das atividades e programas de educação ambiental a possibilidade de conhecer e de escolher conscientemente a modalidade de educação ambiental, entre as diversas existentes, que melhor atenda a seus interesses e necessidades sociais (LIMA, 2005 p.12).

Considero nesta reflexão que a EA mesmo sendo formada pelo substantivo 'educação' tem em sua origem e ênfase a questão ambiental. Autores que se debruçaram na análise da constituição da formação do campo da EA (BRÜGGER, 1994; GRÜN, 1996; CRESPO, 1998; CARVALHO 2001; LIMA, 2005) reforçam este enfoque como podemos observar em Lima (2005)

Essa arqueologia e avaliação do ambientalismo se justificam porque lançam as bases para a compreensão do campo da educação ambiental que, apesar de possuir suas próprias especificidades, guarda uma estreita correspondência com o ambientalismo, de onde retira a maior parte dos significados e motivos de sua existência. Assim, embora a EA seja um campo resultante da fusão entre os campos ambiental e educacional e tenha muitas de suas particularidades herdadas do campo educacional é do ambiental que provém a parte mais distintiva de sua identidade (LIMA, 2005 p.77).

Para que possamos entender a origem das diversas vertentes de EA e sua inserção no contexto sócio-histórico atual faz-se necessário percorrer um pouco a própria história da formação do campo ambiental, suas origens, vertentes e como a partir dele surge a EA.

Segundo a teoria dos campos de Pierre Bourdieu

O campo é o universo social onde pessoas, grupos e instituições que dele participam se definem pelas relações de concorrência e poder que estabelecem entre si, visando à hegemonia simbólica e material sobre esse

universo de atividade e de saber. Compreende um conjunto de relações de força, de interesse, de conflito onde se estabelecem alianças, estratégias e investimentos que visam à conquista do objeto em disputa no campo, no caso, o capital simbólico legitimado, fundado sobre atos de conhecimento e de reconhecimento pelo conjunto dos pares concorrentes no interior do campo social. Como qualquer jogo, o campo social possui estrutura própria, dotada de posições determinadas pela distribuição de capital ou de poder específico do campo, objetivos, normas e valores particulares que o orientam. Por ser um espaço concorrencial, o campo pressupõe relações internas assimétricas derivadas da desigual distribuição de poder entre grupos dominantes e dominados. Os dominantes são os que definem o capital social legítimo do campo – objeto de disputa entre seus participantes – e, portanto, as regras do jogo, tendem à ortodoxia e desenvolvem estratégias de conservação; enquanto os dominados tendem à heterodoxia e ao uso de estratégias de subversão da ordem (LIMA, 2005 p.16).

Pelas características descritas acima, podemos inferir que o universo que compõe o que denominamos ‘ambiental’ pode ser considerado como um campo, pois é

um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um Bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. O campo ambiental se constitui, portanto, na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal. Em torno desta problemática fundamental, o campo ambiental vai produzir visões de mundo, um circuito de produção de conhecimento, um espaço de comunicação, e uma arena de ação política e educativa. Este campo se institui concretamente através de conjunto de movimentos, associações, corpo de especialistas, publicações, formas próprias de manifestação da ação política de seus militantes, vocabulário de termos e conceitos para expressão de seu ideário, formas de pensar etc. Estas várias dimensões da configuração do ambiental podem ser concebidas como formas de estruturação do campo que, para se afirmar enquanto um sistema simbólico eficaz e estruturante de sentidos na sociedade necessita estar estruturado (CARVALHO, 2002 p.89).

O mesmo pode ser pensado para a educação ambiental. Segundo Lima (2005) a EA pode também ser considerada um campo social, pois

é composto por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham, enquanto membros do campo, um núcleo de valores, de normas e características comuns, mas que se diferenciam entre si, por suas concepções sobre a crise ambiental e pelas propostas político-pedagógicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Essas concepções ambientais e pedagógicas, por sua vez se fundamentam em interesses e posições políticas diversas que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente. Esses diferentes grupos portadores de diferentes projetos político-pedagógicos disputam entre si a hegemonia do campo da EA e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação e seus interesses (LIMA, 2005 p.16).

Tanto o campo ambiental quanto o campo da EA estão em formação. Neles existe a predominância de correntes hegemônicas que se aproximam da ideologia dominante na sociedade e grupos contra-hegemônicos que buscam nas disputas de poder elevar suas ideologias à categoria dominante. É a partir desses conflitos que podemos observar as

tendências, suas características fundantes, formas de atuação e conseqüências para a questão ambiental nacional e internacionalmente.

1.1 FORMAÇÃO DO CAMPO AMBIENTAL

De todas as revoluções conceituais do século XX, poucas forjaram uma mudança tão universal e fundamental nos valores humanos quanto a revolução ambientalista. Gerado pelos amantes da natureza e filantropos vitorianos, nutrido por naturalistas amadores e planejadores profissionais, e finalmente inserido na agenda das políticas públicas por uma nova geração rebelde e idealista, o ambientalismo ultrapassou as divisões religiosas, nacionais e políticas para difundir-se em quase todos os países da Terra. Ganhou dezenas de milhões de adeptos, criou novos órgãos de legislação, engendrou novos partidos políticos, encorajou uma reavaliação das prioridades econômicas e tornou-se tema de políticas internas e relações internacionais. Acima de tudo, mudou nossas percepções do mundo no qual vivemos. Pressuposições de séculos passados foram subvertidas em não mais que poucas décadas. Pela primeira vez a humanidade foi despertada para a verdade básica de que a natureza é finita e que o uso equivocado da biosfera ameaça, em última análise, a própria existência humana (McCORMICK, 1992 p. 15).

Na formação do campo ambiental percebe-se que há uma “tal multiplicidade de fatos e processos éticos, culturais, econômicos, tecnológicos, sociais, políticos e ecológicos” (LIMA, 2005 p.26) que se torna difícil identificar onde se inicia este processo.

Devemos considerar que historiadores ambientais, como Pádua (2002), relatam que já havia preocupações com a natureza muito antes do século XX. Desde o século XVI já ocorriam questionamentos sobre a ação humana sobre a natureza. A partir do final do século XVIII, há uma gradual alteração de uma visão da natureza romântica, preservacionista/conservacionista para uma onde a natureza é vista como um recurso (visão positivista e desenvolvimentista) que necessita de cuidado para que se mantenha a ‘produtividade’.

McCormick (1992) faz um excelente trabalho de compreensão, como ele próprio diz, de “um dos mais amplos movimentos de massa da história” (p. 19). Busca as raízes do ambientalismo nos séculos XIX e XX na Grã-Bretanha e EUA como o centro desta formação, sem desconsiderar outros acontecimentos paralelos que trazem o debate para questões regionais (como por exemplo, a vida selvagem na África) e a própria formação do movimento internacional de proteção da natureza. Analisando as principais conferências internacionais e o surgimento do que ele diz ser um ‘novo’ ambientalismo, a partir da década de 1960, avalia a politização do meio ambiente nos países mais desenvolvidos, traduzido em legislações, criação de órgãos e departamentos governamentais, reconhecimento das conferências internacionais etc.

Para esta dissertação, é interessante que tomemos como ponto de partida a constituição do movimento ambientalista, juntamente com outros movimentos de contracultura – como o feminista e pacifismo, a partir da década de 1960.

Nesta época, nos países desenvolvidos, o foco que anteriormente era marcado pelas lutas dos operários por melhores condições de trabalho, se desloca para um questionamento e crítica sobre o modo de vida baseado na “sociedade capitalista industrial de consumo e no modelo de desenvolvimento econômico” (CARVALHO, 2002 p. 86) e a luta por emancipação e autonomia.

De uma maneira simplificada podemos dizer que o meio ambiente tornou-se problemático porque se intensificaram e ampliaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o ambiente, porque se acirraram os conflitos pela posse e uso dos bens ambientais, porque se tornou mais visível o potencial predatório do estilo de vida e desenvolvimento ocidental e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas socioambientais presentes e futuros (LIMA, 2005 p.26).

A percepção da fragilidade humana, detectados principalmente a partir dos ataques nucleares às cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945, se fortalece a partir da década de 1960 com a repercussão de desastres gerados pelo modelo de desenvolvimento adotado após a II Guerra Mundial.

Diversas catástrofes intensificaram a reação da sociedade e o questionamento de suas causas: em 1952, Londres fica com o ar densamente poluído, provocando a morte de 1600 pessoas, evento conhecido como ‘smog’; em 1954 na Baía de Minamata pessoas começam a apresentar problemas neurológicos que após alguns estudos se verificou como uma contaminação dos peixes e frutos do mar (principal fonte de alimento da região) por mercúrio despejado por uma fábrica da Corporação Chisso; em 1984 em Bhopal na Índia, o vazamento de um gás venenoso da fábrica Union Carbide, mata mais de duas mil pessoas e deixa feridos outras duzentas mil; no mesmo ano em Cubatão/SP, mais de cem pessoas morreram na Vila Socó com a explosão e incêndio de 700mil litros de gasolina; em 1986 uma explosão no reator da usina nuclear de Chernobyl deixou escapar combustível nuclear, provocando a morte de mais de sete mil pessoas e a produção de uma nuvem radioativa que se propagou pelas repúblicas soviéticas e mais de cinco países europeus; no ano seguinte, 1987, em Goiânia uma cápsula de césio-137 de um equipamento médico de radioterapia descartado num ferro-velho é manipulada por moradores locais, causando a morte de quatro e a contaminação de dezenas; em 1989 o petroleiro Exxon Valdez colidiu com rochas provocando um vazamento de petróleo de 42 mil toneladas no Alasca; diversos outros acidentes com vazamento de petróleo e gás ocorrem em todo o mundo e mais recentemente, em abril de 2010 uma explosão na plataforma da empresa British Petroleum provocou o vazamento de toneladas de petróleo no golfo do México ocasionando

possivelmente², o maior desastre ambiental desta natureza (DIAS, 1993; MEC, 1998; LIMA, 2005).

Além das catástrofes que influenciaram a opinião pública, houve também um significativo aumento de livros, relatórios, fatos e informações sobre os mais variados temas ligados à questão ambiental que auxiliaram na divulgação da problemática para a sociedade geral, como: a publicação em 1962 do livro *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson relatando a relação entre o uso extensivo de agrotóxicos e pesticidas e a diminuição da fauna e o aumento de problemas de saúde; em 1971, a publicação *Blueprint for Survival*, propondo medidas para se obter um meio ambiente ecologicamente equilibrado; em 1972, o relatório *Os Limites ao Crescimento* produzido pelo Clube de Roma que alertava para a necessidade de se pensar no limite de crescimento e propunha um modelo de análise ambiental global; em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento divulgou o relatório *Nosso futuro comum*, onde pela primeira vez é cunhado o termo desenvolvimento sustentável; em 1988 ocorre o assassinato do seringueiro Chico Mendes, defensor dos povos da floresta, com repercussão internacional e ampliação das atenções para o Brasil, principalmente em relação à floresta Amazônica; a partir de 1990 o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC começa a produzir relatórios de avaliação, sendo o último em 2007, onde afirmam que a mudança climática está se tornando uma ameaça à humanidade (McCORMICK, 1992; DIAS, 1993; MEC, 1998; LIMA, 2005; BURSZTYN & PERSEGONA, 2008).

Devemos também considerar que a questão ambiental está relacionada a uma série de outros temas que não são catástrofes, mas que de certa forma, também alteram a essência da natureza e sua relação com o ser humano, como por exemplo o avanço da ciência e da tecnologia por meio das pesquisas sobre células tronco, clonagens, transgênicos, seres biônicos, nanotecnologia, tecnologia espacial etc. A ciência e a tecnologia tiveram um papel tanto negativo por reproduzir a lógica antropocêntrica e instrumental de dominação da natureza quanto positivo, quando promovem a divulgação dos conhecimentos referentes à questão ambiental e produzem novas descobertas que auxiliam na resolução dos problemas gerados (LIMA, 2005).

Todos estes eventos, avanços e documentos produzidos durante esses 50 anos, geraram na sociedade civil a formação de diversas entidades, associações, ONGs, movimentos sociais ligados à questão ambiental. Além disso,

O movimento social contra a degradação do meio ambiente vem se articulando crescentemente com as lutas democráticas pela implantação de

² Pelo menos 80 milhões de litros do combustível fóssil foram derramados no mar. Tudo indica que o vazamento foi detido, três meses após seu início, depois do fechamento de três válvulas da tampa instalada sobre o poço danificado.

um novo modelo de cidadania. A defesa dos direitos ambientais das populações unifica lutas sociais com distintos objetivos específicos: o acesso a bens coletivos como a água e o ar, em níveis e qualidade compatíveis com condições adequadas de existência; o acesso a recursos naturais de uso comum necessários à existência de grupos sócio-culturais específicos como seringueiros, apanhadores de castanha e comunidades indígenas; a garantia de uso público do patrimônio natural constituído por áreas verdes, cursos d'água e nascentes, freqüentemente degradados pelo uso privado incompatível com os interesses coletivos da sociedade. Essas lutas tem por objetivo geral introduzir princípios democráticos nas relações sociais mediadas pela natureza: a igualdade no usufruto dos recursos naturais e na distribuição dos custos ambientais do desenvolvimento; a liberdade de acesso aos recursos naturais, respeitados os limites físicos e biológicos da capacidade de suporte da natureza; a solidariedade entre as populações que compartilham o meio ambiente comum; o respeito à diversidade da natureza e aos diferentes tipos de relação que as populações com ela estabelecem; a participação da sociedade no controle das relações entre os homens e a natureza (ACSELRAD, 1992 p.19).

No âmbito governamental a emergência do tema ambiental na agenda internacional promoveu a realização pela ONU de conferências e encontros para debater e propor encaminhamentos na direção da superação dos problemas ambientais.

Em 1972 é realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em Estocolmo, na Suécia. Esta conferência é considerada um marco histórico para a inserção da questão ambiental na agenda política internacional, por se preocupar com questões políticas, sociais e econômicas, indo além dos aspectos científicos. Reuniu representantes de 113 países, 19 órgãos intergovernamentais e 400 outras organizações intergovernamentais e não-governamentais (McCORMICK, 1992).

Para sua realização ocorreram eventos preparatórios que foram aos poucos delineando o formato da conferência e fazendo emergir debates e encaminhamentos que nenhuma outra conferência anterior havia seguido.

O mais importante produto das discussões pré-conferência foi o novo e tenaz papel dos países menos desenvolvidos no debate ambiental. A poluição, um problema dos países industrializados, pode ter sido a centelha da conferência, mas os países menos desenvolvidos utilizaram seu poder de voto na Assembléia Geral para assegurar que a perspectiva do Terceiro Mundo fosse apreciada desde o início (McCORMICK, 1992 p.100).

As diferenças entre esta perspectiva e a dos países desenvolvidos foi a tônica do evento. Enquanto os países desenvolvidos enfatizavam a necessidade de rever o modelo e a velocidade de desenvolvimento, além do debate em relação à preservação das áreas naturais, a maioria dos países menos desenvolvidos relacionava poluição com desenvolvimento industrial. Assim, esforços para controlar a poluição eram vistos como uma forma de frear o desenvolvimento (McCORMICK, 1992). Durante o evento, representantes de países como o Brasil e a Índia convidavam publicamente indústrias consideradas

poluidoras a se instalarem em seus territórios, como uma forma de acelerar o desenvolvimento de seus países.

Outro ponto importante desta Conferência foi a participação das ONGs durante todo o processo. Houve um grande entusiasmo por parte de todos de que este momento seria a oportunidade real de mudar os rumos da degradação ambiental. Entretanto, após a Conferência a euforia inicial foi sendo substituído pela realidade de que é muito mais fácil elaborar planos do que colocá-los em prática.

Estocolmo concordou amplamente tanto em relação aos problemas quanto às soluções, mas, observou [Barbara] Ward, a “ação [dos governos] raramente cumpriu suas promessas (...) Os problemas estão enraizados na sociedade e na economia – e, por fim, na estrutura política” (McCORMICK, 1992 p. 109).

Mesmo assim, é importante ressaltar a relevância deste evento na incorporação da temática ambiental na agenda política.

A conferência não foi um evento isolado, mas parte de um processo que chamou a atenção dos governos para o meio ambiente, facilitou acordos e convenções internacionais subseqüentes sobre questões ambientais chave e resultou na criação do Programa Ambiental das Nações Unidas [PNUMA] (McCORMICK, 1992 p.109).

A partir daí, ocorreram uma série de outros eventos temáticos (sobre educação ambiental, mudanças climáticas, biodiversidade etc.) e mais duas grandes conferências.

A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, vinte anos após Estocolmo, ocorreu no Rio de Janeiro em 1992. Ficou conhecida como “Cúpula da Terra” (Earth Summit) e contou com a presença de 172 países (apenas seis membros das Nações Unidas não estiveram presentes), representados por aproximadamente 10.000 participantes, incluindo 116 chefes de Estado. Além disso, cerca de 1.400 organizações-não-governamentais e 9.000 jornalistas receberam credenciais para acompanhar as reuniões. Como produtos dessa Conferência foram assinados os seguintes documentos: Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, carta contendo 27 princípios que visa estabelecer um novo estilo de vida, através da proteção dos recursos naturais e da busca do desenvolvimento sustentável e de melhores condições de vida para todos os povos; Agenda 21, um plano de ação a ser implementado pelos governos, agências de desenvolvimento, organizações das Nações Unidas e grupos setoriais independentes em cada área onde a atividade humana afeta o meio ambiente, contendo uma pauta de ações a longo prazo, que estabelece os temas, projetos, objetivos, metas, planos e mecanismos de execução para diferentes temas da Conferência; Princípios para a Administração Sustentável das Florestas, declaração de princípios visando um consenso global sobre o manejo, conservação e desenvolvimento sustentável

de todos os tipos de florestas; Convenção da Biodiversidade; Convenção sobre Mudança do Clima (FELDMANN, 1997).

A Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (conhecida como Rio+10) ocorreu em Johannesburg em 2002, com uma pauta bem mais modesta do que suas antecessoras: realizar uma avaliação do que foi implementado pelas conferências anteriores. Teve a participação de dirigentes de 193 nações e mais de 7 mil delegados. Diferentemente da Rio 92 onde o evento paralelo da sociedade civil teve uma forte mobilização, nesta conferência houve a presença mais expressiva do empresariado, preocupado em desenvolver a 'sustentabilidade' nos negócios. Como principais documentos foram produzidos a Declaração de Johannesburg e o Plano de Implementação.

Apresentado no encerramento, o Plano de Implementação, descreveu sintomas da distância entre a intenção dos textos internacionais e os gestos das nações. Em 1972, lembra o texto, a Conferência de Estocolmo conclamara os países ao combate à deterioração ambiental. Em 1992, a Rio 92 resultou em compromissos práticos para alcançar o Desenvolvimento Sustentável. Em 2002, anunciava-se a frustração pelo que não havia sido feito (BRASIL, 2009 p.104).

É interessante observar a evolução dos nomes destas conferências que retratam muito bem o direcionamento dado pelas Nações Unidas e reflete os interesses em jogo. Num primeiro momento a relação ser humano e natureza é traduzida na expressão 'ambiente humano'. Este carrega como influência o olhar para a preservação da espécie humana, estando em diálogo com o preservacionismo. Já na Rio-92, com o tema meio ambiente e desenvolvimento temos a necessidade de equacionar estes dois pólos, buscando um desenvolvimento que tenha preocupações com seu impacto ambiental. Em Johannesburg, é a confirmação de que o caminho deve ser a integração entre desenvolvimento e meio ambiente, traduzidos no conceito de desenvolvimento sustentável (REIGOTA, 2009).

Do mesmo modo, o discurso do desenvolvimento sustentável, constituinte de uma arena de disputas de interesses e de movimentação de forças desencadeadas pela emergência da questão ambiental, surgido em 1987 com a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ganhou proporções planetárias com a Rio 92 e foi produzido, e se reproduz, enquanto estratégia de mediação das relações de poder e dominação que se estabelecem entre aqueles interesses que controlam e dirigem os mecanismos de acumulação capitalista na ordem mundial e aqueles que de maneira subordinada alimentam esse processo. Não como resultado do progresso – ao longo de um *continuum* – da consciência social acerca dos limites do desgaste ambiental, como faz crer, por exemplo, abordagem de McCormick (1992), onde ao narrar uma sucessão de fatos e eventos ele encadeia o raciocínio de maneira a que a noção de desenvolvimento sustentável emerge como resultado de um processo de evolução do ambientalismo.

O que se quer mostrar aqui é que essa noção [de desenvolvimento sustentável] resulta do conflito e das disputas de interesse e poder vinculadas aos limites e contradições que a problemática ambiental coloca à expansão do capitalismo industrial. Ela é o resultado de uma determinada conformação de forças que busca trazer as demandas ambientalistas, subordinando-as à lógica da reprodução do sistema, em espaços que se tornam cada vez mais interdependentes em função dos mecanismos da acumulação flexível. [...] o discurso do desenvolvimento sustentável é alimentado por conjuntos mutantes e interrelacionados de estratégias discursivas. Essas estratégias resultam de uma determinada maneira de combinar e relacionar enunciados, conceitos e teorias pertencentes e geradas em diferentes áreas ou campos de saber, de maneira a produzir determinados efeitos de verdade, que funcionam como dispositivos táticos que medeiam as relações de poder que perpassam ou delimitam uma determinada arena ou campo de disputas de interesses (no caso aqui em discussão, aquela referente às agendas e políticas de desenvolvimento) (MACHADO, 2005 p. 27).

Paralelamente no Brasil, a constituição do campo ambiental teve conformações específicas. Como vimos nos parágrafos acima, o Brasil na década de 1970 considerava os problemas ambientais dissociados dos problemas sociais.

Estávamos em plena ditadura.

Assim, se no resto do mundo questões ambientais começaram a ser discutidas nos anos 60 e 70, aqui essas questões só foram amplamente discutidas a partir dos anos 80. Se no resto do mundo as questões ambientais surgiram como contestação ao sistema político-econômico, aqui eram tratadas de forma técnica e afastadas das questões sociais pelos governos da ditadura militar (MATOS, 2009 p.24).

A iniciativa de formalizar órgãos de meio ambiente (o primeiro foi a Secretaria Especial de Meio Ambiente, ligada ao Ministério do Interior em 1973) ocorreu muito mais por uma pressão internacional do que pela reivindicação da sociedade civil organizada. Era necessária a existência de órgãos ambientais nos governos para a obtenção de empréstimos internacionais (GONÇALVES, 1989).

As primeiras instituições da sociedade civil que surgiram voltadas ao meio ambiente tinham o caráter de denúncia da degradação ambiental. As indústrias poluidoras, alguns projetos de instalação industrial com alto impacto ambiental, preservação de áreas verdes que começam a ser degradadas por ações de instituições privadas são os alvos mais comuns destes tipos de movimento. A maioria destas lutas implicava num confronto com empresas privadas ou com agências estatais.

Como corresponde a qualquer processo de ação coletiva, é no transcender destas lutas que vai constituindo-se a identidade coletiva do movimento ecológico. Este processo de formação da identidade coletiva implicará uma crescente diferenciação perceptiva, atitudinal e comportamental em vários planos: passa-se de uma percepção monoliticamente negativa do Estado para uma percepção de suas contradições e nuances internas; passa-se de um formato de luta com predomínio exclusivo da ação de denúncia para uma definição mais precisa de fins e meios a utilizar para atingí-los; passa-se de uma visão grosseira do significado de ser ecologista para outra mais complexa; passa-se de um quase desprezo pela formação teórica dos militantes para uma valorização do trabalho teórico (VIOLA, 1987 p. 90-91).

A partir da década de 1980 temos um considerável avanço na constituição do campo ambiental. Vários exilados políticos retornam ao Brasil e “introduzem valores pós-materialistas na cultura de massas, em particular na juventude [...] criando um clima social muito mais favorável para as atividades do movimento ecológico” (VIOLA, 1987 p.92).

A abertura democrática desta década possibilitou outro passo importante na institucionalização da questão ambiental no Brasil: a criação da Política Nacional de Meio Ambiente, lei 6.938 de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 1981). Com ela, além de estabelecer conceitos, princípios, objetivos, mecanismos de aplicação e de formulação, instrumentos e penalidades cria também o CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente para deliberar, de forma participativa, sobre a política ambiental e o SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente com a intenção de estabelecer um conjunto articulado de órgãos, entidades, regras e práticas responsáveis pela proteção e pela melhoria da qualidade ambiental, estruturando-se por meio de níveis político-administrativos.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal mais uma vitória: um capítulo dedicado ao Meio Ambiente que em seu artigo nº 225 expressa:

"Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (CF, 1988).

Neste mesmo ano, temos o assassinato do seringueiro e líder sindical Chico Mendes, importante personagem da luta dos povos da floresta pela preservação de seu modo de vida e que teve repercussão nacional e internacional.

Assim, de diferentes lugares sociais emergem discursos ecológicos e práticas contraditórias entre si. Do ponto de vista das elites empresariais e tecnoburocráticas, a maior parte dos ecologistas são românticos e contra o progresso e o desenvolvimento. Em nenhum momento admitem que os ecologistas são contra a sua concepção de progresso e desenvolvimento (GONÇALVES, 1989 p.16)

Pode-se observar que a questão ambiental se torna mais e mais presente nos meios de comunicação de tal forma que pode nos levar a crer que há uma unanimidade em relação à necessidade de preservação ambiental. Antes o que era considerado entrave para o desenvolvimento foi paulatinamente apropriado e transformado pelos setores hegemônicos.

Da explicitação da relação entre a problemática ambiental e a problemática social, decorrentes do modelo de desenvolvimento capitalista, foi se fragmentando o discurso ambiental de forma que as questões ambientais passaram a ser compreendidas apenas como questões de natureza onde as catástrofes ambientais atingiriam a todos e, conseqüentemente, onde todos seriam responsáveis igualmente pela crise. Desse modo, o potencial contestatório do movimento ambientalista foi sendo re-significado e as diferenças

sociais de uso e apropriação dos bens ambientais apagadas (SIRKIS, 1992; LAYRARGUES, 2002).

Perceber as relações entre a sociedade e o ambiente da qual faz parte e como a partir desta relação o ambiente passa a ser considerado uma questão, ou melhor, um problema, é fundamental para que possamos avançar nos debates sobre como reverter esta situação.

O atributo 'ambiental' está longe de ser um qualificador neutro. Desde que os conceitos de natureza e meio ambiente abandonaram os limites da ciência ecológica e passaram a designar uma agenda de lutas sociais passaram a ser vistos não apenas como mais uma questão a ser equacionada pela lógica científica, mas, sobretudo, como um valor crítico do modo de vida dominante, em torno da qual tem se organizado um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva (CARVALHO, 2002 p.86).

1.2 O HISTÓRICO DA EA

Apesar de existir um grande número de trabalhos e livros que relatam o histórico da constituição do campo da educação ambiental, considero ser importante neste estudo trazer alguns destes marcos históricos, pois nos possibilitará ter mais elementos para as análises que se seguem.

A educação ambiental, como a conhecemos hoje, surgiu na década de 1970, juntamente com o movimento ambientalista, como uma possibilidade de enfrentamento dos diversos problemas ambientais decorridos do modelo de desenvolvimento instaurado, baseado na exploração ilimitada dos recursos naturais, na expropriação do capital, aumento do consumo e produção de resíduos, como foi descrito no item anterior.

O termo educação ambiental (environmental education) foi utilizado pela primeira vez na Conferência de Educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha em 1965 (MEDINA, 1997), mas teve sua consolidação mundial em 1972, na Conferência de Estocolmo. A conferência produziu a declaração de Estocolmo que em seu princípio 19 expressa a necessidade de educar o cidadão para a resolução de problemas ambientais.

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido, seja às gerações jovens, seja aos adultos, o qual dê a devida atenção aos setores menos privilegiados da população, a fim de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio, em toda a sua dimensão humana (MEC, 1998 p.29).

Outro aspecto relevante foi a recomendação do desenvolvimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA (recomendação número 96), conduzido pela UNESCO e PNUMA, como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo.

Em 1975, como desdobramento da Conferência de Estocolmo foi realizado em Belgrado um encontro internacional em EA promovido pela UNESCO com a participação de 65 países onde se reforçou a necessidade de “um programa mundial de EA que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (DIAS, 1993 p.60). O PIEA foi responsável pela realização de diversos eventos regionais e nacionais e por tornar a EA um campo específico e reconhecido internacionalmente.

Reigota (2009) comenta em seu livro que no início do debate sobre EA dois argumentos foram muito utilizados, principalmente pelos países ricos, um primeiro relacionando o aumento da população com a escassez dos recursos naturais, o que gerou críticas principalmente pelos teóricos e acadêmicos dos chamados países de ‘terceiro mundo’ e um segundo referente à relação educação ambiental com proteção e conservação de espécies e biomas naturais (REIGOTA,2009).

No âmbito latino-americano, em 1976 ocorreu o Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria em Chosica, Peru que é pouco conhecido pelos educadores ambientais brasileiros, mas segundo Loureiro (2004)

“possui uma das mais completas e complexas abordagens em Educação Ambiental, evidenciando a necessidade de transformação das sociedades tal como estão estruturadas e a associação entre o social e o natural *stricto sensu* [...] afirmou a necessidade metodológica da Educação Ambiental ser participativa, permanente, interdisciplinar, construída a partir da realidade cotidiana, com implicações sobre o formato curricular no ensino formal” (p.70-71).

Em 1977 ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, Geórgia organizada pela UNESCO, com apoio do PNUMA. Esta conferência é considerada uma referência na EA, pelo momento histórico em que ela ocorreu e pela participação de representantes de Estado em escala mundial. “As Grandes Orientações da Conferência de Tbilisi” foi o documento produzido pelos participantes que delimitou a natureza da EA, definindo seus princípios, objetivos, funções, estratégias, características e recomendações (DIAS, 1993). Considera a EA como um processo educativo onde se pode compreender as dimensões ambiental e social de forma articulada, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória. Sugere-se aos Estados membros a incorporação desta temática em políticas públicas específicas, constantemente revisadas e atualizadas, de modo a universalizar e consolidar a EA. Não credita toda a responsabilidade de transformação das práticas sociais à EA, identificando-a como mais um elemento para essas mudanças.

Estas diretrizes “permanecem até hoje como ‘idéias-força’, pontos de identidade internacional para o educador ambiental e como aspectos a serem consolidados numa abordagem emancipatória” (LOUREIRO, 2004 p. 72).

Mais três eventos foram realizados para avaliar os avanços obtidos e ratificar as diretrizes de Tbilisi: O Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, em Moscou - Rússia (1987) que enfatizou o estímulo à organização de redes de informação e comunicação entre profissionais e defendeu a capacitação de profissionais de nível técnico como essencial a uma intervenção instrumental compatível com parâmetros sustentáveis; A conferência Meio Ambiente e Sociedade – Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki - Grécia (1997) que considerou prioritária a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros de menor porte para a troca de experiência entre educadores, destacando ainda a importância das ações locais para uma educação ambiental efetiva; e a Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, em Ahmedabad – Índia (2007) que teve como principal objetivo avaliar os rumos mundiais da educação ambiental 30 anos após o encontro de Tbilisi.

A Rio-92 teve um significado diferencial para a EA. Em seu evento principal foi elaborada a Agenda 21, uma agenda de prioridades e compromissos das nações para o século XXI. O capítulo 36 – Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento, contém um conjunto de propostas que ratificaram a urgência em envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não-formal. Entretanto, neste documento temos a substituição do termo educação ambiental para educação para o desenvolvimento sustentável

A participação da sociedade nos debates, por meio do Fórum Global gerou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que reconheceu a EA como um processo dinâmico em permanente construção e orientado por valores baseados na transformação social, uma referência à EA brasileira.

Vale ressaltar que o Plano de Implementação da Conferência de Johannesburg (2002), fez a recomendação para a Assembleia Geral da ONU da necessidade de implementação de uma Década dedicada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). A Assembleia Geral acatou prontamente a solicitação sendo aprovado por consenso a Resolução 254, instituindo o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (BRASIL, 2009).

Percebe-se ao longo deste histórico a gradual substituição do termo educação ambiental pelo termo educação para o desenvolvimento sustentável. Autores como Carvalho (2002), Loureiro (2004), Gonzalez-Gaudio (1999; 2005) fazem uma reflexão sobre essa substituição e o esvaziamento do conceito.

Não podemos esquecer que a constituição de conceitos e, por conseguinte de políticas, programas e ações pedagógicas ligadas à EA estão profundamente ligadas aos contextos políticos e culturais que a estruturação do campo ambiental articula. Isto quer dizer que há limites e possibilidades, além de disputas internas e externas que delineiam os diferentes entendimentos sobre a problemática ambiental.

Carvalho (2002) e Gonzalez-Gaudiano (1999; 2005) retomam a trajetória da formação do conceito de EA, principalmente na América Latina, onde a EA aparece “como uma prática que nasce e ganha força no contexto dos movimentos sociais e da difusão da temática ambiental na sociedade para em seguida ingressar e ser legitimada na esfera educativa” (CARVALHO, 2002 p.87) para questionar a substituição do termo para educação para o desenvolvimento sustentável.

O surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável³, a partir do relatório Nosso Futuro Comum produzido pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD em 1987, possibilitou que desenvolvimento e meio ambiente deixassem de serem processos antagônicos e pudessem coexistir. A partir deste momento, não seria mais necessário escolher entre desenvolver ou preservar e sim, qual a melhor forma de se desenvolver (LAYRARGUES, 1997), já que o avanço das tecnologias limpas tornaria possível a compatibilidade entre crescimento econômico, qualidade ambiental e diminuição da pobreza. A simplicidade da formulação do conceito e uma certa imprecisão podem ser consideradas como a força deste termo.

Tendo como princípio conciliar crescimento e conservação ambiental, o conceito de desenvolvimento sustentável, por ter uma conotação muito vaga, passou a servir a interesses diversos. De nova ética do comportamento humano, passando pela proposição de uma revolução ambiental até ser considerado um mecanismo de ajuste da sociedade capitalista (capitalismo soft), o desenvolvimento sustentável tornou-se um discurso poderoso, promovido por organizações internacionais, empresários e políticos, repercutindo na sociedade civil internacional e na ordem ambiental internacional (RIBEIRO, 2001).

Verifica-se atualmente, em todos os foros de debate, documentos oficiais e publicações científicas, o uso indiscriminado do conceito de desenvolvimento sustentável. Analisando o conceito percebe-se que este ainda suscita diversas polêmicas. Como trata bem Herculano (1992), “no conceito de DS cabem todos os significados: é sinônimo de sociedade racional do terceiro milênio, de indústrias limpas, de crescimento econômico, de

³ “aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1988 p.9).

forma disfarçada da continuação imperialista sobre o Terceiro Mundo, de utopias românticas” (p. 43).

A substituição do termo educação ambiental, e todos os sentidos históricos, políticos e identitários a ele associados, pelo termo educação para o desenvolvimento sustentável reafirma o caráter desenvolvimentista do conceito de desenvolvimento sustentável e pode ser uma grande perda do aspecto político presente na EA. Como afirma Gonzalez-Gaudiano (2005)

O discurso maximalista da educação para o desenvolvimento sustentável, tal e como está a ser promovido pela UNESCO e pelas outras agências e organizações que defendem esta reconversão [de EA para EDS] que ficaria abaixo da mesma tutela institucional, deixam intacto o vínculo pedagógico dominante da instrução escolar – normativa, subordinado, rotineiro, reprodutivo, instrumental – sem lhe trazer os elementos discursivos, isto é, uma linguagem crítica, uma inspiração e uma estratégia pedagógico-política que possibilite intervir mais efectivamente na transformação que supostamente se procura (p.113).

Loureiro (2004) também chama a atenção sobre outro aspecto que promove a fragilidade dos discursos das grandes conferências: o generalismo e falta de aprofundamento nas análises e documentos produzidos nas diversas conferências que acabam não levando em conta as implicações que o modo de organização e produção capitalista afetam as políticas públicas e as próprias ações de EA. Assim, recomendações produzidas se tornam vagas e sem efeito prático e a sensação que temos é que a EA não é eficaz ou que segue a ética liberal e a economia de mercado.

Em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. Todavia, apesar do inegável valor político e macro orientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade. Ficou-se num patamar das idéias, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas (LOUREIRO, 2004 p.74-75).

Com a ampliação da disputa política pelos sentidos do termo ambiental fica o questionamento de até que ponto é possível exercer uma educação crítica e transformadora sob a égide do desenvolvimento sustentável. Uma dúvida que só um distanciamento histórico e uma avaliação das práticas desenvolvidas pode nos dar algumas pistas.

Paralelo a este cenário internacional, as publicações *A implementação da Educação Ambiental no Brasil* e *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil – 1997 a 2007*, produzidas pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente nos permitem

visualizar a transformação do conceito da EA no Brasil, principalmente após a Rio-92 e até os dias atuais (BRASIL, 1998; 2009).

Mesmo tendo um início com ênfase em ações conservacionistas, a EA se torna complexa e cheia de nuances.

O Brasil, após a década de 1980 foi palco de uma série de eventos, encontros, congressos, fóruns e conferências sobre EA. Em 1986, o I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, na UnB foi o primeiro de uma série que discutiu a relação e a atuação das universidades frente às questões ambientais, no total foram cinco edições, com a última acontecendo em 1992. Em 1988 ocorreram o I Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, em Ibirubá - RS e o 1º Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente, no Rio de Janeiro. A partir desses, uma série de outros eventos ocorreram como a edição de seis Fóruns de Educação Ambiental (1989, 1992, 1994, 1997, 2004, 2009)⁴; a I Conferência Nacional de EA, em 1997 que produziu a Carta de Brasília onde trazia uma avaliação da EA no Brasil, sintetizando as ações realizadas pelos órgãos públicos nesta área; o V Congresso Ibero americano de EA, em Joinville (2006)⁵ entre tantos outros (BRASIL, 1998, 2009; LOUREIRO, 2004; MATOS, 2009).

O número de encontros de EA no Brasil é cada vez mais freqüente e com um número cada vez maior de participantes. Além destes eventos mais gerais, houve um aumento significativo da presença da EA em eventos de pesquisa, o que identifica um aumento também da EA na pós-graduação. Na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) existe um grupo de pesquisa específico – GT22 Educação Ambiental; na ANPPAS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociedade e Meio Ambiente) a EA pode ser contemplada no GT Sociedade, Ambiente e Educação, ambos sendo espaços privilegiados para trocas acadêmicas. Além disso, temos ainda o Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” – EPEA que já teve cinco edições e pretende discutir, analisar e divulgar trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental, além de aprofundar as discussões sobre a configuração do campo da pesquisa em Educação Ambiental e identificar e analisar tendências de pesquisa em Educação Ambiental que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação e em outros espaços institucionais e não-institucionais.

Outro ponto forte da EA brasileira é sua tendência à organização e comunicação em rede. As primeiras surgiram em São Paulo (Rede Paulista de Educação Ambiental) e

⁴ Os três primeiros de caráter regional. A partir do quarto fórum se tornam nacionais e sua organização fica sob responsabilidade da REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental.

⁵ Os Congressos Ibero americanos de EA tem como objetivos principais: debater e fortalecer a identidade da EA ibero americana e caribenha; consolidar e ampliar a Rede de Educadores Ambientais Ibero americanos. As edições anteriores aconteceram em 1994 e 1997 em Guadalajara - México, em 2000 em Caracas - Venezuela e em 2003 em La Habana - Cuba.

Espírito Santo (Rede Capixaba de Educação Ambiental), em 1988. A REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental surgiu em 1992, durante o II Fórum de Educação Ambiental, adotando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como sua carta de princípios, aos poucos foi ganhando contornos de uma rede de articulação nacional. Diversas redes surgiram nos últimos anos. As redes surgiram com a intenção de “manifestar nas relações e estrutura, os princípios e valores tão caros aos educadores ambientais: democracia, participação, autonomia, colaboração” (AMARAL, 2004).

No âmbito governamental, um passo para a institucionalização da EA começa com a Política Nacional de Meio Ambiente, lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981 que estabeleceu como um de seus princípios a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, art. 2º, inciso X).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal a inserção da EA se dá pelo artigo 255, parágrafo 1º, inciso VI que incumbe ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Em 1989, é criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente pela lei nº 7.797 que em seu artigo 5º indica como uma das áreas prioritárias a EA. A partir disso, várias ações em EA desenvolvidas pela sociedade civil e por instituições públicas receberam recursos do fundo.

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA⁶), compartilhado pelo Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal⁷ e pelo Ministério da Educação e Desporto, com parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. Previu três componentes: capacitação de gestores e educadores; desenvolvimento de ações educativas; e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA.

Em 1996, no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal (1996-1999) incluiu-se “a promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais”, sem mencionar um correspondente vínculo institucional. Em 2000, a EA integra pela segunda vez o PPA (2000-2003), agora como um Programa vinculado ao MMA (BRASIL, 2005) e assim continuou nos PPAs de 2004-2007 e 2008-2011.

⁶ A sigla PRONEA refere-se ao programa instituído em 1994. A sigla ProNEA refere-se ao programa instituído em 1999. O ProNEA, em sua terceira edição em 2004, passou por um processo de consulta pública possibilitando uma construção participativa do programa, ao mesmo tempo, que uma apropriação pela sociedade, resultando num documento ampliado e revisado, servindo de referência para políticas públicas em todo o país.

⁷ Criado em 1992.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação aprova os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um subsídio para apoiar a escola na reformulação da proposta curricular, inserindo procedimentos, atitudes e valores nos debates escolares, bem como insere a necessidade de tratar alguns temas sociais relevantes, denominados temas transversais, permeando as disciplinas 'tradicionais'. Apesar de diversas críticas quanto a forma como esses temas foram propostos (MACEDO, 1999), o tema transversal meio ambiente corroborou para a inserção e fortalecimento da EA nas escolas.

Em 1999, é promulgada a lei nº 9.795 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reforçando e qualificando o direito de todos à educação ambiental, indicando seus princípios e objetivos, atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007). Em 2002 é publicado o decreto 4.281 que regulamenta a PNEA e que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (integrado pelo Ministério do Meio Ambiente – MMA, representado pela Diretoria de Educação Ambiental – DEA e pelo Ministério da Educação – MEC, representado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA) lançando assim, as bases para a sua execução.

Em 2003, inicia-se o ciclo de Conferências Nacionais de Meio Ambiente (2003 – 2005 – 2008), onde a presença da EA é marcante nas três conferências. Estas serão melhor detalhadas em capítulo subsequente.

Na educação formal, o Órgão Gestor da PNEA, representado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental possibilitando que, para todos os níveis (da Educação Básica e do Ensino Superior) e modalidades (tais como Ensino de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Quilombola), haja orientações pedagógicas que permitam uma maior institucionalização da EA no âmbito escolar. Infelizmente, o Conselho Nacional de Educação ainda não incluiu esse debate na pauta de suas reuniões. Como nova estratégia a CGEA/MEC optou pela transversalidade, tentando incluir as diretrizes de EA nas diretrizes de outros níveis, ex. na educação infantil, ensino profissionalizante, entre outros. Isto demonstra, o quanto ainda é difícil a EA permear os debates significativos da educação, tendo sempre a necessidade de buscar brechas dentro da rigidez do sistema.

Percebe-se assim que desde os anos 1990 já era possível visualizar a diversidade de projetos político-pedagógicos EA brasileira. Nesta época, observávamos as 'cores' da educação ambiental (SATO, 2002) como uma possibilidade de viver a diversidade na forma mais ideal. Atualmente, percebemos que ocorre uma significativa expansão quantitativa e

diversificação das iniciativas de EA, demonstrando a complexidade do campo e trazendo cada vez mais à tona as contradições emergentes desta diversificação. Estamos vivendo um momento excepcional para o debate e a qualificação da educação ambiental.

1.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS DIFERENTES VERTENTES

A EA, como muitos outros conceitos atuais, possui uma diversidade de significados que podem corresponder a práticas distintas e algumas vezes contraditórias. Ter consciência desta diversidade e das opções político-ideológicas por trás de cada vertente é fundamental para evitar os freqüentes reducionismos observados nos discursos de muitos educadores ambientais.

Sauvé (2005), na tentativa de apreender as diversas possibilidades existentes no campo da EA propõe 15 correntes possíveis, sempre tendo o cuidado de explicitar que as correntes não são excludentes, tendo várias características compartilhadas por mais de uma corrente. As correntes propostas por Sauvé (2005) são: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade.

No Brasil, o Ministério do Meio Ambiente, por meio da publicação *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* buscou ampliar e aprofundar o debate sobre as diversas identidades da EA brasileira apresentando algumas entre aquelas que vêm despontando com maior intensidade no país: EA crítica, emancipatória ou transformadora, ecopedagogia, educação no processo de gestão ambiental e alfabetização ecológica (LAYRARGUES, 2004a). Além dessas ainda há autores que trabalham com educação para o desenvolvimento sustentável (FREITAS, 2007), educação para a sustentabilidade (JACOBI, 2005), educação ambiental ecomunitarista (VELASCO, 2008), educação ambiental libertária (BARCHI, 2009), entre outros.

Como comenta Sauvé (2005) não é possível ter um posicionamento estanque na constituição das possíveis vertentes da EA. Também não acho interessante descrever e analisar uma gama tão ampla de vertentes no contexto desta análise. O que podemos perceber, principalmente nas vertentes da EA brasileira é que apesar das diferentes nomeações, todas se pautam, com maior ou menor grau, em dois grande grupos:

EA tradicional/conservadora/reformista/mantenedora do *status quo* e

EA crítica/emancipatória/transformadora do *status quo*.

Autores como Layrargues (2006, 2009), Quintas (2009), Guimarães (2000, 2004, 2006b), Loureiro (2004, 2006a), Carvalho (2001), Lima (2005) debatem estas duas vertentes

trazendo contribuições bastante interessantes sob o ponto de vista da possibilidade da EA promover a constituição de sociedades sustentáveis.

Para iniciarmos esse debate é importante ressaltar que a educação ambiental antes de qualquer coisa, é educação e como tal, possui uma dupla função: *função moral* de socialização humana e *função ideológica* de reprodução das condições sociais, isto quer dizer tanto a manutenção quanto a transformação social (LAYRARGUES, 2006).

Do ponto de vista da função moral de socialização humana, a educação ambiental parte da relação dos seres humanos entre si e se estende à natureza, favorecendo uma reaproximação. Este distanciamento entre ser humano e a natureza, do ponto de vista filosófico, que agora é explicitado pela crise ambiental, teve início com a instauração do monoteísmo, do Iluminismo e das Revoluções Científica e Industrial, formando o atual paradigma antropocêntrico do qual a crise ambiental surge como um dos seus grandes questionadores.

Esta crise ambiental é percebida pela sociedade de duas formas: pelos segmentos populares, se evidencia principalmente, pela vivência imediata dos diversos problemas ambientais que normalmente os afetam primeiramente; já pelos grupos dominantes, os problemas ambientais não são percebidos tão diretamente pois muitas vezes é possível amenizá-los mas, indiretamente, sofrem as conseqüências da crise ambiental pela influência que ela promove no processo de acumulação do capital, seja pela queda de produtividade, seja pela necessidade de conquista de um novo nicho de mercado 'verde', seja pela imposição de utilizar recursos para sanar os problemas ambientais por eles provocados (GUIMARÃES, 2000).

Esta visão tradicional/conservadora do *status quo* parece ser consenso nos debates sobre o papel da EA para resolução da crise ambiental.

[...] cristaliza-se, sobretudo nos espaços centrais do sistema capitalista, uma concepção de educação ambiental que tornou-se hegemônica, que tem como tarefa prioritária a promoção de uma mudança cultural como a contribuição da educação para a reversão da crise ambiental (LAYRARGUES, 2006 p. 78).

Isto porque ninguém é contra uma mudança cultural já que esta não ameaça o *status quo* na medida em que não entra na discussão a questão do conflito, das lutas de classe e da necessidade de se pensar a redistribuição de renda, o trinômio classes/capital/trabalho.

Normalmente é uma EA que enfatiza a dimensão ecológica, que busca compreender os sistemas biológicos, sem nenhuma interface com a dinâmica social. Considera os seres humanos como "seres passivos e totalmente sobredeterminados pela esfera ideal, subdimensionando ou ignorando a ação humana no tecido social, negando a existência do sujeito histórico e da práxis" (LAYRARGUES, 2004b p.12).

Esta vertente, ao valorizar na prática as ações individuais – uma mudança cultural –, retira do foco uma das principais arenas de embate que possibilitariam uma transformação real da sociedade: o espaço da ação política (LOUREIRO, 2004).

É, por exemplo, o que ocorre quando se propõe como uma ação de educação ambiental a coleta seletiva de lixo, principalmente, das latas de alumínio e se tem a proposta de trocar um certo número de latinhas por equipamentos para uma escola. Neste caso, podemos observar que uma ação que parece ser muito bem intencionada e com grande potencial de melhorar a qualidade de vida (afinal, vivemos num mundo com problemas sérios de acúmulo de resíduos) gera uma ação contrária, reducionista de aumento do consumo e valorização de ações imediatistas na resolução das questões ambientais. Deixa-se de fazer uma “reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (LAYRARGUES, 2002b).

Por isso, é preciso sempre explicitar, no âmbito da pedagogia crítica, as dimensões políticas, éticas e culturais, do fazer educativo. Para quem serve esta ação? Melhoria da qualidade de vida de quem? Quais os questionamentos gerados com a ação? Por que da necessidade de receber algo em troca?

Se a educação quer realmente transformar a realidade, não basta investir na mudança dos comportamentos sem intervir nas condições do mundo em que as pessoas habitam [...] Neste sentido, podemos redefinir a prática educativa como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está implicada no fazer histórico, é produtora de saberes e valores e, por excelência, constitutiva da esfera pública e da política, onde se exerce a Ação humana (CARVALHO, 1992 p.33).

É o que se espera de uma EA que se pretende emancipatória e transformadora,

que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento de regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LAYRARGUES, 2004b p.15)

e possibilita pensar uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, pautada por novos padrões civilizatórios.

Loureiro (2006b) nos traz de forma clara como deveria ser a relação entre a teoria e a prática para que haja uma efetivação do que se propõe a educação ambiental.

[...] não basta boas formulações gerais, leis e documentos oficiais ou princípios aprovados em grandes encontros, é necessário que estes se transformem em práticas sociais, assumidos pelos agentes da educação e legitimados pelo coletivo, pois é nesta dimensão que se opera objetivamente a mudança, reconhecendo que é insuficiente querer mudar o indivíduo sem mudar a realidade social em que este se situa como sujeito. É simplista, linear e dicotômico achar que a sociedade é um desdobramento direto da soma das esferas pessoais, sem relações de construção multidirecional, numa formulação que peca pela falta de

dialética entre parte-todo (Loureiro, 2004) e que reforça o projeto neoliberal de sociedade. É a ação de mudança individual associada à ação política que pode vincular este movimento das pessoas a transformações societárias, levando-as a outras condições planetárias de vida (LOUREIRO, 2006b p.109).

Ele também aponta para a necessidade de atenção sobre a banalização dos fundamentos da EA que passam a ser utilizados indiscriminadamente sem uma reflexão mais aprofundada gerando “a ilusão [...] de que todos os educadores ambientais se pautam em uma única visão de mundo, falam a mesma coisa, possuem os mesmos objetivos no tratamento da ‘questão ambiental’, mudando apenas o setor social em que atuam” (LOUREIRO, 2004 p.19).

Percebemos que a EA é um reflexo do que ocorre com o próprio ambientalismo onde

a oficialização e o uso retórico dos conceitos do ambientalismo e desenvolvimento sustentável moldam as consciências e manipulam os interesses da população, desestimulando a militância e anulando o potencial crítico e transformador do discurso ambientalista. [...] Ao mesmo tempo em que se difunde e se enraíza o discurso ambiental na consciência popular, ele converte-se também em objeto de simulação e manipulação política. Desta forma, a causa ambiental vai-se diluindo antes mesmo de ter consolidado suas propostas e estratégias para fundar uma nova racionalidade social e produtiva, sobre bases de equidade e sustentabilidade” (LEFF, 2001, p. 152).

É preciso atentar, pois sem este debate aprofundado sobre as referências nas quais se insere a EA, o discurso pode ter uma conotação emancipatória (como vimos no caso das latinhas de alumínio), mas na prática, as escolhas metodológicas podem ir em direção ao projeto conservador. Isto pode ocorrer pelo que Guimarães (2006b) chama de *armadilha paradigmática* onde

o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental [...] que presa à armadilha pedagógica não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. Dessa forma, se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável” (GUIMARÃES, 2006b p.23-24).

Ter consciência da existência destas diferenças e o que elas representam na manutenção ou transformação da sociedade é o primeiro passo para que possamos avançar na construção de um projeto civilizatório que não beneficie apenas alguns e sim, sirva de forma satisfatória a todos.

Os educadores tem hoje à disposição tanto a tradição que desde a antiguidade grega dimensionou a educação como formação do cidadão e atividade política por excelência quanto a herança moderna que tende a tratar a educação como uma prática que se situa no campo que, a grosso

modo, poderíamos chamar 'doméstico', da formação do indivíduo, do cultivo da personalidade, do ensino dos bons hábitos e comportamentos.

Escolher a concepção de educação que deve orientar a prática educativa é, sobretudo, uma decisão política. No que tange à educação ambiental, esta decisão torna-se mais grave e urgente uma vez que a generalização do discurso ecológico e as muitas concepções de meio ambiente que circulam atualmente promovem uma espécie de Torre de Babel, onde todos estão falando da mesma coisa sem que haja um nível de comunicação efetiva (CARVALHO, 1992 p.41).

Dos vários aspectos que diferenciam a educação ambiental tradicional/conservadora/reformista/mantenedora do *status quo* da educação ambiental crítica/emancipatória/transformadora do *status quo*, Layrargues (2006), Guimarães (2004, 2006) e Loureiro (2006b), levantam alguns elementos importantes para que possamos identificar os nuances que diferenciam essas duas correntes de EA a fim de formar suas redes de formulação⁸ e identificar as formações discursivas às quais se filiam os discursos:

- Interdisciplinariedade / multidimensionalidade do real

O ambiente como uma realidade complexa é aquele que interconecta o que está fora e dentro da escola, o que está na realidade local e global, o que está no pátio escolar e na reserva ambiental, o que está no social e na sua inclusão no ambiental [...] [para isso é necessário] entender as estruturas e visões de mundo dessa sociedade e sua relação com a natureza, sua dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder, suas motivações dinamizadas pelo privilégio aos interesses particulares, da parte sobre o todo, sobre o bem coletivo. Temos que desvelar e agir sobre as relações que originam os problemas ambientais (suas causas epistemológicas, ético-políticas, materiais etc.) e não apenas nos restringirmos a, no máximo, informar as suas conseqüências (GUIMARÃES, 2004 p.84)

Esta parte final da colocação de Guimarães é que nos possibilita diferenciar a EA crítica, emancipatória, transformadora do status quo da EA conservadora.

- Discurso x prática

Uma das grandes questões que interferem as ações de EA está relacionada ao discurso com uma forte conotação emancipatória e a prática com as escolhas metodológicas, muitas vezes sem uma reflexão crítica, seguem em direção ao projeto conservador, o que Guimarães (2004, 2006) denomina de *armadilha paradigmática*.

- EA como uma prática pedagógica destinada a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas (função política x função moral da educação).

A questão crucial que precisa ser debatida é se, além da eficácia de sua cota de participação na tarefa da reversão da crise ambiental, a educação ambiental também é vetor de mudança social. E caso positivo, qual sentido aponta, quer dizer, se essa prática pedagógica age a serviço da reprodução ou da transformação das condições sociais. Em outras palavras: se reproduzem os valores, os princípios, os fundamentos e em

⁸ Por redes de formulação compreendo como os sentidos e dizeres que emergem das diferentes correntes e que auxiliarão na análise do funcionamento do discurso.

especial, as relações sociais capitalistas; ou ao contrário, se os transformam (LAYRARGUES, 2006 p.85).

Deste modo, uma EA transformadora busca, a partir da práxis, a construção de um processo de desalienação das condições sociais, para além das condições ambientais.

- Intencionalidade de ampliação/abertura de processos de participação

Concebe-se dessa forma, a gestão ambiental como um processo de negociação entre forças convergentes e divergentes, que podem se manifestar no espaço da participação. [...] Compreendendo a participação e o reconhecimento do conflito na construção social da realidade como imprescindíveis para a gestão sobre os problemas dessa realidade, é fundamental que se potencializem os mecanismos de mobilização, mas uma mobilização política que se dê em torno das questões ambientais. [...] Portanto, essa é uma mobilização coletiva comprometida com a democratização e a ampliação do espaço público em nossa sociedade (GUIMARÃES, 2004 p.72-74).

- Educação voltada para a ação na esfera pública, na vida política, na ação coletiva

Eis o desafio para todos os educadores ambientais: atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores e de expropriação que caracterizam a contemporaneidade. Pelo exposto, fica evidente que não é aceitável pensar-se em processos educativos ambientais ignorando a concretude dos agentes sociais envolvidos e os canais institucionais existentes junto ao Estado necessários para garantir democraticamente a sua universalização. Assim, sob a perspectiva teórica assumida, não cabem a promoção de programas e projetos com leituras simplistas das relações sociais, feitas a partir das relações ecológicas, nem ações que abstraíam suas propostas da complexidade social em que se inserem, descolando indivíduos de sociedade, e comportamentos da produção social da existência (LOUREIRO & CUNHA, 2008 p. 242).

Como Lima (2005) expressa abaixo, a EA pode ser entendida como uma perspectiva da educação voltada para o enfrentamento pedagógico da questão ambiental. E necessita cada vez mais de reflexão a respeito de seus saberes e multiplicidade.

[Por isso] importa conhecer o campo da educação ambiental porque ele guarda a potencialidade de promover a reflexão e a problematização das relações entre a sociedade e o meio ambiente e de influir sobre a sensibilidade e a consciência dos indivíduos e coletividades sobre a natureza problemática dessas relações e sobre as mudanças necessárias ao seu direcionamento. Consiste, portanto, em um instrumento, entre outros, portador da capacidade de promover mudanças que forneçam respostas aos desafios ambientais contemporâneos (LIMA, 2005 p.12).

Torna-se cada vez mais evidente que a EA não pode mais ser conjugada no singular, como uma antítese da educação, que não é ‘ambiental’. Novas adjetivações despontam a todo o momento, caracterizando essa fase de diferenciação interna e disputas na busca por novas identidades.

Embora ainda não seja possível visualizar explicitamente as fronteiras que demarcam os campos político-pedagógicos desse fazer educativo, não é possível negar a existência de uma disputa ideológica pela produção de sentidos para o universo conceitual da educação ambiental, polarizando as

tendências pedagógicas liberais e progressistas, equivalentes, na prática, respectivamente ao modelo hegemônico da educação ambiental convencional e do modelo contra-hegemônico da educação ambiental popular, crítica, transformadora, problematizadora, emancipatória ou no processo de gestão ambiental, conforme denominam os diversos autores que procuram desfazer a homogeneidade conceitual cristalizada na própria concepção de educação ambiental (LAYRARGUES, 2006 p.90-91)

Mesmo com essa diversidade de saberes, apenas os aspectos da EA não são suficientes para que possamos compreender o que foi produzido durante esses processos de Conferência. Faz-se necessário entender a dinâmica da formação do Estado, sua relação com a sociedade civil, a emergência de processos participativos na constituição deste Estado democrático e o que isso tudo pode acarretar para o desenvolvimento da EA, como veremos no próximo capítulo.

Capítulo 2 – PARTICIPAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL

O pensamento ecológico está dizendo ao capital que antes dele vem a relação com a natureza, diante da qual o capital é apenas uma criança brincando de Criador, sem ter idade e sabedoria para isso.

Herbert de Souza

Para que possamos chegar ao objeto de análise desta dissertação, as deliberações das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, mesmo que pensando no recorte da EA, se faz necessário analisar os elementos que compuseram o contexto para que esta ação surgisse.

Deste modo, é importante definir alguns conceitos chave como Estado e Sociedade Civil para que possamos observar suas dinâmicas, interações, limites e possibilidades e, a partir deles, entender melhor como e por quem as deliberações foram produzidas, a quem se destinam e o que podem significar.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO ESTADO

Segundo Bresser-Pereira (1995, 2009) o Estado é a principal instituição de qualquer sociedade nacional. Quando um sistema social começa a produzir excedentes temos a divisão da sociedade em classes. A classe dominante, para poder usufruir destes excedentes, precisa ter certas condições políticas. Assim, surgiu o Estado, como um sistema normativo, com poder coercitivo (como ordem jurídica e sistema político) e como uma administração pública que garante o sistema constitucional-legal.

Para que possamos entender o que de fato seria o Estado, tomemos como base a observação de Engels

“O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da idéia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’ como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, 1884 APUD BRESSER-PEREIRA, 1995 p.88).

Segundo essa afirmação, o Estado surge da necessidade de uma estrutura política e organizacional que possibilite manter a ordem e a convivência de todos que habitam determinado território.

Engels,

adotando uma perspectiva histórica, definiu as três principais formas através das quais o Estado surgiu, a partir da dissolução das tribos e clãs. Em Atenas, o Estado nasceu diretamente dos antagonismos de classe; em Roma, forma-se um Estado de cidadãos, onde se confundem aristocracia e plebe. Em ambos os casos a classe dominada é reduzida à escravidão. Finalmente, entre os germanos, o Estado surge a partir das conquistas de territórios estrangeiros (ENGELS, 1884 APUD BRESSER-PEREIRA, 1995).

Marx, complementando a análise, também descreve uma quarta formação do Estado a partir das chamadas sociedades hidráulicas asiáticas que criaram seus modos de produção em torno dos grandes rios. Temos a dissolução das comunidades primitivas e a divisão da sociedade em classes (BRESSER-PEREIRA, 1995).

Para que o Estado possa exercer seu papel ele necessita dos seguintes elementos constitutivos:

a) um governo formado por membros da elite política, que tendem a ser recrutados junto à classe dominante;

b) uma burocracia ou tecnoburocracia pública, ou seja, um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da administração;

c) uma força policial e militar, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas também a assegurar a obediência das leis e assim manter a ordem interna;

d) um ordenamento jurídico impositivo, que extravasa o aparelho do Estado e se exerce sobre toda a sociedade.

A afirmação de que o Estado representa a classe dominante é uma simplificação. Na verdade, é improvável que apenas uma classe esteja representada na elite política que dirige o Estado. Por outro lado, é discutível pensar em uma única classe dirigente nas sociedades capitalistas contemporâneas, onde, ao lado da classe capitalista, surgiu uma classe tecnoburocrática ou uma classe de gerentes e técnicos assalariados que é poderosa devido ao conhecimento técnico e organizacional que detém. Com maior frequência o que temos hoje são pactos políticos, coalizões de classes. Nessas coalizões podem participar não apenas as classes dominantes, mas também frações das classes dominadas. Formam-se assim o que Gramsci chamou de "blocos históricos" para identificar os complexos sistemas políticos que, em cada momento da história, detêm o poder do Estado. As relações entre as classes sociais e o Estado são sempre complexas. Normalmente, o Estado é o espaço onde se desenvolvem os conflitos sociais. À medida que a democracia avança, as classes dominantes são forçadas a fazer concessões às classes dominadas, o Estado é transformado em um provedor de benefícios sociais, o que atenua e ao mesmo tempo legitima (O'Connor, 1973) as relações de dominação (BRESSER-PEREIRA, 1995 p.95-96).

Podemos dizer que mesmo as sociedades pré-capitalistas possuíram um Estado, entretanto, é com a Revolução Capitalista que o Estado adquire o caráter moderno e as sociedades definem seus grandes objetivos: liberdade, autonomia nacional,

desenvolvimento econômico, justiça social e proteção do meio ambiente que, por sua vez, correspondem a determinadas ideologias: liberalismo, nacionalismo, racionalidade instrumental ou eficientismo, socialismo e ambientalismo (BRESSER-PEREIRA, 2009).

É a partir da Revolução Capitalista que também podemos perceber a idéia de progresso e, a partir dele, de desenvolvimento econômico.

O uso de ferramentas na agricultura, como arados com lâminas de ferro e outros instrumentos, possibilitou que outras áreas para cultivo na Europa pudessem ser exploradas resultando num maior acúmulo do excedente econômico e a transição de pessoas para o comércio e a indústria.

Assim a própria forma organizada de ocupar o espaço no planeta exigiu amplas atividades de planejamento, investimentos coordenados e sistemas capilares de serviços prestados a cada domicílio, envolvendo uma explosão da gama de atividades que o Estado tem de prestar [...] Ao processo de urbanização é preciso acrescentar o crescimento demográfico dramático durante o século que termina [século XX], e o aumento do impacto tecnológico do ser humano. O ser humano hoje tem, pela sua própria presença predatória, a capacidade real de destruir o mundo, provavelmente não através do tão temido holocausto nuclear, mas através da sistemática erosão das condições de reprodução da vida no planeta, acumulando gradualmente, mas com extrema rapidez em termos de tempo histórico, pequenas modificações politicamente difíceis de controlar que envolvem o esgotamento da vida nos mares, o envenenamento químico dos solos e da água, a destruição da camada de ozônio, o aquecimento global, a circulação de produtos químicos cada vez mais impactantes (DOWBOR, 2003 p.4e5).

Furtado (1961) identificou dois grandes momentos da Revolução Capitalista que caracterizam e explicam o processo de racionalização crescente que dará origem às sociedades modernas: a Revolução Comercial (a partir do século XII), onde a racionalidade social se revelará pela definição clara do lucro como objetivo econômico, e pela adoção da acumulação de capital como meio de atingi-lo, além do surgimento de uma nova classe, a burguesia que descobre que pode lucrar e ascender socialmente através do comércio de bens de luxo realizado de forma sistemática, ao mesmo tempo em que se organiza sua manufatura realizada ainda de forma tradicional; e, a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII onde ocorre a incorporação sistemática do progresso técnico na produção, um método lógico de alcançar o lucro além da acumulação de capital. Temos deste modo, a configuração do desenvolvimento econômico e para que este desenvolvimento possa ser alcançado deve-se somar o investimento do excedente na produção e a inovação tecnológica.

É preciso também considerar que no meio destes processos houve a transição das cidades-estado para os Estados-Nação ou países, unidades político-territoriais que possibilitaram à burguesia industrial investir e incorporar progresso técnico de forma sistemática e competitiva ao trabalho e aos meios de produção.

Os Estados-Nação, diferentemente dos Impérios,

estão voltados para o desenvolvimento econômico e, por isso, diretamente envolvidos na competição internacional por maior poder e maiores taxas de crescimento. Para isso, buscam homogeneizar sua cultura, dotando-se de uma língua comum, para, através da educação pública, poder garantir que padrões crescentes de produtividade sejam compartilhados por toda a população; e os respectivos governos passam a ser os condutores do processo de desenvolvimento econômico através da definição de instituições que estimulem o investimento, da adoção de políticas macroeconômica que garantam a estabilidade de preços, taxas de juros moderadas e taxas de câmbio competitivas, e de políticas industriais que favoreçam as empresas nacionais na concorrência internacional (BRESSER-PEREIRA, 2009 p.14).

Polanyi (2000) comenta que a transição dos mercados locais para os mercados nacionais não foi natural, haja vista que os mercados são instituições fruto de uma construção social e que sua consolidação se deve a estratégias políticas nacionais que institucionalizaram a competição e fortaleceram os Estados-Nação.

No Estado-Nação, além do Estado, existe ainda uma sociedade politicamente organizada, onde o poder político que cada indivíduo possui é extremamente variável, proporcional à sua riqueza, seu conhecimento e sua capacidade de organização – as três origens básicas do poder (BRESSER-PEREIRA, 1995, 2009).

Esta sociedade politicamente organizada pode apresentar diversos níveis de abertura. Pode ser mais democrática, onde as classes dirigentes dividem o poder com as classes dominadas, isto quer dizer, onde a distinção entre a classe dirigente e a classe subalterna fica menos clara ou, pode ser também mais autoritária, em que uma única classe dominante concentra todo o poder. A ponte formal entre esta sociedade politicamente organizada e o Estado é representada, nas sociedades modernas, pelos procedimentos democrático-eleitorais e pela existência do parlamento e dos partidos políticos.

Os países mais avançados ou mais desenvolvidos são aqueles que não apenas possuem Estados fortes, capazes, mas também possuem sociedades civis ou nações fortes, vibrantes, críticas, participativas e democráticas. O desenvolvimento ou o progresso de uma sociedade pode ser medido pela sua aproximação paulatina aos seus grandes objetivos políticos, mas para isto é necessário que sua nação e sua sociedade civil sejam fortes e democráticas e constituam um Estado capaz. O que é uma sociedade civil democrática? Não é evidentemente a mesma coisa que é um Estado democrático; é uma sociedade na qual os poderes políticos de seus membros são mais razoavelmente iguais ou, pelo menos, não muito desiguais; é uma sociedade na qual as diferenças de renda e de riqueza não são grandes; é uma sociedade na qual embora sempre haja os mais e os menos poderosos, todos, além de serem iguais perante a lei, dispõem de poderes razoavelmente iguais quando se trata de cobrar a execução das leis (BRESSER-PEREIRA, 2008 p.10).

É interessante observar que na verdade,

o Estado contemporâneo deveria ser visto como uma organização, um aparelho, que está sob a influência de três tipos de agentes sociais: (1) a alta tecnoburocracia operando no seu interior, (2) as classes ou elites

dirigentes, formada pelos grandes empresários, pelos intelectuais de todos os tipos, e pelos políticos e líderes corporativos, e, finalmente, (3) [uma sociedade politicamente organizada], que engloba os dois primeiros mas é mais ampla que os mesmos. Em consequência a ação do Estado não é apenas a expressão da vontade das classes dominantes, nem é o resultado da autonomia da burocracia pública. Em contrapartida, também não é a manifestação de interesses gerais. Ao invés disso, essa ação é o resultado contraditório e sempre em mudança das coalizões de classe que se formam na sociedade civil e da autonomia relativa do Estado garantida por sua burocracia interna. [...] Nesta perspectiva, o exercício do governo, ou seja, a ação do Estado editando leis, formulando políticas públicas e cobrando sua execução, é eminentemente contraditória, mas isto não é surpresa nenhuma, já que a sociedade civil da qual ele depende é também contraditória, marcada por conflitos de todos os tipos (BRESSER-PEREIRA, 1995 p.101).

2.2 A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL E ESTADO NA CONTEMPORANEIDADE

A noção de sociedade civil adquiriu uma centralidade nos dias atuais no que se refere às discussões sobre processos democráticos que extrapolam as configurações institucionais. O Estado perde progressivamente sua centralidade, muito em função das derrotas sofridas por modelos clássicos fundamentados na posição central de um Estado forte e a sociedade civil ganha força, de um lado pelo projeto neoliberal como uma saída para uma lacuna estatal e por outro, como uma idéia de radicalização democrática, expansão da cidadania e justiça social (PINTO, 2006).

Habermas (2003) expõe que o caráter atual de sociedade civil está baseado na formação de um núcleo institucional que não se caracteriza pelos atributos econômicos nem pelos estatais, mas que ampara as condições sociais para o surgimento de esferas públicas⁹.

A sociedade civil compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública política. O Núcleo da sociedade civil forma uma espécie de associação que institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral no quadro de esferas públicas (HABERMAS, 2003 p.99).

Entretanto, para que isso possa de fato ocorrer, o autor ressalta que são necessários direitos fundamentais que garantam a existência de uma esfera privada livre, capaz de se articular em torno de interesses e características diversos que surgem espontaneamente no conjunto da pluralidade das formas de vida. Estes interesses, anseios, novos problemas,

⁹ Segundo Habermas (2003), a esfera pública representa uma dimensão do social que atua como mediadora entre o Estado e a sociedade, na qual o público se organiza como portador da opinião pública. Para que a opinião pública seja formada, tem de existir liberdade de expressão, de reunião e de associação. A esfera pública oferece possibilidades de emancipação humana em torno de uma idéia central de racionalidade gerada comunicativamente.

preocupações etc. nascidos no seio da vida social são mais facilmente percebidos pela estruturas da sociedade civil, por estarem mais próximas à esfera da vida privada (LOSEKANN, 2009).

Assim como Habermas, Cohen (2003) ressalta o papel da sociedade civil como um terceiro elemento do trinômio Estado, Mercado e Sociedade Civil. Para ela, a sociedade civil é um campo que se constitui fora do Estado e da economia, não podendo ser considerada como um substituto do Estado, tendo a possibilidade de agir e gerar interesses que não estejam determinados pela lógica do poder e da lucratividade.

De fato, partimos [Cohen e Arato] da premissa tácita de que a sociedade civil e o Estado são contíguos. Presumimos que os indivíduos aos quais se aplicam as prerrogativas de pluralidade, publicidade, privacidade, portadores de direitos subjetivos e objeto de proteções da lei (legalidade) são cidadãos do Estado em cujo território e sob cuja jurisdição vivem. E sua atividade cívica tem por finalidade influir nas decisões políticas dos seus respectivos Estados e o propósito de fazê-los responder por tais atos. Partimos do pressuposto de que os cidadãos, como autores e objetos do direito, subordinados à mesma jurisdição e às mesmas regras, participam de certa forma de um destino comum. Definimos a cidadania como fundamento para a solidariedade do Estado assistencial e da justiça social [...] Na sociedade civil, os atores dirigem-se aos seus respectivos Estados e são objeto de suas ações, [...] a participação no debate público, a dissensão e a crítica fazem parte de um processo de construção da opinião coletiva e da formação da vontade dos cidadãos (a soberania popular), tendo por objetivo influir no processo legislativo e nas políticas públicas de “seu” Estado representativo soberano. Entendemos que uma sociedade civil ativa e vigilante, que ademais de votar em eleições periódicas, participa desses processos, é que torna um governo representativo, democrático e justo (COHEN, 2003 p.431).

Além disso, a autora ressalta a contribuição de Gramsci ao conceito de sociedade civil, destacando que esta deve ser compreendida não só como um conjunto de instituições e práticas, mas também como um campo simbólico.

Dessa forma, a dimensão cultural da sociedade civil não é dada ou natural; ela é antes um lugar de contestação social: suas associações e redes constituem um campo de luta e uma arena onde se forjam alianças, identidades coletivas e valores éticos. Visões antagônicas da sociedade civil são mobilizadas em uma luta contínua, seja para manter a hegemonia cultural de grupos dominantes, seja para afirmar a contra-hegemonia de atores coletivos subalternos. Assim, nenhuma concepção da sociedade civil é neutra, nem a de Gramsci, e sempre faz parte de um projeto de construção de relações sociais, formas culturais e modos de pensar da sociedade (COHEN, 2003 p.425).

Young (2000) traz um dilema com relação às instituições democráticas, Estado e sociedade civil, pois ambas são elementos necessários para a democracia, entretanto, seus atributos e ações podem destruí-los mutuamente. Isso porque, sempre que associações cívicas estiverem mais próximas do Estado, participando de seus processos, sua independência e capacidade de crítica ao Estado estarão ameaçadas. Do mesmo modo,

quando a capacidade de deliberação é ampliada e dispersa em vários locais e interesses das associações civis, há o risco de perder a visão geral da ação coordenada da sociedade.

Outro ponto relevante é que, assim como outros conceitos relacionados, como democracia e participação, o conceito de sociedade civil sofre um processo de generalização que atualmente é utilizado para descrever as mais diversas situações (PINTO, 2006) e legitimar projetos políticos antagônicos (DAGNINO, 2004), tendo uma forte tendência em fortalecer a ideologia dominante, pois (1) ao conceituar simplificada a relação Sociedade Civil – Estado pode-se considerar que o fortalecimento de tudo que não esteja no âmbito do Estado é um passo para a emancipação social; (2) o que encobre a diversidade de atores que coexistem na sociedade civil e os diferentes graus de poder, desaparecendo as classes sociais, os grupos de poder econômicos, o capital transnacional, como se todos tivessem iguais direitos e oportunidades de participar do jogo político; (3), além disso, como personificação privilegiada da sociedade civil, surgem as ONGs como instituições puras, provenientes de uma esfera livre do Estado (MESCHKAT, 2003) que restringem o papel da sociedade civil a uma ferramenta técnica para a aplicação de programas e projetos, esvaziando seu potencial crítico, reduzindo a questão política à pura inoperância estatal (LOSEKANN, 2009).

Outra questão a ser mencionada é a desarticulação da sociedade civil na América Latina durante os regimes autoritários e em função das políticas neoliberais. Meschkat (2003) ressalta que esta desarticulação deve ser considerada em termos, pois o que se percebeu é que os grupos que sofreram esse processo de desestabilização eram os diretamente ligados às lutas populares e às classes médias, ao mesmo tempo em que se reconstruía e fortalecia o mundo dos negócios e do empresariado, o que ele denominou de sociedade civil burguesa.

Para Chandhoke (2003) alguns teóricos confundem o papel real da sociedade civil com um ideal de sociedade civil, o que é com o que deveria ser. Assim, eles não percebem que a sociedade está permeada de ambigüidades e que as relações de poder que circundam as relações humanas também estão presentes na sociedade civil, podendo esta também ser tão injusta, excludente e desigual. A sociedade civil para esta autora é necessária, mas não suficiente para a democracia.

Todos os autores citados reforçam a necessidade da presença do Estado como o interlocutor com a sociedade civil, como os dois lados de uma mesma moeda. Tanto o Estado quanto a sociedade civil são necessários na resolução de questões de injustiça social (YOUNG, 2000).

o aumento da presença do setor público não está vinculado, portanto, a opções ideológicas perversas de quem gosta de carimbos e de burocracia [...] Como seres humanos de uma sociedade moderna, somos condenados a conviver de maneira organizada, e para isso precisamos de instrumentos

de gestão pública mais modernos, e não simplesmente mais pequenos. A idéia de que a privatização nos devolverá a liberdade dos campos de outros tempos, ainda que profundamente atraente, é falsa: a privatização nos dará simplesmente a burocracia privada, e a truculência dos interesses financeiros (DOWBOR, 2003 p.5).

Young (2000) ainda propõe a lógica relacional como forma de entender os grupos sociais onde devemos observar a sociedade civil como sendo formada por múltiplos grupos sociais que, por sua vez, se constituem num processo relacional.

No caso do Brasil, é interessante fazer uma análise da história da constituição do estado brasileiro para podermos entender como as questões democráticas e as relações entre a sociedade civil e o Estado se configuram, como veremos a seguir.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

No Brasil, a constituição do Estado teve início alguns anos após o descobrimento. Como nesta época não haviam ainda encontrado significativas riquezas naturais, além do pau-brasil e de animais exóticos, e era preciso colonizar a terra para se defenderem de ataques de outros colonizadores (sobretudo franceses e espanhóis) foi implantado o processo de produção do açúcar para exportação, produto que naquele momento era o mais adaptável à região. Para isso, foi preciso haver terra abundante, facilmente conseguida (à força) dos nativos; capital, vindo dos portugueses enriquecidos com o comércio nas Índias e de comerciantes judeus; e, mão de obra, por meio da escravização primeiro dos indígenas e depois com a importação de escravos vindos da África (CARVALHO, 2007).

Deste modo, desde o início da colonização, a grande propriedade, a escravidão, a produção para o mercado externo e o patriarcado eram tônica do desenvolvimento do Brasil e de todas as outras colônias de Portugal. É interessante observar que duas características marcaram a formação política do país: o caráter estatal da empresa colonial, onde toda a exploração e ocupação da terra conquistada foram patrocinadas pela Coroa; e, a escassez de recursos humanos de Portugal, o que levou a Coroa a recorrer aos grandes proprietários rurais para expandir a colônia, manter a ordem e tocar a administração. Estas duas características constituíram um aspecto essencial da política brasileira, a mistura entre o poder estatal e o poder privado (CARVALHO, 2007).

Com o Brasil como patrimônio da coroa portuguesa, para que fosse possível um controle de Portugal, este nomeava funcionários que seriam responsáveis pelo recolhimento dos tributos e que ocupavam cargos administrativos que lhes conferiam posição e status de nobreza. Entretanto, os funcionários reais que ocupavam os cargos públicos se utilizavam de suas posições, como representantes do rei, para proveitos pessoais, demonstrando não haver limites entre o público e o privado. Os recursos advindos do patrimônio pessoal ou

público (tributação) eram gastos de maneira indistinta. Estas práticas patrimonialistas criaram raízes em nosso território, determinando a formação, desenvolvimento e o modo de funcionamento de nosso Estado e burocracia (FAORO, 2001). Neste sistema patrimonial “não há cidadãos, há súditos envolvidos num sistema de troca com o Estado, regido pelo favorecimento pessoal do governante, de um lado, e pela lealdade pessoal do súdito, de outro” (CARVALHO, 2007).

Um dos exemplos dessa prática podia ser vista na figura do coronel. Estes formavam a Guarda Nacional, criada em 1831 que não fazia parte da burocracia estatal, pois era sustentada pelos proprietários rurais e comerciantes ricos. Os coronéis se transformaram em chefes políticos locais. Quando da instituição do federalismo e, por conseguinte, a eleição popular para os governantes dos estados, estes utilizavam o poder local dos coronéis para se eleger, surgindo um pacto entre eles onde os coronéis davam os votos necessários para que os governadores se elessem em troca do controle dos cargos políticos locais (CARVALHO, 2007).

Além disso, o modelo de funcionamento dos engenhos, onde o senhor possui poder ilimitado dentro de suas possessões perante seus escravos, família e todos que residiam em suas posses, será utilizado como parâmetro para a formação das instituições urbanas, onde as relações pessoais e seus valores familiares possuem primazia em detrimento das relações impessoais. E dessa forma podemos observar a formação de novas estruturas urbanas, inclusive políticas, mas com modelos de funcionamento arcaicos devido à seus ocupantes (HOLANDA, 1986).

O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades. Representando, como já se notou acima, o único setor onde o princípio de autoridade é indisputado, a família colonial fornecia a idéia mais normal do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens. O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família. (HOLANDA, 1986, p. 82).

A partir de 1930 temos grandes mudanças sociais e políticas no país. Com a crise de 1929 o Brasil, basicamente agrícola, se depara com a necessidade de expandir sua produção industrial para suprir uma lacuna deixada pela impossibilidade de importação de vários produtos manufaturados. Ao mesmo tempo, a administração pública brasileira se amplia devido ao aumento da intervenção estatal em quase todos os setores produtivos. Ocorre um crescimento do número de órgãos da administração federal (como a criação dos ministérios do Trabalho, da Educação e Saúde, Indústria e Comércio, Aeronáutica, entre

outros), criam-se autarquias e sociedades de economia mista. Estava se criando na sociedade brasileira, o Estado moderno, intervencionista e social (PRATES, 2007).

Além disso, houve a partir dessa época um grande deslocamento de pessoas do campo para a cidade, provocando uma alteração na ocupação do território pela população. De menos de 20% da população morando em cidades em 1920, temos em 1960, 45%, em 1980, 68% e em 2000, mais de 80%, chegando a 90% da população do sudeste sendo urbana (CARVALHO, 2007). A emergência da participação se deu em meio a esse processo pois com o aumento da população urbana e as mudanças na economia, ocorreu o surgimento de sindicatos que alcançaram expressão política. Ademais, a organização política da sociedade ganhou força com a mobilização das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica e os movimentos identitários, como o das mulheres, que tornaram-se visíveis e agregaram força corporativa para a política da não-elite.

Com relação ao principal canal de participação política do povo na democracia representativa – o voto, podemos observar que em 1945 apenas 5% da população podia votar, em 1960 já eram 18% e em 1980, 47%, um aumento de 161%. Mas, é com a Constituição de 1988 que o sufrágio se torna universal, com a possibilidade dos analfabetos e jovens a partir dos 16 anos poderem votar (CARVALHO, 2007).

O sufrágio universal somado à instituição do voto secreto possibilitou ao eleitor manifestar sua opção política sem sofrer a coerção dos mais poderosos.

A consolidação da idéia de um Estado de soberania popular oferecia a possibilidade para que cada cidadão, indiferentemente de sua posição na sociedade civil, pudesse reivindicar os seus direitos, de modo a superar sua desigualdade diante de outros que usufruíam de privilégios sociais e políticos (AVELAR, 2007 p.262).

Entretanto, aqui no Brasil, baseado numa cultura clientelista, o canal eleitoral (compreendido pelas atividades eleitorais e a dos partidos) sempre foi manipulado pelas elites favorecendo sua permanência contínua no poder. Deste modo, questões como “não seria este um arcabouço institucional que proporciona apenas a ilusão da vontade do povo?” ou “os mecanismos das instituições eleitorais e partidárias não serviriam apenas para perpetuar no poder os grupos do sistema dominante?” (AVELAR, 2007 p.264) ficam latentes e fazem com que haja uma busca por novas formas de participação que contemplem também os desejos e necessidades de outros grupos que fazem parte da elite brasileira.

A incorporação da participação popular tem avançado muito nas últimas décadas, depois das ‘Diretas já’ percebe-se que o saldo dessa experiência democrática tem sido positivo, mesmo com um retrocesso na questão das desigualdades sociais, entretanto devemos levar em conta que a prática democrática é recente e é preciso de tempo para o seu aperfeiçoamento.

O próximo item terá como foco de análise os processos participativos e seu papel na formação democrática brasileira.

2.4 A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO BRASIL E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

O Brasil vive hoje em um regime político democrático, instituído há 25 anos, marcado por décadas de luta pela democratização que tem na Constituição de 1988 um dos marcos formais mais importantes na consagração do princípio de participação da sociedade civil (DAGNINO, 2004b). O texto constitucional "foi capaz de incorporar novos elementos culturais, surgidos na sociedade, na institucionalidade emergente, abrindo espaço para a prática da democracia participativa" (AVRITZER & SANTOS, 2003, p. 56).

Entende-se por participação política, ligada à idéia de soberania popular, como o "instrumento de legitimação e fortalecimento das instituições democráticas e de ampliação dos direitos de cidadania" (AVELAR, 2007 p.261).

Uma definição de participação política deve levar em conta conteúdos diferentes, entre os quais, *primeiro*, que aquele que participa buscando seus objetivos identifica-se com os interesses gerais de um sistema dominante, legitimando-o; *segundo*, que a participação se dá em um contexto competitivo de interação estratégica e com o objetivo de exercer algum grau de influência na distribuição de poder em benefício de um grupo específico (MELUCCI, 1996).

Mesmo se o sentimento é de oposição a um sistema dominante, a participação política ocorre dentro dos limites e regras definidos por esse sistema, legitimando-o. Por isso, uma definição de participação abrange as ações que ocorrem nos limites e regras de um sistema político, e os atores em disputa procuram maximizar sua influência nas decisões políticas (AVELAR, 2007 p.265).

Além do canal eleitoral, a participação também pode ocorrer pelo canal organizacional onde grupos que se organizam em rede e que possuem internamente princípios de democracia, tentam materializar outras estratégias na construção da esfera pública, abrangendo atividades não institucionalizadas da política como propostas de novos arranjos entre sociedade civil e Estado. Neste contexto, podemos exemplificar com os movimentos sociais

que se articulam para objetivos de médios e longos prazos, com períodos de maior envolvimento e visibilidade, dependendo da agenda da organização. Seus membros são chamados de *militantes* e se unem em redes de relações informais, compartilhando crenças que, no geral, contestam os valores correntes de uma sociedade, lutando para superá-los, porque são restritivos e inferiores, ao justificar uma estrutura social que marginaliza grande parte da sociedade. A eficácia dos movimentos depende da densidade da rede social produzida, o que depende do esforço de cooperação dos seus membros e da identificação com os interesses comuns (AVELAR, 2007 p.268).

Estes movimentos sociais foram muito importantes para a expansão da consciência política brasileira, desde o início do processo de redemocratização, onde os indivíduos começaram a reivindicar mais os seus direitos e buscar mudanças no campo da justiça distributiva. Houve a ampliação dos espaços públicos, por meio dos orçamentos participativos e conselhos gestores, criando novas arenas deliberativas com novas institucionalidades participativas para a gestão pública, que aos poucos configuram outra ordem institucional legal oportunizando o envolvimento de cidadãos em processos de decisão.

Atualmente, multiplicam-se as iniciativas em áreas temáticas específicas, como no caso de co-gestão em unidades de conservação e em comitês de bacias hidrográficas, além dos canais institucionais de participação política que dão resposta às demandas por gestão pública participativa no âmbito do governo federal, como por exemplo, conselhos, conferências e consultas públicas.

A rápida e intensa disseminação de institucionalidades participativas pelas unidades da federação coloca o desafio analítico de se pensar o impacto das mesmas nos processos de democratização se, considerarmos principalmente, seus limites e condicionantes, por exemplo, a maneira de funcionamento dos espaços de participação, a forma de organização da Sociedade ou mesmo as ações empreendidas pelo Estado.

Hoje, com a necessidade de uma capacidade de gestão social muito mais avançada, ágil e flexível, a simples representação já não é suficiente. De certa maneira, é uma nova articulação, envolvendo tanto democracia direta como a representativa, que desponta no horizonte (DOWBOR, 2003 p.4).

Dentro deste histórico inovador e com a entrada no governo federal de um partido tido como de esquerda – o Partido dos Trabalhadores, houve a expectativa de que este pudesse dar continuidade às experiências de participação popular iniciada nos governos locais e ampliá-la em nível federal.

Esperava-se uma participação não como propõe o projeto neoliberal de execução de serviços (participação solidária) em substituição ao Estado e sim, como uma partilha de poder, uma participação na tomada de decisões (DAGNINO, 2004b).

No entanto, percebemos que durante o governo Lula houve uma multiplicação dos espaços de interlocução (conselhos e conferências) sem haver um projeto de nação que visasse o fortalecimento do sistema descentralizado e participativo, nem a ampliação dos processos democráticos. “A participação ficou reduzida à estratégia de governabilidade e a um faz-de-conta, ela não é um elemento essencial nas transformações sociais, políticas, culturais e econômicas” (MORONI, 2005 p.16).

Souza (2008) em sua dissertação faz uma reflexão sobre a partilha de poder em processos participativos analisando as conferências nacionais ocorridas no período de 2003 a 2006. Em sua análise é possível verificar que “por ineficácia na gestão dos processos e

dificuldades no encaminhamento de resultados, essas experiências que têm a possibilidade de ampliar a participação em escala não foram capazes de efetivar a partilha de poder decisório entre Estado e Sociedade Civil” (SOUZA, 2008 p.4).

O que acontece é o que Dagnino (2004b) denomina de *confluência perversa*, onde referências como participação, cidadania, sociedade civil, democracia assumem diferentes significados se utilizados pelo projeto democrático ou pelo neoliberal e ambos precisam, para que seu projeto atinja os objetivos desejados, ter uma “sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004b p.97).

É um paradoxo complicado de ser resolvido e muitas vezes, difícil de ser percebido, levando a uma participação com uma “boa” intenção que gera como resultados o fortalecimento do projeto hegemônico e não sua transformação. Ocorre uma “crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos” (DAGNINO, 2004a p.6).

O Estado é, atualmente, convocado a transformar-se com relação à incorporação das demandas da Sociedade. Isso diz respeito à capacidade de adaptação das instituições públicas à ampliação da participação pelo canal organizacional. Percebe-se uma pressão no sentido de desenvolver práticas administrativas capazes de superpor a racionalidade-burocrática com a participação popular.

Fica claro que a participação política e a democracia são fenômenos intimamente ligados, cuja relação é complexa e delicada. Identificamos que existe um leque muito amplo entre os tipos de democracia, nem todas apresentam alto grau de politização em sua vida social e, da mesma forma, uma diversidade imensa de ativismos que nem sempre significam uma luta por direitos.

Entretanto, podemos afirmar que “só resulta em democratização quando a participação se materializa em políticas para efetiva extensão de direitos, se a cada nova classe de direitos alcançados corresponde a efetiva integração de cada membro com igual valor na coletividade política” (AVELAR, 2007 p.276).

Capítulo 3 – METODOLOGIA ADOTADA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.
Paulo Freire

3.1 METODOLOGIA ADOTADA

A metodologia a ser desenvolvida, de caráter qualitativo, será embasada na Análise de Discurso. Optou-se pelo uso da “escola francesa de análise de discurso” (AD), pois esta não pretende

examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como um correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem os textos tomados em sua singularidade, nem os corpus tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à AD (MAINGUENEAU, 1993 p.14).

A AD é considerada como um campo de conhecimento, uma disciplina de entremeio que tem como objeto o *discurso*. Não como um texto fechado mas, como um lugar onde se pode observar a relação entre a linguagem, a história e a ideologia (ORLANDI, 1994). Nesta análise é possível desestabilizar o dito e buscar o não-dito, percebe-se que um enunciado pode ter muitas versões e, deste modo, muitos outros sentidos.

Observa-se que o discurso não é transparente e o sentido é uma construção que deriva de um gesto de interpretação sempre inscrito num contexto histórico-ideológico determinado. Compreender a AD significa lidar com a incompletude, a diferença, o inconsciente, o político, o ideológico.

Para a AD, é importante que sejam considerados os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem. O estudo discursivo considera, em suas análises, não apenas o que é dito em dado momento, mas as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o não-dito, atentando, também, para a posição social e histórica dos sujeitos e para as formações discursivas às quais se filiam os discursos. O analista do discurso busca, portanto, certas regularidades no uso da língua em sua relação com a exterioridade (ORLANDI, 2000).

Orlandi (2000), ao fazer uma reflexão sobre este campo de conhecimento nos descreve o que seria um dispositivo de interpretação:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2000 p.59).

Deste modo, para que possamos fazer uma análise é preciso considerar as *condições de produção* do discurso. Estas estão diretamente relacionadas com os sujeitos e a situação que compõe o discurso tanto num contexto imediato – sentido estrito, quanto considerando o contexto sócio-histórico e ideológico – sentido amplo (ORLANDI, 2000).

Além dos sujeitos e da situação, é preciso considerar a memória quando analisamos as condições de produção. Quando pensada em relação ao discurso é denominada como *interdiscurso*. Este é definido como aquela fala que vem antes, o já-dito, o qual “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2000, p.31).

O interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também, provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos (MAINGUENEAU, 1993, p.113)

A AD trabalha com dois tipos de ‘esquecimento’: um de ordem enunciativa e outro de ordem ideológica (ORLANDI, 2000). Ambos na perspectiva de criar a ilusão de que aquilo que dizemos tem origem em nós mesmos, quando na realidade retomamos sentidos que já existem. Esta característica é estruturante na constituição da linguagem nos sujeitos e na produção de sentidos.

O interdiscurso atua diretamente na *formação discursiva* (FD) disponibilizando uma memória discursiva que regionaliza o discurso, delimitando o que pode ou não ser dito. Isto porque, uma formação discursiva está inscrita dentro de uma formação ideológica (FI), “uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, [...] o que faz com que os sentidos sejam determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2000, p.43).

Entretanto,

uma formação discursiva (FD) não deve ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outros (o discurso comunista contra o discurso democrata-cristão, por exemplo), mas como uma realidade ‘heterogênea por si mesma’ (uma fronteira que se desloca – um domínio ‘inconsistente’, aberto e instável). (MAINGUENEAU, 1993 p.112)

É a FD que possibilita ao analista estabelecer “regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2000, p.43). A análise destas regularidades, denominadas *paráfrases*, possibilita observar aquilo que se mantém, a estabilização a qual representa “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2000, p.36). Em oposição à paráfrase temos a *polissemia* que traz a desestabilização, o deslocamento, ruptura destes processos de significação. É desta relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissêmico) que ocorre a produção de sentidos, transformação e constituição dos sujeitos e dos discursos e possibilita as diversas interpretações.

Inscrito nesta breve apresentação da AD, o presente trabalho, ao determinar as condições de produção das deliberações das CNMA, na temática da EA e seus efeitos de sentidos, busca na formulação de seu corpus discursivo trabalhar estas relações de paráfrases e polissemias, a composição das formações discursivas presentes e suas relações com a formação ideológica dada.

O que se quer destacar é que, na dinâmica de funcionamento de uma prática discursiva, a adoção de teorias, a utilização de determinados termos ou conceitos e o emprego de determinadas nomenclaturas nunca são neutros ou desinteressados. Eles resultam sempre de escolhas que se fazem estrategicamente num campo de lutas e disputas de poder. Assim, a tarefa a ser enfrentada não é a de avaliar a capacidade heurística desta ou daquela vertente teórica, nem mesmo a de examinar a coerência de determinados conceitos ou conjuntos de relações construídas a partir deles, mas de buscar perceber a correlação de forças que lhes imprime efeitos de verdade (MACHADO, 2005 p. 28).

Por não se tratar de um trabalho de cunho lingüístico, descartamos os traços sintáticos e de estilo, uma vez que não são prioritariamente necessários para o propósito de resgatar a estrutura ideológica presente no discurso.

O *corpus* discursivo – recorte deste trabalho foi formado pelas deliberações das CNMA, na temática da EA. Elas consistiram em 33 deliberações da primeira conferência, 20 da segunda e 156 da terceira. Além das deliberações, o discurso foi analisado também a partir de recortes que representaram o campo semântico que envolve a EA trazidos pelos demais documentos produzidos para as Conferências – textos-base, regimentos internos, reportagens e outros documentos utilizados no processo de construção das Conferências e as deliberações produzidas.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

A abertura democrática promovida principalmente pela Constituição de 1988, a realização no Brasil de uma conferência internacional para o debate das questões ambientais e a eleição do presidente Lula que em seu primeiro discurso já indicou para o Ministério do Meio Ambiente a Senadora Marina Silva, representante importante do movimento ambientalista confluíram para a realização das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, três processos onde houve maior participação da sociedade na construção de políticas públicas, realizados nos anos de 2003, 2005 e 2008 (BRASIL 2004; 2006; 2008).

Estas conferências articularam e mobilizaram distintos setores da sociedade para o debate público sobre os problemas socioambientais, sobre a responsabilidade do Estado e sobre os parâmetros considerados razoáveis para a ação governamental.

3.2.1 I CNMA - Conferência Nacional de Meio Ambiente – 2003

A primeira CNMA ocorreu em 2003 e teve a participação de 68 mil pessoas contando as etapas preparatórias. Correspondeu a uma das primeiras mobilizações de pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade, reunidas para discutir sobre como "*Vamos cuidar do Brasil*". Contou com a participação de representantes dos governos federal, estaduais e municipais, dos poderes legislativo e judiciário, de empresas e do setor produtivo, de universidades, de comunidades tradicionais, ONGS, entre outros setores da sociedade. Além disso, a parceria com o Ministério da Educação foi uma forma encontrada para mobilizar a juventude da rede de ensino público.

Em sua fase preparatória, houve uma grande mobilização das Comissões Organizadoras Estaduais (COEs) a partir de encontros preparatórios regionais, municipais, debates organizados por setores e em conferências nas Escolas, com as comunidades, crianças, jovens e educadores.

As COEs foram formadas nos estados por representantes de diversos segmentos da sociedade, as Secretarias Estaduais de Meio Ambiente e Educação, Legislativos estadual e municipais, Poder Judiciário e Ministério Público, Conselhos Estaduais do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Associação de Municípios, Prefeitura da Capital, Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Educação, Fórum Estadual de ONGs, Organizações de Povos Indígenas, Trabalhadores Rurais, Centrais Sindicais, Federações da Indústria, Comércio, Serviços, Universidades, Conselhos profissionais e Associações técnico-científicas; tendo como braço executivo do Ministério do Meio Ambiente nos Estados o IBAMA. Foram responsáveis pela mobilização, articulação e apoio para a realização de pré-conferências e conferências estaduais as quais produziram as diretrizes que foram encaminhadas para fazer parte do material disponível para a Conferência Nacional, além de serem responsáveis pela organização da escolha dos delegados que participariam da etapa nacional.

O tema central da I CNMA foi o fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente e contribuiu para captar os anseios da sociedade sobre como implementar o desenvolvimento sustentável como uma política de governo, em todas as suas esferas e não mais como ações isoladas das instâncias ambientais.

Os principais objetivos da I CNMA foram: a) mobilizar, educar e ampliar a participação popular na formulação de propostas para um Brasil sustentável; b) definir diretrizes para consolidar e fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, instituído pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, como um instrumento para a sustentabilidade ambiental; c) diagnosticar e mapear a situação socioambiental, mediante indicadores, atores sociais, percepções, prioridades.

Para que fosse possível realizar um debate abrangendo todo o país e de forma a nivelar as discussões, foram elaborados textos de apoio que auxiliaram os participantes nas discussões dos temas propostos.

Os temas para discussão foram: 1) água, 2) biodiversidade, vegetação e fauna nativas e espaços territoriais protegidos, 3) infra-estrutura: transportes e energia, 4) agricultura, pecuária, pesca e floresta, 5) meio ambiente urbano e 6) mudanças climáticas, além da estruturação e fortalecimento do SISNAMA. Cada um dos temas durante o debate deveria ser tratado a partir de um enfoque transversal que considerasse aspectos da produção e consumo sustentáveis, de educação ambiental, legislação, inclusão social e indicadores de sustentabilidade, e ser referenciado na Agenda 21 brasileira, no programa de governo, no Plano Plurianual e nas diretrizes do Ministério do Meio Ambiente.

Os participantes fizeram o debate a partir das seguintes questões: Quais os problemas fundamentais referentes ao tema? Que sugestões podem ser apresentadas para solucionar esses problemas no seu Estado e nacionalmente? Quais as diretrizes de políticas públicas prioritárias para o tema? Que tipo de indicadores de sustentabilidade pode-se depreender e/ou quantificar nesta área temática?

A metodologia utilizada na organização dos trabalhos foi a seguinte: os participantes, após a abertura e aprovação do regimento interno eram divididos em grupos que por meio de supressão de parte do texto, acréscimo ou exclusão total, debatiam as deliberações do texto-base que haviam sido propostos pela Comissão Organizadora. As deliberações com as alterações seguiam para a plenária final onde em votação se aprovavam as deliberações que seriam encaminhadas para o governo federal. Além das deliberações, eram eleitos os delegados que participariam da próxima etapa e encaminhadas as propostas de moções.

O documento discutido na Conferência Nacional foi o resultado do texto-base, acrescido das emendas apresentadas pelos estados e distrito federal.

O evento final ocorreu nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2003 e contou com a participação de 912 delegados elegidos pelas 27 unidades federativas, além de 165 conselheiros do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Recursos Hídricos - CNRH que já eram delegados natos.

A metodologia utilizada seguiu o padrão das pré-conferências e conferências estaduais. Das 4.151 emendas aprovadas e enviadas para o evento final, a equipe de sistematização buscou unificar no texto as de conteúdo semelhante e dar destaque àquelas contraditórias. Deste modo, a Tese que foi debatida na Conferência Nacional não apresentava as emendas com a redação precisamente igual à aprovada em cada um dos debates estaduais, mas contemplava “*o espírito de todas as emendas aprovadas*”, como explicita o texto introdutório do material distribuído durante a Conferência Nacional.

O texto também explicita que *“como critério para a redação final, considerou-se a clareza do texto e a utilização de palavras que possam ser compreendidas pelo maior número de pessoas, além da exatidão e da precisão técnica das informações”*.

3.2.2 II CNMA - Conferência Nacional de Meio Ambiente – 2005

A II CNMA ocorreu em 2005 e ampliou a participação da população, alcançando o envolvimento de 85 mil pessoas. O seu tema principal foi ‘Política Ambiental Integrada e o Uso Sustentável dos Recursos Naturais’, que procurou assumir a transversalidade das questões relacionadas ao meio ambiente. Esta foi a forma de convocar mais uma vez a sociedade a fazer um balanço das ações do governo na área ambiental e, acima de tudo, pautar as lutas e tarefas para os próximos anos.

Os principais objetivos da II Conferência Nacional do Meio Ambiente foram: a) firmar a CNMA como uma instância de tomada de decisões orientadoras das Políticas Públicas Ambientais; b) fortalecer o SISNAMA como um instrumento para a construção da sustentabilidade ambiental; c) apontar políticas públicas necessárias ao desenvolvimento sustentável de forma integrada para os três níveis da federação – União, Estados e Municípios; d) apontar caminhos para a integração da agenda de desenvolvimento econômico e social e demais agendas das políticas públicas privilegiando a sustentabilidade na utilização dos recursos naturais.

3.2.3 III CNMA - Conferência Nacional de Meio Ambiente – 2007/2008

A III CNMA ocorreu entre 2007 e 2008 e contou com a participação de mais de 100 mil pessoas. Teve como tema central ‘as mudanças do clima’ e como objetivos: 1) oferecer elementos de análise e propostas à formulação da Política Nacional de Mudança do Clima e à elaboração do Plano Nacional que lhe corresponde, que estava em fase de preparação pelo governo brasileiro; 2) analisar e definir a institucionalização e a periodicidade da Conferência Nacional do Meio Ambiente.

Para dar conta dos dois objetivos desta conferência os delegados participaram de 16 grupos de trabalho. Um para o debate sobre a Institucionalização da CNMA e construção de uma Carta de Responsabilidade Socioambiental. Os demais foram divididos em 4 eixos temáticos: eixo I – mitigação, subdividido em florestas, agropecuária, energia, resíduos, edificações, indústria e transporte; eixo II – adaptação, subdividido em saúde, recursos hídricos, zona costeira e marinha, agropecuária, assentamentos humanos e ecossistemas naturais; eixo III – pesquisa e desenvolvimento tecnológico; eixo IV – educação e cidadania ambiental (capacitação e disseminação).

3.3 LISTA DE DOCUMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE

Tabela 1 – Classificação do material da I CNMA utilizado

(material de apoio)	
I-MA1	Manual da Comissão Organizadora Estadual
I-MA2	PASSO A PASSO Pré-Conferência Nacional ou Conferência Estadual do Meio Ambiente
I-MA3	Regulamento interno
I-MA4	Texto-base
I-MA5	Tese
I-MA6	Ações do MMA para as deliberações
(deliberações de EA)	
I-D1	Deliberação 1 de EA da I CNMA
.	
.	
.	
I-D33	Deliberação 33 de EA da I CNMA

Tabela 2 – Classificação do material da II CNMA utilizado

(material de apoio)	
II-MA1	Orientações Gerais
II-MA2	Minuta do regulamento
II-MA3	Regulamento interno
II-MA4	Texto-base
II-MA5	Pesquisa com os delegados
II-MA6	Nota do FBOMS sobre o processo da II CNMA
(deliberações de EA)	
II-D1	Deliberação 1 de EA da II CNMA
.	
.	
.	
II-D20	Deliberação 20 de EA da II CNMA

Tabela 3 – Classificação do material da III CNMA utilizado

(material de apoio)	
III-MA1	Apresentação para as COEs (Comissão Organizadora Estadual)
III-MA2	Manual dos delegados
III-MA3	Regulamento interno – parte 1
III-MA4	Regulamento interno – parte 2
III-MA5	Texto-base
III-MA6	Carta de responsabilidade socioambiental
III-MA7	REBEA na Comissão Orientadora Nacional da CNMA
(deliberações de EA)	
III-D1	Deliberação 1 de EA da III CNMA
.	
.	
.	
III-D156	Deliberação 156 de EA da III CNMA

3.4 REDES DE FORMULAÇÕES DE ANÁLISE

Como a questão da educação ambiental tradicional/conservadora/reformista/mantenedora do *status quo* e da educação ambiental crítica/emancipatória/ transformadora do *status quo* reveste-se na prática por distintos contornos e transborda em distintas práticas sociais, nosso critério foi de utilizar como categorias de análise os aspectos referentes a (Tabela 4):

- Intencionalidade de ampliação/abertura de processos de participação
- interdisciplinariedade / multidimensionalidade do real
- discurso x prática
- EA como uma prática pedagógica destinada a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas (função política x função moral da educação)
- educação voltada para a ação na esfera pública; na vida política, na ação coletiva.

É preciso considerar que os dois grupos propostos não são fixos, podemos considerar que seriam os dois extremos de uma gama diversa de vertentes que são fluidas e se deslocam constantemente, pendendo de um extremo ao outro, de acordo com as variáveis expressadas acima.

Tabela 4 – Relação entre as categorias de análise e as duas vertentes propostas para a EA

	EA tradicional/conservadora/ reformista/mantenedora do <i>status quo</i>	EA crítica/emancipatória/ transformadora do <i>status quo</i>
Intencionalidade de ampliação/abertura de processos de participação	Baixa/restrita	Alta
Interdisciplinariedade / multidimensionalidade do real	Restrita (o real é formado por apenas alguns elementos)	Abrangente (tenta-se observar as diversas possibilidades de formação e composição do real)
Discurso x prática (proposta político metodológica)	Não são coincidentes	São coincidentes
EA como uma prática pedagógica destinada a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas (função política x função moral da educação)	Mantém as relações sociais e não percebe o conflito social	Busca transformar as relações sociais e explicita o conflito
Educação voltada para a ação na esfera pública; na vida política, na ação coletiva	Não considera o espaço público como espaço relevante	Espaço público é prioritário para a busca de transformação

Para analisar os objetivos propostos pelas deliberações das três conferências foram feitas algumas leituras iniciais para tentar observar que tipo de objetivo cada deliberação propunha.

Desta fase inicial foi proposto os seguintes objetivos:

- *institucionalização* – se refere às deliberações que tem como objetivo propor processos de gestão política por meio do estabelecimento de políticas públicas, programas de governo e respectivas ações de planejamento, monitoramento, avaliação e demais institucionalidades que abrigam o espectro da coordenação e direção do sistema público da educação ambiental. Podem ainda ser deliberações que visam democratizar as instâncias gestoras, criar mecanismos de controle social e aumentar a participação social.

- *formação formal ou relacionada às instituições de ensino* – se refere às deliberações que objetivam criar processos de formação ou capacitação de sujeitos ao exercício da educação ambiental no ambiente escolarizado.

- *formação não formal ou referente a processos de gestão ambiental* – semelhante ao item anterior, porém localizada em espaços não escolarizados e contextualizada na vivência de práticas reais de problemas ambientais e conflitos ambientais, entendidos como oportunidade pedagógica de aprendizagem de enfrentamento da questão ambiental.

- *informação e comunicação* – se refere às deliberações que visam potencializar os espaços educativos informais, por meio da mídia desde que entendida como processo educativo e possibilidade de democratização da informação ambiental.

- *financiamento* – se refere às deliberações que tem como expectativa a injeção de recursos financeiros para serem investidos nas atividades de educação ambiental, sejam elas governamentais ou da sociedade.

- *articulação* – se refere às deliberações que estão focadas no desenvolvimento de estratégias de sinergia entre iniciativas distintas mas conexas, objetivando explorar as convergências entre as ações na perspectiva da soma de interesses e da educação ambiental como um processo contínuo e permanente. Aparece aqui a idéia das redes.

- *ações* – se refere às deliberações que visam estimular as ações educativas voltadas ao meio ambiente propriamente ditas, ou seja, as ações de desenvolvimento de processos pedagógicos sobre a realidade ambiental.

- *sensibilização* – se refere às deliberações que estão focadas no aspecto específico da sensibilização dos indivíduos para a causa ambiental, muitas vezes entendido como um elemento introdutório para o envolvimento e comprometimento com a mudança de valores e comportamentos.

- *avaliação e monitoramento* – se refere às deliberações que tem por objetivo criar mecanismos e estruturas para acompanhar e avaliar o desenvolvimento e resultados dos processos que envolvem o campo da educação ambiental.

Capítulo 4 – A EXPRESSÃO DA SOCIEDADE NAS DELIBERAÇÕES DE EA ATRAVÉS DAS CNMA – ANÁLISE DOS DADOS

“Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”.

Martin Heidegger

4.1 ANÁLISE GERAL

As três Conferências, abrangendo um período de seis anos e um mandato e meio de governo, produziram 2.140 deliberações, sendo 659 da I CNMA, 831 da II CNMA e 650 da III CNMA. Destas, 209 foram referentes à EA, sendo 33 da I CNMA (5% do total da conferência), 20 da II CNMA (2,4% do total da conferência) e 156 da III CNMA (24% do total da conferência).

A I CNMA produziu 659 deliberações que contemplaram seis áreas temáticas (recursos hídricos; biodiversidade e espaços territoriais protegidos; agricultura, pecuária, recursos pesqueiros e florestais; infra-estrutura: transportes e energia; meio ambiente urbano; mudanças climáticas), além da área temática “estruturação e fortalecimento do SISNAMA”. Suas deliberações foram ainda organizadas em mais três outras categorias além das iniciais: descentralização, participação e controle social; mecanismos econômicos e financeiros; informação, comunicação, capacitação e educação ambiental.

Na área “informação, comunicação, capacitação e educação ambiental” das 57 deliberações, 33 foram de educação ambiental (5% do total geral e quase 58% dentro da área).

Quanto aos objetivos que estas deliberações propõem (Gráfico 1) podemos observar que 40% das deliberações são referentes à ações de educação ambiental, como por exemplo, “desenvolver programas de educação ambiental que visem à proteção, à recuperação e ao saneamento de rios e de suas nascentes” (I-D5) ou “estimular a criação e a implementação de políticas estaduais de educação ambiental, inclusive com orientação do Ministério do Meio Ambiente, no sentido de evitar o uso de material descartável (copos, pastas, sacolas etc.) nos órgãos públicos federais, estaduais e municipais. Os papéis utilizados devem ser encaminhados para a reciclagem com o objetivo de se reduzir o lixo incinerado” (I-D21). Percebe-se nessas deliberações um olhar para a resolução destes problemas ambientais (poluição dos recursos hídricos e resíduos sólidos) de forma semelhante ao que se entende por uma atividade fim e não como um tema gerador.

Não há nenhuma deliberação referente a programas de governo relativos à EA, são mencionados programas do MMA, como o Programa de Gerenciamento Costeiro, o Código de Conduta para Pesca Responsável da FAO/ONU e a Convenção das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima - UNFCCC. Podemos deduzir que como esta conferência ocorreu num início de mandato, ainda não eram visíveis as ações propostas para a EA pelo governo federal e, conseqüentemente, não houve solicitação para que tais ações tivessem continuidade.

Tão pouco, houve deliberações referentes à avaliação e monitoramento de ações. O que pode significar duas questões: a falta, como descrito no parágrafo anterior, de ações desse novo governo; e, como um costume da política brasileira, a desconsideração de trabalho de EA desenvolvido nas gestões anteriores.

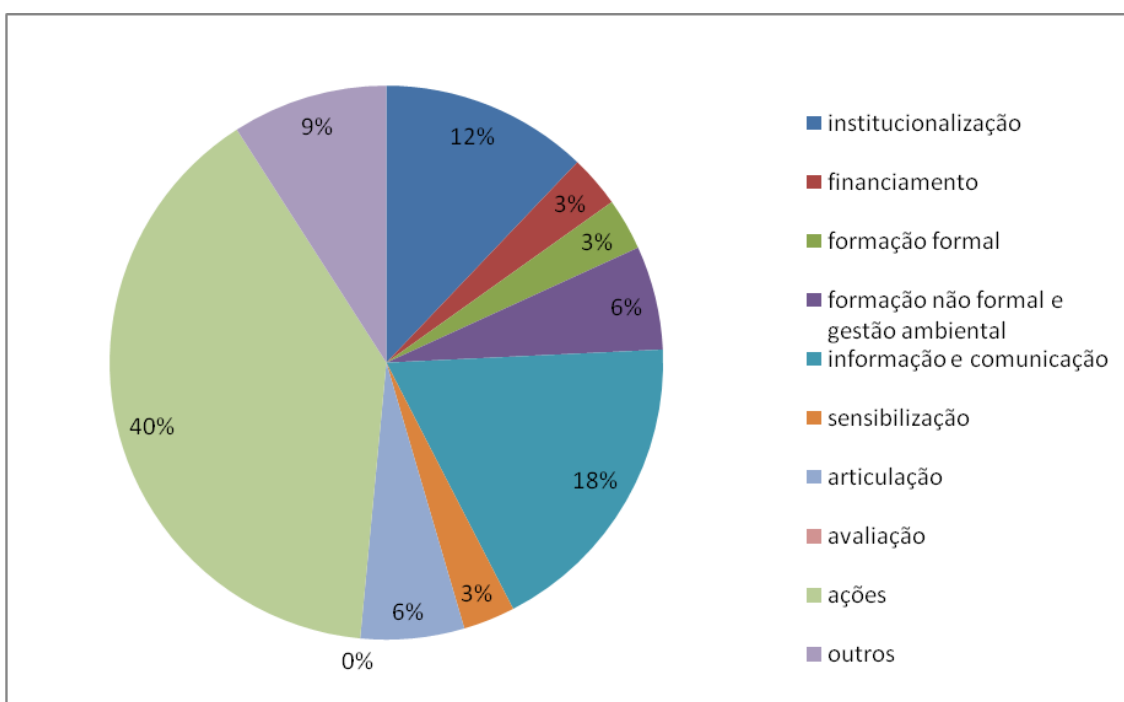


Gráfico 1 – Classificação das deliberações da I CNMA quanto aos objetivos propostos

As deliberações referentes à Agenda 21 ficaram espalhadas por todo o documento, aparecendo dispersas nas demais áreas e não como EA.

A proposta de criação de uma Escola Nacional de Gestão Ambiental Pública, uma demanda da extinta Coordenação-Geral de Educação Ambiental do IBAMA, ficou alocada na área de capacitação e não educação ambiental.

O item “outros” refere-se a deliberações que não versam sobre EA e que acabaram sendo inseridas neste grupo no processo de organização do documento referente às deliberações. Como mencionado no início da análise, a I CNMA foi trabalhada durante todo o processo em temas relacionados aos principais problemas ambientais e a EA deveria

perpassar todos estes temas. Na confecção do documento final, com as deliberações aprovadas, a Comissão Organizadora optou por reorganizar as deliberações acrescentando áreas que não existiam, como a área “informação, comunicação, capacitação e educação ambiental” e buscar nos temas as deliberações que seriam destas novas áreas. Assim, deliberações como “incentivar a criação de rede informatizada nos órgãos municipais, para que os mesmos possam mapear as causas que levaram a população a migrar de seus locais de origem” (I-D22) e “divulgar o Estatuto das Cidades para a tomada de conhecimento da sociedade” (I-D26) demonstram um problema metodológico de classificação das deliberações produzidas.

Diferente das outras conferências podemos notar que muitas das deliberações são relacionadas a temas específicos – recursos hídricos, mineração, resíduos sólidos etc. (Gráfico 2). Isso provavelmente ocorreu, pois a metodologia utilizada durante os debates era focada nestes temas. A separação das deliberações que versavam sobre EA só foi feita depois, pela Comissão Organizadora, para a elaboração do documento final. Desse modo, não houve entre os delegados a escolha para a temática da EA e sim para os temas específicos e em cada tema era necessário se pensar a EA como tema transversal. Mesmo assim, quase 40% das deliberações não tinha como foco uma temática específica.

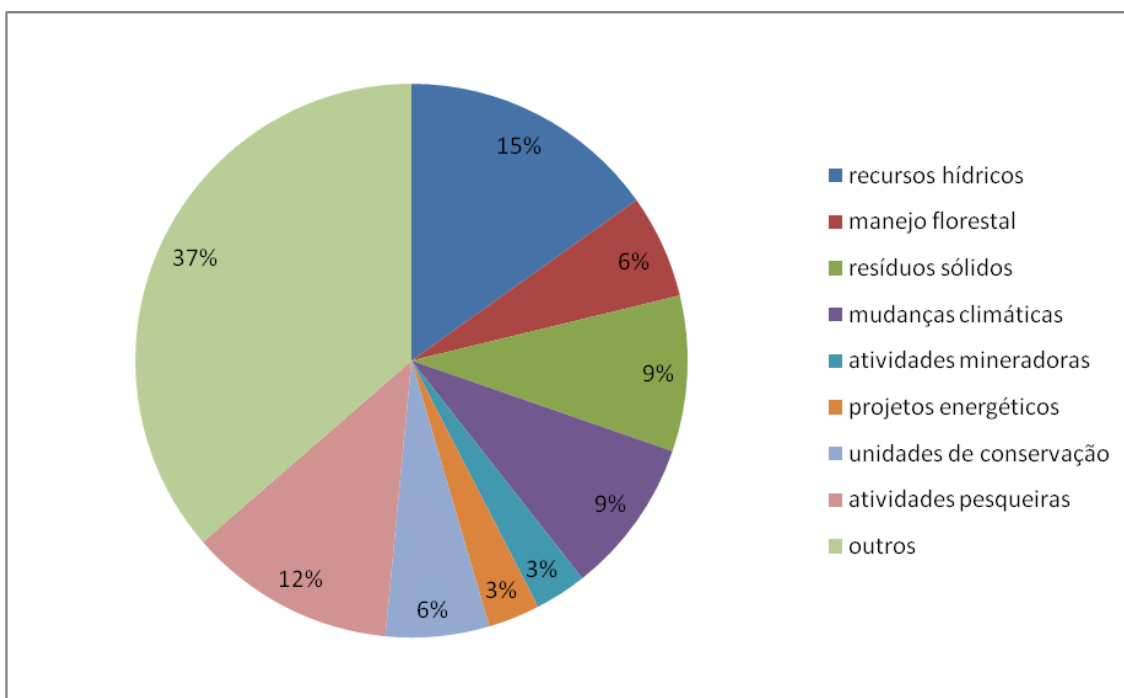


Gráfico 2 – Classificação das deliberações da I CNMA quanto aos temas abordados

Ao analisar a quem se destinam as deliberações podemos perceber que a grande maioria não possui um público específico, como podemos notar nesta deliberação “produzir

e disseminar materiais didático-pedagógicos e de campanhas ambientais, com ênfase na construção de uma nova consciência ambiental e de práticas ambientalmente sustentáveis, a partir de processos educacionais participativos, respeitando-se as peculiaridades regionais e culturais” (I-D3). Quando os grupos são mencionados, normalmente se referem às populações diretamente afetadas pelos problemas ambientais produzidos nos temas propostos pela conferência como, por exemplo: grupos envolvidos/afetados pela exploração dos recursos florestais; populações nas unidades de conservação e seu entorno; populações indígenas etc.

Na II CNMA participaram 1.331 delegados que aprovaram 831 deliberações. Do quinto tema “fortalecimento do SISNAMA e controle social” foram aprovadas 120 deliberações, sendo 20 de educação ambiental (2,4% do total das deliberações e 16,7% do total das deliberações do tema 5).

Quanto aos objetivos que estas deliberações propõe (Gráfico 3) podemos perceber que há um maior equilíbrio entre eles. Por ter sido uma conferência que produziu um número relativamente pequeno de deliberações na temática da EA, elas foram mais abrangentes, porém ainda nota-se uma não preocupação dos delegados em relação aos mecanismos de monitoramento e avaliação.

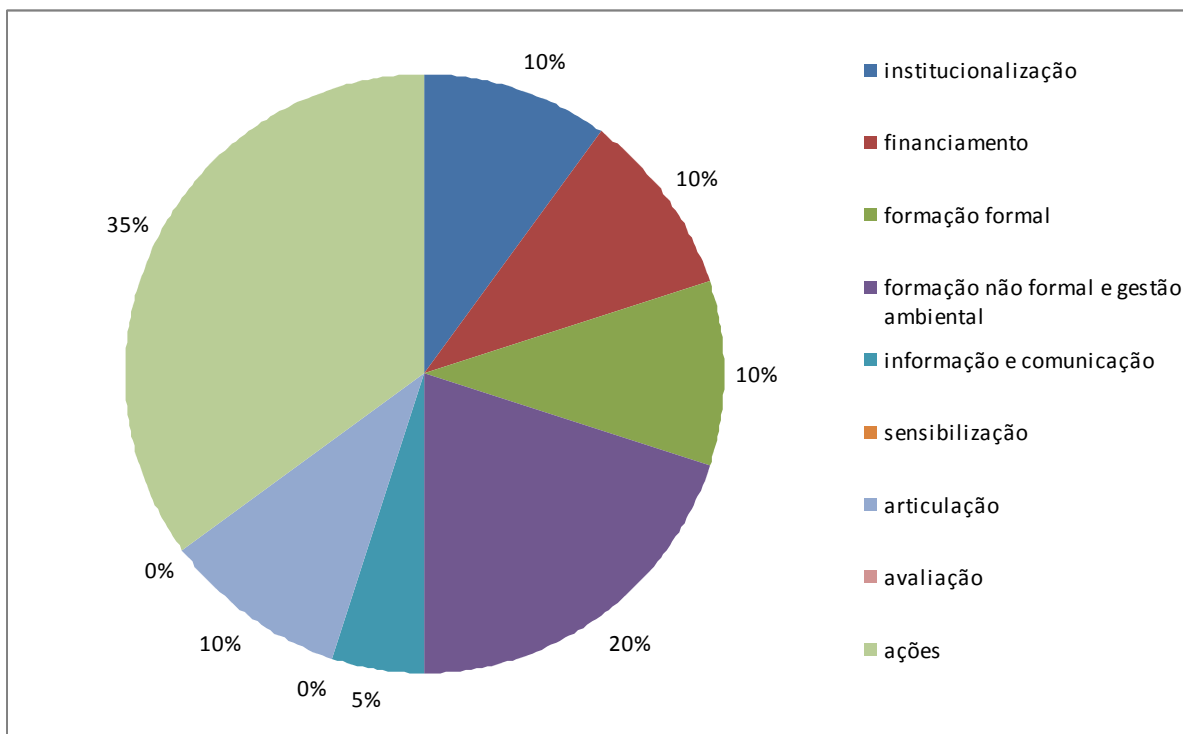


Gráfico 3 – Classificação das deliberações da II CNMA quanto aos objetivos propostos

Apenas o programa de governo “Juventude e Meio Ambiente” foi mencionado em uma deliberação, a qual solicitava sua inclusão, bem como dos eventos e ações promovidos pelos movimentos jovens como referência de política de EA para o SISNAMA.

A proposta de criação de uma Escola Nacional de Gestão Ambiental Pública aparece nesta conferência como uma demanda da EA o que demonstra que a metodologia utilizada pela Comissão Organizadora não segue o mesmo padrão da conferência passada, onde esta deliberação não foi considerada como EA e sim como capacitação.

Na III CNMA os 1.200 delegados presentes no evento nacional aprovaram 650 deliberações sendo 156 para o Eixo IV - Educação e Cidadania Ambiental (capacitação e disseminação), onde está incluída a educação ambiental (24% do total).

Nesta conferência não houve uma separação entre educação, capacitação, informação, entre outros como nas conferências anteriores, sendo tudo considerado como “educação e cidadania ambiental”.

Quanto aos objetivos que estas deliberações propõem (Gráfico 4) podemos observar que houve um considerável aumento de deliberações para o financiamento em relação à I CNMA, podendo significar que após um mandato de governo inteiro onde os recursos para a EA apesar de terem sido ampliados ainda não possibilitavam grandes projetos, os delegados percebem a necessidade de se ter disponível recursos para uma execução mais eficaz das ações propostas.

Além disso, nesta conferência podemos observar também a inclusão de deliberações sobre monitoramento e avaliação, mostrando o interesse dos delegados em saber o que se está fazendo, como, por quem etc. como podemos observar nesta deliberação “realizar monitoramento e avaliação periódica com o intuito de qualificar as atividades de educação ambiental desenvolvidas tanto no âmbito da educação formal quanto da não formal” (III-D90).

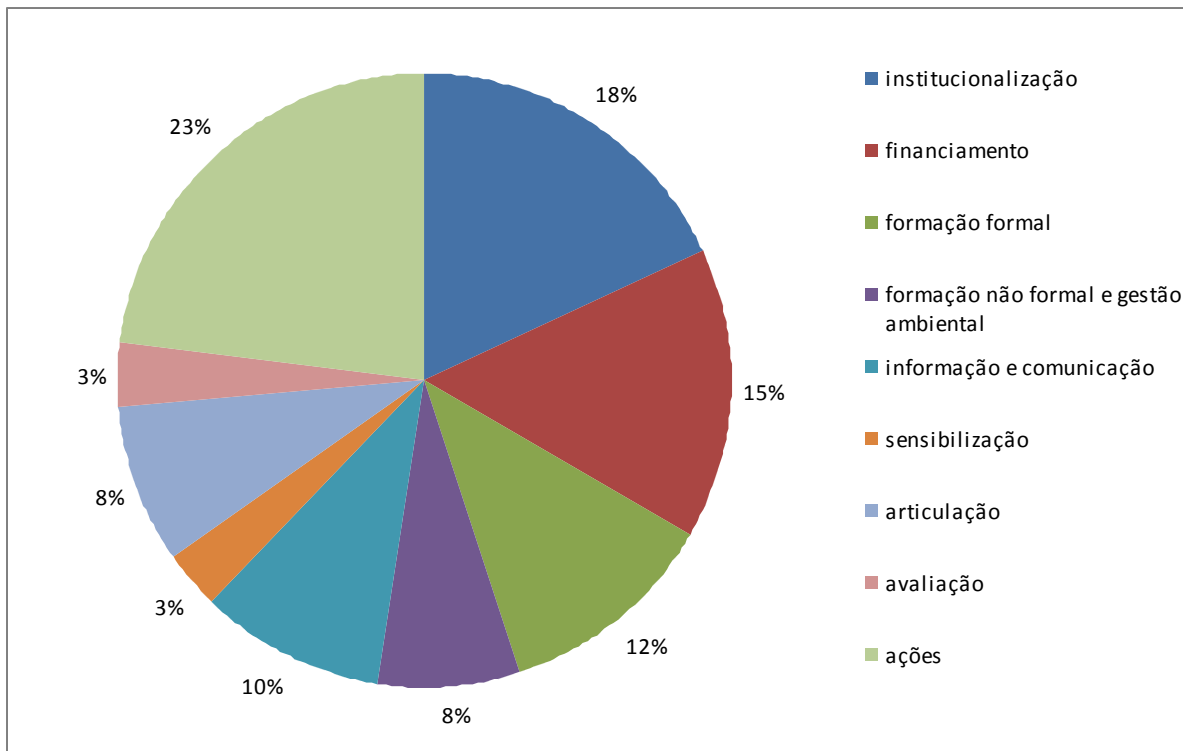


Gráfico 4 – Classificação das deliberações da III CNMA quanto aos objetivos propostos

Diferente das edições anteriores, onde o tema Agenda 21 ficou diluído entre os diferentes eixos, nesta edição 30 deliberações (19,2%) são referentes à Agenda 21.

Os programas de governo tiveram uma participação marcante nesta terceira conferência, onde 32 deliberações (20,5%) são direcionados a implementar, financiar, fortalecer, ampliar etc. estes programas.

Algumas deliberações apresentam-se praticamente em duplicata o que demonstra que a forma metodológica como foi realizada a última etapa desta conferência (a divisão dos delegados em três grupos, cada grupo responsável por uma parte das deliberações) não possibilitou aos participantes terem a noção do conjunto e deliberações muito semelhantes, dispostas distantes uma da outra, fizeram com que fossem aprovadas sem saberem que o outro grupo também havia aprovado a mesma coisa. Como exemplo, podemos observar as seguintes deliberações em relação ao Sistema Nacional de Educação Ambiental e sua inclusão numa proposta de ação elaborada pelo governo federal denominada PAC da EA:

“Instituir e implementar o SISNEA – Sistema Nacional de Educação Ambiental para articular a gestão compartilhada e a capilaridade da educação ambiental, criando instrumentos de fomento para este sistema, em especial para ações educadoras e preventivas, além das mitigadoras e adaptativas, para o enfrentamento das mudanças climáticas” (III-D2).

“Implementar o SISNEA - Sistema Nacional de Educação como articulador da Política Nacional de Educação Ambiental, consolidando a gestão compartilhada e a capilaridade da formação em educação ambiental” (III-D63).

“Criar e articular o PAC da EA (Programa de Aceleração do Crescimento da Educação Ambiental) para enfrentamento das mudanças sócio-ambientais decorrentes ou potencializadas pelo aquecimento global” (III-D64).

“Criar e implementar o PAC de Educação Ambiental, contemplando imediatamente os quatro passos inicialmente previstos pelo Comitê Assessor do Órgão Gestor, quais sejam: revisão do Decreto 4.281/02 e da Lei 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA); institucionalização do PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, por meio de instrumento legal que preveja a sua revisão periódica e participativa e sua vinculação ao PPA; criação e fortalecimento de mecanismos efetivos, transparentes e descentralizados de fomento e financiamento para a PNEA; e a construção participativa, aprovação e implantação de um Sistema Nacional de Educação Ambiental - SISNEA, que dê a organicidade e promova sinergia entre as diversas iniciativas da educação ambiental em todo país” (III-D73).

É difícil fazer uma comparação em relação ao número de deliberações produzidas pelas três conferências, pois a forma de classificação realizada pela equipe de organização das Conferências não utilizou o mesmo critério nas três edições. Deste modo, temos na primeira Conferência a EA inserida na área informação, comunicação, capacitação e educação ambiental, mas, como sendo um item específico; na segunda Conferência inserida no tema “fortalecimento do SISNAMA e controle social”, sendo também um item; e, na terceira Conferência como um tema, englobando outros itens que nas edições anteriores foram considerados separadamente.

Observa-se que as Conferências produziram deliberações na temática da EA abrangendo um grande espectro de objetivos como a institucionalização, o financiamento, a formação tanto na área de educação formal quanto não formal e gestão ambiental, a informação e comunicação, a sensibilização, a articulação e a avaliação.

Por haver diferenças na condução dos trabalhos nas Conferências, podemos observar algumas particularidades em cada uma delas. Nas deliberações da primeira Conferência, houve um predomínio de deliberações com temáticas definidas, como recursos hídricos, manejo florestal, atividades pesqueiras, mineração, unidades de conservação, mudanças climáticas etc. A segunda Conferência foi mais enxuta na temática da Educação Ambiental e produziu deliberações com aspectos mais abrangentes. Já a terceira Conferência produziu proporcionalmente uma grande quantidade de deliberações, de certa forma variadas, e com a presença de cerca de 20% de deliberações referentes a implementação, financiamento, fortalecimento e/ou ampliação de programas de governo.

4.2 O “NÃO DITO”

4.2.1 Do processo de produção do discurso ao discurso acomodado

As Conferências são uma oportunidade de união de várias pessoas que assumem um discurso no momento do diálogo. Esse discurso é construído pelo embate e pelas

contradições que são reveladas durante o processo e muitas vezes os sujeitos envolvidos acabam por não ter consciência desse próprio discurso.

Ao analisarmos as deliberações, isto é, o resultado de todo esse processo, percebe-se que esse discurso não tem mais o efeito do diálogo, não sendo possível chegar aos sujeitos. É um discurso acomodado. Toda a fase da ebulição do discurso, quando emergem as contradições e acontecem os enfrentamentos se perdem e cedem lugar a uma linguagem pasteurizada, homogeneizada, a uma regra de dizer o que é preciso ser feito. Deste modo, anula-se o sujeito na construção de um discurso que ninguém é capaz de contradizer.

Dialeticamente falando, não há consenso sem conflito, pois não há democracia substantiva, convivência social respeitosa, sem a possibilidade concreta do diálogo, do acordo em nome de questões circunstanciais, e igualmente da explicitação das contradições de classe, dos interesses antagônicos que geram o movimento de superação das estruturas sociais existentes [...] A educação, por ser uma prática social, expressa o modo como nos organizamos e vivemos em sociedade, como nos compreendemos como ser da natureza e, simultaneamente, manifesta e potencializa os questionamentos e reflexões sobre a realidade, num processo de crítica e auto-crítica, de ação política e de conscientização coletiva. Logo, é parte constitutiva da Educação Ambiental buscar entender e atuar no campo dos embates de idéias, dos conflitos sociais, assumindo posições, contrapondo tendências que buscam se afirmar hegemonicamente, num contínuo movimento de aprendizagem, de viabilização de novos patamares societários e civilizacionais (LOUREIRO, 2004 p. 140-141).

Ao ficar responsável pela compilação e organização das deliberações, tanto nas etapas preliminares quanto na elaboração do documento final, o governo toma para si a responsabilidade e ao mesmo tempo, o poder de organizar a informação de forma que seja suficientemente confortável para todos os envolvidos.

Deste modo, percebe-se que as deliberações de EA trazem de forma prescritiva uma série de recomendações tanto para o poder público, quanto para a sociedade. Desde “estimular a implementação da A3P (Agenda Ambiental da Administração Pública) nas três esferas da administração pública, e que a iniciativa privada adote os mesmos princípios, sendo todos comprometidos com seu mapeamento e divulgação” (III-D37) até “democratizar o acesso à produção, difusão e gestão da informação e comunicação de interesse da educação ambiental (televisão, rádio e inclusão digital) garantindo, ampliando e fomentando o uso das mídias comunitárias e a inserção paga em responsabilidade das mídias de massa, públicas e privadas, na divulgação de informações e ações educativas, produzidas no âmbito dos programas de educação ambiental territorializados, inclusive como medida compensatória. Nos casos de TV e rádio, a divulgação deve ser feita nos intervalos de seus programas de maior audiência” (II-D14).

Mesmo que inconscientemente, ao propor a forma metodológica das conferências, inviabilizou-se a emergência dos conflitos e contradições inerentes a qualquer forma de

organização e seguiu o que Neves (2006) denomina de “nova pedagogia da hegemonia” onde nesta visão de mundo o “novo homem” deve sentir-se responsável individualmente pela amenização de parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. Nesta nova pedagogia da hegemonia não se pretende historicizar as relações sociais; pelo contrário: busca-se a naturalização dos fenômenos para a conciliação social.

o poder público, ao estabelecer suas políticas para a área, explicita o caráter da sustentabilidade que assume em relação não somente a esta mas em relação à gestão do ambiente em sentido amplo. E, por meio de seus canais institucionais e normativos, marca os processos de mediação de interesses e conflitos entre diferentes grupos e classes, pelo uso e acesso ao patrimônio ambiental, bem como de orientação política e ideológica hegemônica. Essa prática produz simetrias e assimetrias na distribuição dos bens e ao atender interesses e necessidades de grupos definidos. Isso significa afirmar que toda e qualquer política pública, mesmo realizada em nome do bem comum e do interesse coletivo, não é neutra, pois ao decidir a destinação de determinados bens estabelece quem ganha ou quem perde nesse processo (LOUREIRO, 2004 p. 87).

4.2.2 As propostas de EA

Para que fosse possível fazer uma análise em relação à EA, foi proposto no final do capítulo 1 alguns elementos que nos permitissem observar as diferenças entre as concepções de EA conservadora e EA transformadora.

É importante ressaltar que para a EA conservadora a corrente pedagógica utilizada é a liberal, baseada num processo educativo encarregado de socializar o educando, integrando-o aos valores culturais instituídos pelos grupos dominantes no poder e definindo seu papel na sociedade, promovendo a reprodução social. Já na EA transformadora, o processo educativo busca criticar a realidade historicamente dada e atuar na alteração das injustas e assimétricas relações de poder, promovendo a transformação social. Está baseado numa corrente pedagógica progressista.

Na análise das deliberações podemos perceber pequenas pistas que podem indicar uma diferença na concepção entre o modo de produção da EA conservadora e da EA transformadora, principalmente porque a EA crítica, indica inicialmente uma opção por uma forma organizacional que se constrói politicamente para resistir e ser uma opção contra hegemônica, necessitando se auto afirmar e colocar suas principais características explicitamente.

O campo semântico da EA transformadora é caracterizado textualmente por um trabalho de reformulações parafrásicas, onde o mesmo é repetido de várias formas

diferentes e passa a constituir a memória do dizer, organizando um imaginário de EA fundado nas idéias força de transdisciplinariedade, transversalidade, crítica, problematizadora, valorização de saberes locais e tradicionais, construção de uma concepção de mundo justa e democrática, processos educacionais participativos, participação qualificada, horizontalidade e democratização da informação, debate com perspectiva reflexiva e educacional, gestão democrática, formação de profissionais comprometidos com as transformações socioambientais e culturais. Entretanto, percebe-se que esta repetição do mesmo, para a valorização de uma EA crítica e transformadora, não é suficiente para que a mesma se torne hegemônica.

No geral, apesar da inserção destas idéias força, percebe-se que a EA proposta nas deliberações é indistinta e não se manifesta pendente a qualquer outra subdivisão. Estas inserções estão espalhadas pelas 209 deliberações e, ao fazer um paralelo com as críticas de Loureiro (2004) com relação à generalização e banalização de conceitos como cidadania e participação, podemos inferir que neste caso esses conceitos inseridos nas deliberações também podem servir tanto para o projeto hegemônico quanto para o transformador.

Como afirma Labrea (2009), “as pessoas estão filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente” (p.24). O sujeito não é um sujeito individualizado, ele não é um indivíduo. É o sujeito histórico que tem o diálogo como sua própria emergência enquanto sujeito. Ele se constrói no discurso e ao estar inserido numa formação discursiva.

Deste modo, as deliberações não apontam claramente para uma direção transformadora. Do modo como foram produzidas, o que irá diferenciar sua eficácia será a forma metodológica implementada no processo de execução da ação, caso ela ocorra.

Assim, deliberações como “criar políticas e programas para dar suporte a práticas da educação ambiental e visitaç o p blica em parques e  reas protegidas” (III-D100) e “articular e apoiar iniciativas e institui es por todos os territ rios do pa s para a formula o e implementa o, monitoramento e avalia o de programas integrados e continuados de educa o ambiental e forma o de educadores na constru o da sustentabilidade desses territ rios” (II-D1) s  ter o efeito transformador se os educadores e as metodologias utilizadas durante os processos de forma o sigam um novo modelo de rela o entre Estado e sociedade, baseado em espa os de participa o democr tica, de conhecimentos emancipat rios, de novas solidariedades e novos modos de produ o e conviv ncia cultural, o que Santos (2002) denomina de reinventar a emancipa o.

Lima (2004) prop e que para podermos discernir as diversas propostas de EA   importante

observar: o grau de politiza o da proposta pedag gica; os conceitos de sociedade, meio ambiente e de educa o que est o nela expressos; como

são colocadas as questões do conflito, do consenso, da cidadania e da participação social; qual intenção – explícita ou implícita – de conservação ou mudança da realidade socioambiental é apresentada e quais os caminhos de mudança sugeridos; qual a capacidade da proposta integrar as diversas dimensões envolvidas no problema ambiental; se a análise percebe a educação ambiental como um campo plural ou singular; como são concebidos os sujeitos e os objetos da ação educativa; qual o posicionamento frente à tradição e à inovação; se a proposta apresenta uma diferenciação entre as concepções pedagógicas envolvidas no projeto, qual o tratamento dado à questão da diversidade cultural e como é articulada a interdependência entre o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente, entre outros aspectos (LIMA, 2004 p.98).

E estas colocações não são expressas claramente nas deliberações produzidas. Consideramos crucial para uma efetivação das ações em EA, ter em mente estas considerações propostas acima que promovem a possibilidade de uma reflexão crítica e uma ação transformadora.

Além disso, para estabelecer categorias é preciso se ter uma realidade, porém as deliberações não permitem isso, uma vez que elas não são auto evidentes. Assim, a ausência que limita a visualização das correntes de EA atua como um freio. A mensagem implícita é que a EA é indistinta, e assim, esta ausência pode significar uma reprodução da lógica da indivisibilidade da EA.

Apesar das conferências terem sido propostas pelo governo federal que na área da EA tem como premissa em seu discurso uma EA crítica e transformadora, o que se percebe em relação às deliberações é que elas continuam a reproduzir o modelo hegemônico.

Outra questão relevante é que as deliberações não possuem uma coerência em seu conjunto. Podemos observar que ao mesmo tempo em que existem deliberações de cunho emancipatório, reforçando aquelas idéias força ao buscar “a construção de uma concepção de mundo justa e democrática” (I-D1), produz outras deliberações que focam a mudança cultural, sem levar em conta a reflexão das causas e dos atores responsáveis pelos problemas ambientais, trazendo a concepção do homem genérico, responsável pela resolução destes problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ __ Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui, perguntou Alice.
__ Isto depende muito de onde você quer chegar, respondeu o gato.”

Lewis Carroll

Na elaboração deste trabalho, buscou-se trazer elementos que pudessem levar o leitor pela trajetória tanto da formação do campo da EA, quanto da consolidação do Estado brasileiro que, em última instância, possibilitou a realização das Conferências de Meio Ambiente, objeto do estudo.

Para que possamos concluir, mesmo que de forma parcial, já que a idéia é que esta dissertação suscite e reforce a continuidade dos debates e reflexões sobre essas novas formas de organização da sociedade, do Estado e da própria EA, faz-se necessário retomar os conceitos desenvolvidos nos capítulos anteriores de forma a articulá-los com as interpretações realizadas.

A crise ambiental, para ser melhor compreendida, deve ter o processo produtivo como elemento chave de entendimento. Os inúmeros problemas ambientais podem ser organizados de acordo com a produção da vida material que envolve relações técnicas (humano-natureza) e relações sociais (entre seres humanos), sendo as técnicas produzidas, utilizadas e apropriadas de acordo com a forma de organização social.

Há muitas dificuldades na definição da crise ambiental, pois a questão ambiental é muito ampla e seus elementos estão muito interconectados. O que se pode afirmar é que o processo produtivo está na raiz desta crise, ele é um fator-chave para o seu entendimento. É esse processo que determina o uso mais ou menos intenso de certo recurso natural (problema da depredação e extinção), a quantidade maior ou menor de detritos após o processo produtivo (problema da poluição) e quem vai participar e de que forma no processo produtivo (problema do excedente de população, da pobreza).

Foladori (2001), afirma que

As relações sociais de produção estabelecem, em cada momento histórico, combinações de propriedade/acesso/uso desses meios [de produção] e, ao fazê-lo, condicionam as próprias relações técnicas, ou seja, a forma de relacionamento com a natureza (FOLADORI, 2001, p.80).

Além disso, Foladori (2001) pauta sua crítica em torno da confusão entre conteúdo e forma no processo produtivo, ou seja, na confusão entre relações técnicas e relações sociais. Não há uma humanidade que se defronta em bloco com uma base finita de materiais. Antes, há um confronto no interior da humanidade, entre classes sociais.

(...) a maior parte da discussão sobre os problemas ambientais, em lugar de partir dessa *forma social*, parte de seu *conteúdo material*, pior ainda, do resultado desse conteúdo material – a poluição, a depredação, o excedente

de população. *A produção mesma, basicamente em relação à sua forma social, não é discutida.* Considera-se a produção algo exclusivamente técnico (ser humano – natureza), aistórico. O que se questiona é o resultado técnico do processo, nunca a ligação entre a forma social e o processo técnico. (...) Como resultado, busca-se corrigir os efeitos da produção capitalista pela via técnica, isto é, pondo filtros aqui e ali, estabelecendo cotas ou impostos em outros casos etc. Sem discutir neste momento a eficiência de tais medidas técnicas, é evidente que nenhuma delas afeta a forma social capitalista de produção. Nesse sentido, trata-se de posições classistas de defesa, obviamente, da classe capitalista, proprietária dos meios de produção e, portanto, dos instrumentos com os quais transforma a natureza em objetos e espaços úteis (FOLADORI, 2001, p. 106).

A questão da produção já não é tão importante quanto a questão da reprodução do próprio capital, enquanto capital financeiro, de forma que a questão ambiental e a preservação dos recursos ambientais torna-se uma moeda de troca, algo que se negocia nos mais diferentes contextos sem que isso seja muito levado a sério. Assim, o desenvolvimento do sistema do capital consegue habilmente incorporar os principais elementos do movimento ambientalista, os transformando em diretrizes de forma a realimentar o próprio capital.

E o Estado acompanha esse movimento, auxiliando a consolidação do capitalismo na medida em que 1) por meio de subsídios legais ajuda as empresas a reverter e/ou minimizar seus impactos ambientais; 2) se omite com relação aos deveres das empresas, ou seja, não faz nada para que as empresas internalizem alguns dos seus custos, como o custo de restauração do ambiente visando sua preservação e, considerando governos mais progressistas; 3) promove a participação, chamando a sociedade para o debate de diversas questões, mas ao invés de permitir que as diferenças e os conflitos permeiem as instâncias de decisão, ele amortiza esses conflitos e tenta acomodar as necessidades dos grupos, quase como uma forma de cooptação.

Isso fica claro nas Conferências Nacionais de Meio Ambiente onde o Estado promove um discurso participativo e democrático, traz diversos segmentos para participar dos debates, mas praticamente nada do que é proposto é incorporado nas políticas do governo, em certos casos, até ocorrendo uma ação contrária.

Em síntese, o “participativismo” proposto pelas CNMA ocorre desprovido de uma reflexão crítica e a formulação de políticas públicas, finalidade destas conferências, fica comprometida. Como comenta Souza (2008),

as conferências podem até ser consideradas processos por estarem organizadas com o encadeamento de atividades preparatórias, mas sem repercussão efetiva na decisão sobre políticas públicas não seriam plenamente processos participativos, mas sim de mobilização social [...] Nesse sentido, o reconhecimento de novos sujeitos políticos, a ampliação da interação social com o fortalecimento de redes e a socialização política podem ser indicados como ganhos indiretos gerados pela constituição desses novos espaços públicos, mesmo que existam limites e contradições diante da finalidade para a qual existem [...] Percebe-se, por um lado o

fomento de um modo de vida democrático com a ampliação da cultura participativa e da possibilidade de cooperação, por outro lado a não efetivação de auto-governo pela inexistência de real influência de cidadãos e cidadãos nos processos decisórios (SOUZA, 2008 p.127-128).

Ao mesmo tempo, sobre a forma como a EA aparece nas deliberações, também é preciso fazer um paralelo com o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável e sua apropriação pelos principais segmentos que compõe a estrutura neoliberal. O esvaziamento do conceito de EA tem a ver com todo esse movimento de um conceito conciliatório, o DS que contamina uma visão oficial de EA, mesmo que ela venha de processos mais participativos.

Desta forma, podemos observar que os sentidos da Educação Ambiental, que num primeiro momento se imaginam oriundos exclusivamente da sociedade representada pelos delegados das Conferências, sofrem grande influência da metodologia adotada pela Comissão Organizadora: era de se supor, hipoteticamente, que as deliberações seriam reflexo imediato das demandas sociais, e de certa forma realmente são. Mas ao examinar os sentidos profundos das deliberações para a Educação Ambiental, percebe-se que eles são efeito da opção metodológica da Conferência.

A Educação Ambiental aparece como um elemento complementar de processos de intervenção social no ambiente, voltado para a melhoria das condições ambientais das águas, biodiversidade, clima etc.; como um componente capaz de agregar valor na medida em que se espera ser o elemento que vai conscientizar as pessoas para um novo conhecimento e forma de lidar com aquela situação. Não se espera da Educação Ambiental uma maior centralidade por ser o elemento que lida diretamente com o ser humano, para estimular pedagogicamente a problematização da realidade, a análise e reflexão das conjunturas, a decisão autônoma de como agir para se tornar um “sujeito ecológico”.

Além disso, ao buscar identificar esse conjunto de sentidos da EA, percebe-se que as deliberações não nos permitem visualizar claramente suas correntes, pois a CNMA não possibilita explicitar os conflitos e as diferenças existentes no campo. A EA se torna indistinta. O discurso reproduz a lógica da indivisibilidade da EA. A CNMA ao invés de mediar os conflitos, promove a homogeneização do discurso.

Outro ponto relevante é que esses processos não possibilitam a formação de uma comunidade de aprendizado entre os delegados. A metodologia utilizada restringe e dificulta a reflexão sobre que tipo de propostas são apresentadas, suas potencialidades e limites. O que se percebe é que ocorre uma falta de preparo dos participantes e a EA é trabalhada no nível do “senso comum”. Infelizmente,

A idéia de senso comum nos remete à questão do consenso, de uma representação compartilhada por todos ou majoritariamente dentro de um grupo específico. As representações sociais que constituem o senso comum têm um papel importante na dominação de certos grupos por meio de idéias

e práticas hegemônicas que irão estruturar a sociedade de acordo com seus valores e interesses (LOUREIRO; BARBOSA & ZBOROWSKI, 2009 p.87).

É possível perceber pela conjuntura política que no âmbito do Estado ainda é muito difícil fazer essa radicalização que se propõe a EA crítica e transformadora. É na sociedade civil que existe espaço para a criatividade social, onde uma nova ordem social pode emergir.

As conferências se propõem serem espaços democráticos e que de certa forma, estão ampliando a cultura participativa proporcionando momentos de encontros entre as pessoas. O reconhecimento de novos sujeitos políticos, a ampliação da interação social e a socialização política que Souza (2008) indica como ganhos indiretos estão muito além do que o Estado pode e quer fazer nesse momento. Esses ganhos mostram que é na sociedade civil que o movimento de contra hegemonia está acontecendo. É lá que esses novos sujeitos, ao retornarem desses processos participativos proporcionados pelo Estado, geram reorientações de práticas sociais e políticas possibilitadas pela interação. E, dialeticamente falando, ainda não é possível perceber esse efeito a nível do Estado, o poder de contra hegemonia não se filtra até o espaço das Conferências.

Acredito que seja possível inferir que, como coloca Lima (2005)

Ao que parece as conquistas mais relevantes [no campo da EA] ainda acontecem no plano micro ou intermediário de projetos pontuais em determinadas comunidades, municípios, escolas, estabelecimentos agrícolas, reservas florestais ou ambientes científicos, em geral coordenados por organizações não-governamentais, por outros agentes da sociedade civil ou munidos desse “espírito público”, enquanto as macro estruturas do Estado e do mercado, salvo experiências excepcionais, permanecem operando segundo a racionalidade instrumental hegemônica. Então, não é que não ocorram mudanças interessantes e positivas, mas é que elas ainda ocorrem, digamos, subterraneamente, aproveitando contradições e fissuras no sistema político-econômico hegemônico, sem ainda ocupar a posição dominante no interior da sociedade (LIMA, 2005 p.77).

Para além da incorporação das deliberações no âmbito do poder Executivo, outro ponto positivo que podemos considerar é que esses processos podem tornar-se referência para as ações do legislativo que tem se utilizado das deliberações propostas para a formulação de projetos de lei e outras demandas nesse sentido. Isso fica claro na pesquisa “A Democracia Brasileira entre Representação e Participação: As Conferências Nacionais e o Experimentalismo Democrático Brasileiro” produzida pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ) que abordou 80 conferências realizadas entre 1988 e 2009 e relacionou as diretrizes traçadas em cada uma com as proposições legislativas no Congresso e concluiu que as dezenas de conferências nacionais realizadas nos últimos anos, reunindo representações sociais com interesses específicos, tiveram forte influência na aprovação de leis pelo Congresso Nacional, transformando debates teóricos em medidas práticas (POGREBINSCHI & SANTOS, 2010).

Com relação à EA, sendo uma demanda legítima da sociedade, induzida por uma política do governo, espera-se que as deliberações sejam implantadas e que o governo não seja apenas um aparato tecnoburocrático que se utiliza destes processos não para o aprimoramento da democracia e sim para a produção de documentos que servirão apenas como marcos históricos sem uma efetiva concretização de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henry. Cidadania e Meio Ambiente. In: ACSELRAD, H. (org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 18-31.

_____. Prefácio. In: ACSELRAD, H. (org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992a. p. 7-10.

AMARAL, Viviane. REBEA: apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n. 0, p. 133-139, 2004.

AVELAR, Lucia. Participação política. In: AVELAR, L. & CINTRA, A. O. (Orgs.) *Sistema político brasileiro: uma introdução*. [2.ed.] Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer- Stiftung; São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 261-279.

AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de S. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2003. p. 35-69.

BARCHI, Rodrigo. Uma educação ambiental libertária. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 22, janeiro/julho, 2009.

BRASIL. Lei 6.938, de 31.08.1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. DOU 02.09.1981.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei 9.795, de 27.04.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 28.04.1999.

BRASIL. Decreto 4.281, de 25.06.2002. *Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 26.06.2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Coordenação da Conferência Nacional de Meio Ambiente. *Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente e da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente*. Brasília: MMA, 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Coordenação da Conferência Nacional de Meio Ambiente. *Deliberações da II Conferência Nacional do Meio Ambiente e da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente*. Brasília: MMA, 2006.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Coordenação da Conferência Nacional de Meio Ambiente. *Texto-base da III Conferência Nacional do Meio Ambiente e da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente*. Brasília: MMA, 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. *Os diferentes matizes da educação*

ambiental no Brasil: 1997-2007. 2ª edição [Série Desafios da Educação Ambiental]. Brasília: MMA, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Sociedade Civil e legitimidade democrática. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, n° 36, p. 85-104, 1995.

_____. Nação, Sociedade Civil, Estado e Estado-Nação: uma perspectiva histórica. *Texto de Discussão da EESP/FGV* n. 189, maio de 2009. In:

http://www.bresserpereira.org.br/papers/2009/09.09.Nação_Sociedade_Civil_Estado_28abril.pdf. Acessado em 27 de julho de 2010.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* 2ª edição [revista e ampliada] Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

BURSZTYN, Marcel & PERSEGONA, Marcelo. *A grande transformação ambiental: uma cronologia da dialética do homem-natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina M. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. (org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 32-42.

_____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS. 2001

_____. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. *Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra*. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. p. 85-90.

CARVALHO, José Murilo de. Fundamentos da política e da sociedade brasileira. In: AVELAR, L. & CINTRA, A. O. (Orgs.) *Sistema político brasileiro: uma introdução*. [2.ed.] Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 19-31.

CHANDHOKE, Neera. *The conceits of civil society*. Oxford. University Press, 2003.

CMMAD (Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COHEN, Jean L. Sociedade civil e globalização: repensando categorias. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 46, n° 3, 2003, p. 419 a 459.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Orgs.) *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.

DAGNINO, Evelina. *Para retomar a reinvenção democrática: qual cidadania, qual participação?* [Texto produzido a partir da palestra da autora] Fórum Social Nordeste. Recife, 2004a.

_____. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Mato, Daniel (coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela. 2004b. p.95-110.

DALLARI, Dalmo. Direito de participação. In: SORRENTINO, M. (coord.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p.85-114.

DIAS, Genebaldo F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1993.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social*. [v.3 Descentralização e participação: as novas tendências]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FELDMANN, Fabio. *Tratados e Organizações Internacionais em matéria de meio ambiente*. [Série Entendendo o Meio Ambiente - volume 1]. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, 1997.

FOLADORI, Guillermo. *Limites do desenvolvimento sustentável*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FÓRUM Internacional de ONGs e Movimentos Sociais/Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro, 1992.

FREITAS, Mario. A Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: do que não deve ser ao que pode ser. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Perspectivas da educação ambiental na região ibero-americana: conferências do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

GONÇALVES, Carlos Walter P. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Meio ambiente, ciência e poder: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade. In: SORRENTINO, M. (coord.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p.135-161.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar. Outra lectura a la história de la educación ambiental em América Latina y el Caribe. In: *Tópicos en educación ambiental*, México, vol. 1, n. 1, p. 9-26, 1999.

_____. *Educação Ambiental*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito. *Proposta*, vol. 25, n.71, p. 5-10, 1997.

_____. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas, SP: Papyrus, 2000.

- _____. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- _____. *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas, SP: Papirus, 2006a.
- _____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006b. p.15-29.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre a facticidade e validade*. Volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HERCULANO, Selene C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (Coord.). *Ecologia, ciência e política: participação social, interesses em jogo e luta de idéias no movimento ecológico*. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.
- HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes do Brasil*. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- JACOBI, Pedro R. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 31/2, maio-agosto, 2005.
- LABREA, Valéria da C. V. *A “vanguarda que se auto-anula” ou a ilusão necessária: o sujeito enredado. Cartografia subjetiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental 2003-2008*. [dissertação de mestrado]. Brasília: CDS/UnB, 2009.
- LAYRARGUES, Philippe P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. da S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*, 2ª ed. Brasília: IBAMA, 2002a, p. 159-196
- _____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 179-220.
- _____. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a.
- _____. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004b. p.11-18.
- _____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p.72-103.
- _____. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.
- LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, Gustavo F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.85-111.

_____. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.* (tese de doutorado). Campinas/SP: UNICAMP/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005.

LIPAI, Eneida M.; LAYRARGUES, Philippe P.; PEDRO, Viviane V. Educação Ambiental na escola: tá na lei... In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Orgs.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.* Brasília: MEC/CGEA: MMA/DEA: UNESCO, 2007.

LOSEKANN, Cristiana. A presença das organizações ambientalistas da sociedade civil no governo Lula (2003-2007) e as tensões com os setores econômicos. (tese de doutorado). Porto Alegre/RS: UFRGS/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, janeiro/junho de 2006a.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2006b. p.104-161.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; BARBOSA, Geisy L.; ZBOROWSKI, Marina B. Os vários 'ecologismos dos pobres' e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.* São Paulo: Cortez, 2009. p. 81-118.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; CUNHA, Claudia C. Educação ambiental e gestão participativa de Unidades de Conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. *Ambiente & Sociedade*. Campinas, v. XI, n. 2, p. 237-253, jul.-dez. 2008.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* 5a. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas.* Campinas: Papyrus, 1999. pg. 43 – 58.

MACHADO, Vilma de Fátima. *A Produção do Discurso do Desenvolvimento Sustentável: de Estocolmo à Rio-92.* [tese de doutorado]. Brasília: UnB-CDS, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso.* [trad. Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange M. L. Gallo, Maria da Glória de D. V. de Moraes]. Campinas, SP: Pontes, Editora da UNICAMP, 2ª Ed., 1993.

MATOS, Maria C. F. G. *Panorama da educação ambiental brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.* (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2009.

McCORMICK, John. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

MEDINA, Nana M. Breve histórico da educação ambiental. In: PADUA, S. M. & TABANEZ, M. F. (orgs.) *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: Ipê, 1997. p.257-269.

MESCHKAT, Klaus. Una critica a la ideologia de la "sociedad civil". *Nómadas*, n.1. Universidad Complutense de Madrid. Espanha, 2003.

MORONI, José Antônio. *Participamos, e daí?* [Texto para debate] Observatório da Cidadania, Ibase, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n.61, jan./mar. 1994. p.52-59.

PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PINTO, Célia Regina J. As conferências nacionais no governo Lula: limites e possibilidades da construção de uma esfera pública. In: *Anais do 30º Encontro anual da ANPOCS*, Caxambu, 2006.

POGREBINSCHI, Thamy & SANTOS, Fabiano. Contra a falácia da crise institucional: conferências nacionais de políticas públicas e o impacto (positivo) sobre o Congresso. *Insigth Inteligência*, s.n., Ano XII, n.49, abr./mai.jun. 2010. p.98-105.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. [trad. Fanny Wrobel]. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

PRATES, Antonio Augusto P. Administração pública e burocracia. In: AVELAR, L. & CINTRA, A. O. (Orgs.) *Sistema político brasileiro: uma introdução*. [2.ed.] Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 117-129.

QUINTAS, José S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-79.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2009. 2ed. Revista e ampliada (Coleção primeiros passos; 292)

RIBEIRO, Wagner C. Desenvolvimento Sustentável e Segurança Ambiental Global. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. 6 n. 312, p. 1-9, 2001.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.49-60.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 63, p. 237-280, 2002.

SATO, Michele. *Educação Ambiental*. São Carlos: RIMA, 2002.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. & CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

SIRKIS, Alfredo. Enquanto isso, na terra do pau-brasil... In: McCORMICK, J. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992. p. 215-224.

SOUZA, Clovis Henrique L. de. *Partilha de poder decisório em processos participativos nacionais*. [dissertação de mestrado] Brasília: UnB, 2008.

VELASCO, Sírio L. A Educação Ambiental Ecomunitarista e a síntese de Freire e Saviani. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 20, janeiro/junho, 2008.

VIOLA, Eduardo. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. In: PÁDUA, J. A. (Org.). *Ecologia e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; IUPERJ, 1987. p. 63-109.

YOUNG, Íris M. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ANEXOS

ANEXO I - DELIBERAÇÕES DA CNMA 2003

ANEXO II - DELIBERAÇÕES DA CNMA 2005

ANEXO III - DELIBERAÇÕES DA CNMA 2007

ANEXO I

Deliberações da I CNMA – 2003

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Deliberação 1: Implementar a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei n.º 9.795 - na perspectiva transdisciplinar, crítica e problematizadora, valorizando os saberes locais e tradicionais, de modo que essa educação contribua para a promoção de padrões social e ambientalmente sustentáveis de produção e de consumo, assim como para a construção de uma concepção de mundo justa e democrática.

Deliberação 2: Intensificar o processo de sensibilização, por meio da educação ambiental formal e não-formal, considerando a Política Nacional de Educação Ambiental e garantindo a transversalidade.

Deliberação 3: Produzir e disseminar materiais didático-pedagógicos e de campanhas ambientais, com ênfase na construção de uma nova consciência ambiental e de práticas ambientalmente sustentáveis, a partir de processos educacionais participativos, respeitando-se as peculiaridades regionais e culturais.

Deliberação 4: Incentivar a formação e o fortalecimento de redes de educação ambiental nas bacias hidrográficas e nos estados.

Deliberação 5: Desenvolver programas de educação ambiental que visem à proteção, à recuperação e ao saneamento de rios e de suas nascentes.

Deliberação 6: Fomentar projetos de educação ambiental, de difusão e de pesquisa científica e tecnológica relacionados ao uso sustentável, reuso, conservação e recuperação dos recursos hídricos, alocando, para tanto, recursos do orçamento da União, dos estados, dos municípios e de outras fontes.

Deliberação 7: Implementar políticas de educação ambiental para as populações nas unidades de conservação e no seu entorno.

Deliberação 8: Apoiar programas de educação ambiental que divulguem a importância dos ecossistemas costeiros e marinhos e o Programa de Gerenciamento Costeiro (GERCO).

Deliberação 9: Realizar ações de educação ambiental no sentido de proporcionar atividades sustentáveis no período de defeso.

Deliberação 10: Elaborar e implementar projetos de educação ambiental para disponibilizar aos grupos sociais envolvidos/afetados pela exploração dos recursos florestais as competências e as habilidades necessárias à sua participação qualificada no processo de gestão desses recursos.

Deliberação 11: Estimular ações educativas e de promoção do manejo florestal sustentável, por meio da utilização de parte dos recursos provenientes de multas pagas por pessoas físicas e jurídicas devido a práticas irregulares de exploração florestal.

Deliberação 12: Ampliar os investimentos em programas de educação ambiental voltados à questão dos resíduos sólidos.

Deliberação 13: Estimular a redução, a reutilização, a reciclagem e a destinação correta dos resíduos sólidos por meio de ações da educação ambiental, de acordo com a Lei 9.795/99, considerando a cultura local.

Deliberação 14: Qualificar, por meio da educação ambiental e do acesso à informação, amplos setores sociais em torno dos debates sobre mudanças climáticas. Para assegurar esse processo, deve-se fortalecer a articulação dos diferentes segmentos da sociedade, tais como as redes de educação ambiental Observatório de Clima e GT Clima, do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente, visando à horizontalidade e à democratização das informações.

Deliberação 15: Apoiar o envolvimento de instituições que lidam com educação ambiental em processos de educação permanente sobre os efeitos das emissões de GEE junto a todos os setores sociais, divulgando também a legislação ambiental.

Deliberação 16: Criar núcleos permanentes de educação ambiental nas escolas oficiais do Ensino Básico e do Ensino Superior.

Deliberação 17: Criar unidades didáticas em terras indígenas para coleta, plantio, cultivo e multiplicação de recursos genéticos, desde que haja consentimento livre, e com base em consulta prévia e informada.

Deliberação 18: Propor revisão nos textos didáticos, caracterizando corretamente os biomas nacionais, bem como contemplando no processo de construção desses materiais a participação dos atores sociais inseridos em suas respectivas regiões.

Deliberação 19: Regulamentar a obrigatoriedade de inclusão de trabalhos de pesquisa, resgate e valorização dos conhecimentos tradicionais sobre biodiversidade na Proposta Pedagógica das escolas indígenas.

Deliberação 20: Potencializar as políticas de saúde e de educação dentro das UCs e terras indígenas, baseando-as na realidade local.

Deliberação 21: Estimular a criação e a implementação de políticas estaduais de educação ambiental, inclusive com orientação do Ministério do Meio Ambiente, no sentido de evitar o uso de material descartável (copos, pastas, sacolas etc.) nos órgãos públicos federais, estaduais e municipais. Os papéis utilizados devem ser encaminhados para reciclagem com o objetivo de se reduzir o lixo incinerado.

Deliberação 22: Incentivar a criação de rede informatizada nos órgãos municipais, para que os mesmos possam mapear as causas que levaram a população a migrar de seus locais de origem.

Deliberação 23: Utilizar todos os meios de comunicação públicos como instrumentos permanentes de educação ambiental.

Deliberação 24: Promover a divulgação e a utilização do Código de Conduta para a Pesca Responsável (FAO/ONU).

Deliberação 25: Prover informação à sociedade civil organizada para que esta participe na concepção e no planejamento de projetos energéticos desde a elaboração do plano de trabalho para o EIA/RIMA, permitindo-lhe determinar quais aspectos devem ser avaliados.

Deliberação 26: Divulgar o Estatuto das Cidades para a tomada de conhecimento da sociedade.

Deliberação 27: Desenvolver programas educativos municipais, estaduais e nacional, incluindo aqueles voltados para diminuir o desperdício de água, visando assegurar a sustentabilidade deste recurso junto à população e aos turistas.

Deliberação 28: Elaborar estratégias para garantir maior racionalidade no uso das telecomunicações, incluindo ações de educação ambiental.

Deliberação 29: Promover o desenvolvimento sócio-econômico e ambiental da atividade mineradora no país por meio do apoio à capacitação técnica e à educação ambiental dos trabalhadores, técnicos e empresários.

Deliberação 30: Estimular a capacitação de profissionais, assim como incentivar a pesquisa científica na área de saneamento ambiental.

Deliberação 31: Capacitar pessoas físicas e jurídicas para implementar ações relativas à UNFCCC.

Deliberação 32: Capacitar para desenvolver o meio ambiente, especialmente recursos hídricos, como tema transversal na educação básica e no ensino superior, assim como na alfabetização de adultos e portadores de necessidades especiais.

Deliberação 33: Estimular as atividades de extensão pesqueira como instrumento de educação ambiental.

ANEXO II

Deliberações da II CNMA – 2005

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1. **Deliberação:** Articular e apoiar iniciativas e instituições por todos os territórios do país para a formulação e implementação, monitoramento e avaliação de programas integrados e continuados de educação ambiental e formação de educadores na construção da sustentabilidade desses territórios.
2. **Deliberação:** Garantir, por meio de instrumento legal específico, a implementação nos fundos públicos socioambientais, de linhas específicas de apoio (e crédito a fundo perdido) a pequenos e médios projetos de educação ambiental - principalmente àqueles ligados a socioeconomia popular solidária e ao consumo sustentável - a escolas públicas, a iniciativas comunitárias em andamento, referendados pelos Conselhos Municipais de Meio Ambiente (CMMAs) e/ou Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), levando em consideração os aspectos sócio-culturais, econômicos e ambientais do território das populações envolvidas. Garantir a presença da educação ambiental em projetos de gestão ambiental.
3. **Deliberação:** Criar, implementar e divulgar Programas de Educação Ambiental no processo de Gestão Ambiental local, nos termos do Artigo 6º do Decreto 4281 de 2002, que regulamenta a Lei 9795, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.
4. **Deliberação:** Elaborar e contribuir para a implantação participativa de programas de educação ambiental para públicos e áreas específicos (UCs; indígenas; presídios; orfanatos; portadores de necessidades especiais; entre outros) e exigir que os sistemas de comunicação cumpram com o disposto no parágrafo 1º do artigo 42 da Lei 4771/65 (Código Florestal).
5. **Deliberação:** Incentivar e apoiar os Municípios na elaboração e implementação da política municipal de educação ambiental, inclusive por meio da instalação de um fórum permanente de meio ambiente para potencializar a participação da sociedade local, servindo de instrumento de debate e formulação de políticas públicas.
6. **Deliberação:** Implementar em parceria com as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEs), Redes e outros coletivos de educação ambiental, as propostas de Educação Ambiental elaboradas nos Fóruns e Conferências já realizados.
7. **Deliberação:** Encaminhar às CIEAs, Redes, Câmaras Técnicas de Conselhos e demais instâncias formuladoras de políticas públicas de educação ambiental a totalidade das propostas elaboradas nas Conferências Estaduais, recomendando o seu debate com perspectiva reflexiva e educacional, aprofundamento e implementação conforme a competência específica e possibilidade.
8. **Deliberação:** Promover a inclusão do Programa "Juventude e Meio Ambiente", bem como dos eventos e ações promovidas por movimentos jovens, como referência de política de educação ambiental no Sisnama, estimulando o protagonismo juvenil.

9. **Deliberação:** Reforçar a integração do Ministério do Meio Ambiente com o Ministério de Educação para fortalecer o Sisnama por meio da educação em todo o país, em todos os níveis de escolaridade, despertando nos cidadãos a importância da questão ambiental.
10. **Deliberação:** Promover programas de formação e capacitação em gestão ambiental pública na perspectiva de fortalecer o Sisnama e o Singreh.
11. **Deliberação:** Garantir a ampliação dos recursos orçamentários destinados à Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, no âmbito do PPA/MEC/MMA, e a sua ampla divulgação para viabilizar a participação da sociedade na execução descentralizada e possibilitar o avanço necessário à implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
12. **Deliberação:** Implementar políticas e programas de educação ambiental no Distrito Federal, Estados e Municípios, respeitando as especificidades locais, por meio de parcerias e convênios com órgãos públicos, Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), universidades, ONGs, movimentos sociais, setor empresarial e coletivos organizados - obedecendo o conceito da transversalidade - com atuação tanto em âmbito formal (escolas) quanto informal (espaço familiar, trabalho, igreja e meios políticos) em articulação com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).
13. **Deliberação:** Orientar e apoiar financeiramente os projetos e ações de educação ambiental implementados em âmbitos federal, estadual, municipal, e no Distrito Federal, a partir de temas específicos voltados à formação humanística, com respeito à cultura local e com o aproveitamento das potencialidades dos cidadãos envolvidos e de suas organizações, para a gestão democrática de seus territórios e a construção coletiva da sustentabilidade.
14. **Deliberação:** Democratizar o acesso à produção, difusão e gestão da informação e comunicação de interesse da educação ambiental (televisão, rádio e inclusão digital) garantindo, ampliando e fomentando o uso das mídias comunitárias e a inserção paga em responsabilidade das mídias de massa, públicas e privadas, na divulgação de informações e ações educativas, produzidas no âmbito dos programas de educação ambiental territorializados, inclusive como medida compensatória. Nos casos de TV e rádio, a divulgação deve ser feita nos intervalos de seus programas de maior audiência.
15. **Deliberação:** Criar e implementar a Escola Nacional de Gestão Ambiental Pública descentralizada, junto às universidades federais, Estaduais e do DF, cujos programas e atividades sejam desenvolvidos nos Estados e Municípios, bem como cursos de Gestão Ambiental Pública, em âmbito de pós-médio e graduação, voltadas para a formação de gestores, conselheiros de meio ambiente e de educadores ambientais; nos âmbitos nacional, estadual e municipal, preferencialmente da própria região, na perspectiva de fortalecer o Sisnama e o Singreh, de modo participativo, envolvendo os segmentos sociais interessados.
16. **Deliberação:** Incentivar e sustentar a produção e socialização de conhecimentos sobre instrumentos e metodologias participativas e de avaliação voltados para as ações de educação e geração de renda na gestão ambiental dos biomas nacionais, respeitando a cultura local, disponibilizando para tanto, bolsas de pesquisas e extensão, que ofereçam condições financeiras para dedicação exclusiva, no âmbito do CNPq, CAPES e Fundos de Pesquisa Estaduais e do DF, das agências financiadoras locais, nacionais e internacionais e

fundos socioambientais nas três esferas de governo, destinadas também aos ensinos fundamental, médio e à educação infantil.

17. **Deliberação:** Fomentar, em parceria com o Ministério da Educação, programas de pós-graduação stricto sensu em educação ambiental e estimular as universidades brasileiras a absorverem a educação ambiental em stricto sensu.
18. **Deliberação:** Consolidar as escolas como espaços privilegiados de educação ambiental, fortalecendo a temática socioambiental nos sistemas de ensino e irradiando as ações para as comunidades do entorno, por meio de sua inserção nos planos político-pedagógicos, institucionalizando a educação ambiental nas redes de ensino e promovendo articulações com coletivos educadores, coletivos jovens, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), redes de Educação Ambiental e movimentos sociais.
19. **Deliberação:** Fortalecer e implementar as políticas ambientais nos Estados, Municípios e Distrito Federal bem como os Núcleos de Educação Ambiental do Ibama e das Polícias Militares Ambientais para implementar ações de educação no processo de gestão ambiental e enraizar a educação ambiental em todo o território nacional.
20. **Deliberação:** Incluir a implementação de programas integrados e continuados de educação ambiental como condicionantes de processos de licenciamento ambiental, voltados para os públicos internos (empregados e contratados) e comunidades nas áreas de influência dos empreendimentos, fortalecendo a participação qualificada nas audiências públicas.

ANEXO III

Deliberações da III CNMA – 2007

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Deliberação: 1. Incluir a Educação Ambiental no Plano Nacional sobre Mudança do Clima, com a criação de um Grupo de Trabalho para delinear e implementá-la, com representação regional específica.

Deliberação: 2. Instituir e implementar o SISNEA – Sistema Nacional de Educação Ambiental para articular a gestão compartilhada e a capilaridade da educação ambiental, criando instrumentos de fomento para este sistema, em especial para ações educadoras e preventivas, além das mitigadoras e adaptativas, para o enfrentamento das mudanças climáticas.

Deliberação: 3. Promover a inserção, em todas as instituições de educação superior, da Educação Ambiental, como área curricular obrigatória, inter e transdisciplinar, incentivando a presença da educação ambiental nas graduações, ensino superior tecnológico e pós-graduações, para propiciar a formação de profissionais comprometidos com as transformações sócio-ambientais e culturais, com foco especial na formação inicial de professores em todas as licenciaturas, cursos de magistério e pedagogia.

Deliberação: 4. Promover a formação em Educação Ambiental de todos os docentes e pesquisadores das instituições de Ensino Superior para propiciar a formação de profissionais comprometidos com as transformações sócio-ambientais e culturais, por meio de práticas inter e transdisciplinares, priorizando os projetos curriculares de todas as licenciaturas e cursos de magistério.

Deliberação: 5. Promover a formação continuada em educação ambiental das equipes gestoras, técnicas e docentes e educadores ambientais formais e não-formais, bem como dos conselhos deliberativos e consultivos de políticas públicas, promovendo o seu enraizamento nas estruturas governamentais e capacitando para a abordagem e criação de políticas públicas relacionadas às mudanças climáticas.

Deliberação: 6. Promover, por meio da criação de um Fundo Nacional de Educação Ambiental, dentre outras fontes de financiamento, a formação e o fortalecimento de Educadores Ambientais Populares, representantes de associações de moradores, conselhos municipais e estaduais, comunidades tradicionais, quilombolas e povos indígenas, Coletivos Educadores, Agendas 21 na escola e Com-Vidas na comunidade e nas escolas, Coletivos Jovens e das redes de Educação Ambiental, em todo o tecido social, a partir das experiências locais, buscando sinergia das ações de instituições de base territorial.

Deliberação: 7. Apoiar ações de Educação Ambiental preventivas e transformadoras para além de ações mitigadoras e adaptativas, utilizando metodologias participativas e saberes indígenas, populares e tradicionais, na elaboração de projetos e programas que visem o manejo sustentável, o desenvolvimento de ações junto às comunidades locais e utilização da agro-ecologia.

Deliberação: 8. Incluir a Educação Ambiental nos projetos político-pedagógicos de educação formal e não formal, bem como nos projetos dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis e modalidade de ensino em uma abordagem integrada das mudanças sócio-

econômicas e ambientais relacionadas às mudanças climáticas, buscando articulação com as instâncias organizadas, como as Agendas 21 nas escolas e Comvidas (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas), os fóruns locais de Agenda 21, os conselhos e grêmios estudantis e os Coletivos Jovens de Meio Ambiente.

Deliberação: 9. Sistematizar, consolidar e garantir a ação de Formação Continuada em Agenda 21, bem como dos Coletivos Educadores e Com-Vidas, para a promoção da Política e do Programa Nacional sobre Mudança do Clima, adequando o conteúdo às diferentes realidades locais.

Deliberação: 10. Adotar o SISNEA e a Agenda 21 como canais de participação e instrumentos transversais de integração de ações, criando editais públicos para o financiamento de ações do Plano Local de Desenvolvimento Sustentável oriundo de processos de Agendas 21 Locais, territoriais, etc, com interface na implementação da Política do Plano Nacional de Mudança do Clima, priorizando regiões emergenciais em áreas urbanas.

Deliberação: 11. Estabelecer, apoiar e fortalecer ações comuns entre a Rede Brasileira de Educação Ambiental, a Rede Brasileira de Agendas 21 Locais, os Fóruns de Agenda 21 Local, o Fórum Nacional de Mudanças Climáticas e Fóruns de Mudanças Climáticas a nível local, estadual e nacional.

Deliberação: 12. Apoiar, fomentar e fortalecer ações de mobilização, consolidação e ampliação da Rede Brasileira de Agendas 21 Locais, estabelecendo diálogo permanente sobre a criação e implementação de Agendas 21 locais e políticas públicas relacionadas à mudança do clima.

Deliberação: 13. Fortalecer a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 e adequá-la ao contexto para tratamento do tema - mudança do clima-, pensando o planejamento do desenvolvimento sustentável do país e criando um Grupo de Trabalho de Mudanças Climáticas.

Deliberação: 14. Identificar, fomentar e promover o intercâmbio entre instituições de ensino superior, pesquisa e tecnologia que possam se constituir em centros de excelência em pesquisa e formação continuada no tema mudança do clima, articulando-as com a sociedade civil.

Deliberação: 15. Elaborar planos de comunicação participativos e de educomunicação específicos para setores-chave, identificando e provendo os meios de comunicação com conteúdos e formatos adequados para a difusão dos temas relacionados à Educação Ambiental, e em especial à mudança do clima, considerando as especificidades locais e regionais.

Deliberação: 16. Disponibilizar à sociedade dados e informações através de um Sistema de Informações Geográficas, criado em parceria pelos três setores (sociedade civil, empresarial e público), utilizando tecnologia da informação e capacitação de multiplicadores (difusores) ambientais, com vistas a viabilizar a implantação e operação de sistemas de informação locais, além de promover o intercâmbio sistemático de informações hidrológicas, biológicas, geológicas, químicas e sociológicas disponíveis nas diversas bases de dados.

Deliberação: 17. Elaborar e implementar planos de comunicação para o enfrentamento das mudanças ambientais globais, considerando-os como serviço de utilidade pública.

Deliberação: 18. Fortalecer as redes de Educação Ambiental existentes, bem como criar novas, quando necessário, para atender as especificidades locais, facilitar o intercâmbio de

informação sobre mudança do clima entre setores, bem como disponibilizar dados para a sociedade, por meio de tecnologias de informação que viabilizem sistemas de informação locais integrados pela mesma base de dados, fortalecendo as Salas Verdes e centros de educação ambiental.

Deliberação: 19. Desenvolver campanhas de Educomunicação e Educação Ambiental, com a produção de materiais e divulgação de informações atualizadas sobre mudança do clima, em linguagem acessível, inclusive para portadores de deficiência, com ênfase nas questões regionais e locais, e que também contemplem o estímulo e a criação das Agenda 21 locais e as específicas aos povos indígenas e às comunidades tradicionais.

Deliberação: 20. Identificar necessidades de informação e comunicação sobre mudança do clima e dos fatores que nela têm influência.

Deliberação: 21. Elaborar, publicar e distribuir, por meio dos órgãos competentes, especialmente aos setores da sociedade mais vulneráveis, materiais relacionados à mudança do clima que contribuam para a informação, sensibilização e aprimoramento de projetos ambientais.

Deliberação: 22. Disponibilizar à sociedade e promover o intercâmbio de dados entre os diversos sistemas de informação locais sobre eventos climáticos extremos, com a promoção de capacitação, audiências públicas, conferências, palestras e seminários para esclarecer e/ou capacitar a população de forma transparente e efetiva.

Deliberação: 23. Propor um modelo geral de formação em educação ambiental sobre mitigação e adaptação às mudanças do clima, adequando às condições regionais e locais, para cada setor e sistemas considerados no Plano Nacional sobre Mudança do Clima, buscando a integração de setores públicos, privados e organizações populares.

Deliberação: 24. Promover atividades de capacitação e Educação Ambiental específicas para cada setor e sistema considerados no Plano Nacional sobre Mudança do Clima, de forma a atender às especificidades e contextos sócio-econômicos e ambientais em relação às mudanças climáticas.

Deliberação: 25. Definir políticas sociais para a sustentabilidade e a promoção da justiça ambiental, possibilitando a transformação da realidade e da qualidade de vida de comunidades em situação de risco decorrente das mudanças climáticas, com a preocupação permanente com a legalidade e sua responsabilidade sócio-ambiental.

Deliberação: 26. Promover a capacidade de adaptação, por meio de um programa de Educação Ambiental destinado às comunidades vulneráveis às variações à mudança do clima, definindo indicadores e metodologias que darão suporte para melhorias sustentáveis da qualidade de vida.

Deliberação: 27. Desenvolver Planos de Contingência participativos, propondo medidas prioritárias de adaptação de comunidades vulneráveis aos impactos das variações climáticas, inclusive respeitando particularidades culturais, conforme o Decreto nº 6.040/2007 - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos indígenas e Comunidades Tradicionais.

Deliberação: 28. Identificar parcerias nacionais e internacionais, conforme acordos ou tratados, para troca de experiências relativas à educação ambiental, capacitação, e divulgação em relação às mudanças do clima, bem como captação de recursos, considerando especificidades locais.

Deliberação: 29. Incentivar a adoção de programas, práticas e ações pelo setor privado, por organizações da sociedade governamentais e não-governamentais, que disseminem práticas e contribuam para as adaptações às mudanças do clima.

Deliberação: 30. Fortalecer a cooperação técnico-financeira para ações coordenadas, em níveis macro e micro regionais, para mitigação e adaptação às mudanças do clima.

Deliberação: 31. Realizar mapeamento das diversas instituições, programas e projetos da área de educação ambiental, a fim de integrar e socializar ações e propostas pedagógicas que forneçam subsídios práticos e teóricos para os diferentes atores da educação ambiental.

Deliberação: 32. Elaborar campanhas, programas e projetos de educomunicação sócio-ambiental, com a produção e difusão de conteúdos informativos e educativos sobre temáticas ambientais, considerando as linguagens e meios adequados e acessíveis aos diferentes públicos, em horário nobre gratuito nos meios de comunicação, bem como programas e projetos em nível local (comunidades, escolas, povos indígenas e populações tradicionais, etc), com utilização de diversos meios de comunicação, tais como: rádios comunitárias, públicas e privadas, TVs públicas e privadas, jornais, boletins informativos, eventos, internet e materiais informativos, com possibilidade de criação de incentivos legais para subsidiar campanhas em todos os níveis.

Deliberação: 33. Ampliar e fortalecer o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” e implantar o “Programa Juventude e Meio Ambiente” nas comunidades escolares, além das tradicionais e indígenas para a formação de público infanto-juvenil para a compreensão e construção de sociedades sustentáveis.

Deliberação: 34. Criar mecanismos de desenvolvimento, formação e difusão de programas de coleta seletiva, gestão de resíduos, reaproveitamento de materiais descartáveis e a reciclagem, por meio de ações de educação ambiental e fortalecimento de organizações populares, cooperativas de catadores e recicladores.

Deliberação: 35. Criar mecanismos institucionais, financeiros e de fomento para pesquisas na área ambiental, especialmente relacionadas às mudanças climáticas e educação ambiental, e para popularização dos resultados, valorizando nestes processos a extensão universitária, pública, institutos tecnológicos públicos com assistência técnica e benefícios para as comunidades locais.

Deliberação: 36. Incentivar e fortalecer a participação da sociedade civil organizada – comunidades tradicionais, povos indígenas, ongs, redes, associações comunitárias, entidades religiosas, comunidades em situação de risco, movimentos e grupos sociais, sindicatos, representações de classe - nas discussões de políticas públicas ambientais nacionais e internacionais, através de audiências públicas, participação em conselhos, comitês e fóruns, parcerias com órgãos governamentais, projetos de educação ambiental, possibilitando a divulgação em conferências, fóruns, conselhos, entre outros; promovendo a interação entre o conhecimento popular tradicional e científico; divulgar as redes e sistemas existentes; com apoio técnico e financeiro.

Deliberação: 37. Estimular a implementação da A3P (Agenda Ambiental da Administração Pública) nas três esferas da administração pública, e que a iniciativa privada adote os mesmos princípios, sendo todos comprometidos com seu mapeamento e divulgação.

Deliberação: 38. Incentivar a responsabilidade das empresas em relação às questões ambientais e o financiamento dessas empresas para projetos educativos, com discussão

sobre novos padrões de produção e consumo junto à sociedade e ao setor público, com incentivo à criação de CIMAs- Comissões Internas de Meio Ambiente.

Deliberação: 39. Fortalecer a abordagem da gestão dos recursos hídricos no processo contínuo de educação ambiental para uma melhor eficiência na gestão participativa das águas: criando Coletivos Educadores integrados aos Comitês de Bacias Hidrográficas; bem como articulando os projetos pedagógicos das unidades escolares e as atividades de campo na micro-bacia hidrográfica da unidade escolar, realizando atividades em Comitês de bacias hidrográficas e unidades de conservação, e, ainda, abordando a importância de programas de proteção às áreas de preservação permanente, reservas legais, recuperação de áreas degradadas para a qualidade e preservação das nascentes, córregos e rios, abordando instrumentos de gestão, monitoramento, controle, uso, preservação e conservação dos recursos hídricos.

Deliberação: 40. Promover Políticas Públicas de Educação Ambiental, formal e não formal sinérgicas e transversais com outras áreas do conhecimento, setores e saberes das comunidades tradicionais e populações tradicionais, por meio do fortalecimento dos entes do SISNEA, do SISNAMA e da sociedade civil organizada, bem como de parceria com estes, da utilização de metodologias integradas e participativas e da divulgação das ações realizadas, contemplando temas de interface como: ecoturismo sustentável, produção e consumo sustentável, combate à desertificação, saúde pública, agro-ecologia, tecnologias limpas, cultura, educação para o trânsito, recursos hídricos, mudanças climáticas, esportes (de participação, educacional, de aventura e de lazer) e outros, garantindo recursos financeiros, humanos e logísticos para a implementação.

Deliberação: 41. Promover processos continuados de educação ambiental que visem o consumo sustentável da água e da energia em todos os âmbitos, visando a divulgação, disseminação e acesso à fontes de energias renováveis de baixo custo, o fortalecimento da gestão de recursos hídricos e preservação dos mananciais, o cumprimento de normas e financiamento de ações por parte de empreendedores públicos e privados.

Deliberação: 42. Mobilizar e apoiar a participação da população em fóruns, conferências e outros processos participativos e deliberativos relacionados às ações educadoras e transformadoras das condições que geram as mudanças climáticas, por meio de projetos e formações em Educação Ambiental, adequação de políticas públicas setoriais, capacitação de gestores no tema, campanhas, difusão de boas práticas, popularização da temática, conservação dos ecossistemas e inclusão da Educação Ambiental na Política e no Plano Nacional sobre Mudança do Clima.

Deliberação: 43. Intensificar a qualificação profissional de todos cidadãos e cidadãs, com enfoque nas questões de gênero de forma que as mulheres sintam-se parceiras preponderantes nas mudanças de hábitos e costumes referentes às questões ambientais.

Deliberação: 44. Criar incentivos, linhas de financiamento e dotações orçamentárias nas três esferas de governo para elaboração e implementação das Agendas 21 locais.

Deliberação: 45. Ampliar os investimentos no Programa Agenda 21 do MMA e ampliar os editais do FNMA para elaboração e implementação das Agendas 21 locais.

Deliberação: 46. Destinar verbas específicas para elaboração, implantação e consolidação de Agendas 21 para as Comunidades Tradicionais, de Terreiros e povos indígenas em parceria com o Ministério da Cultura, SEPPIR, FUNAI e outros.

Deliberação: 47. Fazer com que todo município que receba royalties de petróleo e de outras atividades, destine 10% destes valores para implementação do Plano de Ação definido nos Fóruns e congêneres da Agenda 21 Locais.

Deliberação: 48. Priorizar, para aprovação de recursos federais, projetos fundamentados na Agenda 21.

Deliberação: 49. Destinar, de acordo com a legislação pertinente, recursos do Fundo de Participação dos Municípios - FPM Federal e do orçamento dos entes federados para os Fundos Municipais de Meio Ambiente, condicionada à implantação da Agenda 21 e à existência dos Conselhos Municipais do Meio Ambiente.

Deliberação: 50. Fortalecer e incentivar a discussão sobre a reestruturação dos Fóruns e congêneres já existentes de Agendas 21 Locais, incentivando suas ações de planejamento, buscando integrá-las com os Planos Diretores Municipais.

Deliberação: 51. Apoiar as iniciativas voltadas à elaboração e implementação das Agendas 21 locais bem como o Plano de Intervenção em Áreas Alteradas como instrumento de mitigação das mudanças climáticas.

Deliberação: 52. Reavaliar e divulgar a implantação da Agenda 21 Brasileira, bem como ampliar as ações voltadas à construção e divulgação das Agendas 21 de todos os níveis para conscientização de toda população.

Deliberação: 53. Sensibilizar, incentivar e apoiar a organização social para desenvolver, implantar e monitorar ações sócio-ambientais, através da construção e implementação da Agenda 21, e da co-responsabilidade da gestão de seu território.

Deliberação: 54. Sensibilizar e apoiar os Estados a criarem um departamento de Agenda 21, com estrutura administrativa e equipe técnica capacitada, para apoio técnico e financeiro na construção de Agendas 21 Locais e Estaduais.

Deliberação: 55. Aplicar e apoiar a utilização dos resultados de estudos dos impactos potenciais das Mudanças Climáticas Globais sobre os ecossistemas, nos instrumentos de planejamento territorial - Plano Diretor Municipal, Agenda 21, ZEE, entre outros, integrando ações definidas em Fóruns e congêneres de Agenda 21 com Mecanismos de Desenvolvimento Limpo - MDL.

Deliberação: 56. Implantação de rádios, TVs e outros meios de comunicação comunitárias em Fóruns e congêneres de Agendas 21 Locais, nos municípios que tenham Sistema Municipal de Meio Ambiente, em parceria com os Ministérios do Meio Ambiente, da Educação, da Ciência e Tecnologia, das Comunicações, e as secretarias municipais e estaduais do meio ambiente.

Deliberação: 57. Certificar os municípios que incorporaram em suas Políticas Públicas as diretrizes e ações definidas em Planos de Ações Locais das Agenda 21 Locais, cujos princípios foram também utilizados nos processos de licenciamento dos empreendimentos locais.

Deliberação: 58. Incentivar a criação, ampliar e implementar os processos de agendas 21 em todos os níveis da sociedade, em todos municípios brasileiros.

Deliberação: 59. Fortalecer, através de apoio técnico e dotação orçamentária, com quadro de servidores públicos concursados, secretarias estaduais e municipais de educação, de meio ambiente, de cultura e de saúde, a elaboração e implementação de programas de

educação ambiental, agendas 21 locais e escolares, “salas verdes” e “coletivos educadores” e coletivos jovens pelo meio ambiente, centro de educação ambiental, promovendo ainda sua articulação com conselhos de meio ambiente e as CIEAs - comissão interinstitucional de educação ambiental para ampliação de mecanismos de participação e controle social em políticas públicas.

Deliberação: 60. Implementar as propostas das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, preferencialmente através de processos de Agendas 21 Locais, incorporando estas propostas também às ações da Rede Brasileira de Agendas 21.

Deliberação: 61. Criar Frentes Parlamentares Municipais, Estaduais e Federais para apoio aos processos de Agendas 21 Locais.

Deliberação: 62. Fortalecer as Redes Estaduais e a Rede Brasileira de Agenda 21 Locais.

Deliberação: 63. Implementar o SISNEA - Sistema Nacional de Educação como articulador da Política Nacional de Educação Ambiental, consolidando a gestão compartilhada e a capilaridade da formação em educação ambiental.

Deliberação: 64. Criar e articular o PAC da EA (Programa de Aceleração do Crescimento da Educação Ambiental) para enfretamento das mudanças sócio-ambientais decorrentes ou potencializadas pelo aquecimento global.

Deliberação: 65. Contemplar no SISNEA a criação de um sistema integrado de informações, dando organicidade às políticas e ações dos órgãos ambientais e educacionais.

Deliberação: 66. Apoiar o processo de descentralização e o enraizamento da Educação Ambiental, inclusive com a criação e subsídio para a manutenção de Núcleos ou Centros de Educação Ambiental, capacitando profissionais de todos os segmentos sociais como agentes multiplicadores em atividades de Educação Ambiental nos estados, nas cidades e territórios, para maior enraizamento, comunicação e difusão de informações.

Deliberação: 67. Fortalecer, incentivar e apoiar as políticas e programas estaduais e municipais de educação ambiental e a gestão compartilhada à luz da PNEA, a partir da criação, reestruturação e fortalecimento da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA) em todos os estados nacionais, incentivando que estas comissões sejam descentralizadas e paritárias.

Deliberação: 68. Institucionalizar a EA dentro das secretarias estaduais e municipais de Meio Ambiente, de Educação e de Saúde, com divisão, coordenação ou departamento de Educação Ambiental nas Secretarias de Educação, Secretaria de Saúde e Meio Ambiente, com a finalidade de elaborar programas de educação ambiental formal e não-formal, em consonância com o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, com o PRONEA e a PNEA (Lei 9.795/99).

Deliberação: 69. Realizar concursos públicos voltados a cargos e funções técnicas e pedagógicas (professores, educadores, agentes ambientais, etc.) em educação ambiental, garantindo o trabalho de profissionais da área.

Deliberação: 70. Assegurar representação dos movimentos sociais de todas as etnias (brasileiros) nos conselhos, colegiados, conferências e outros fóruns participativos que tenham ação direta ou interface com a questão ambiental.

Deliberação: 71. Criar instrumento legal de reconhecimento das estruturas e processos de educação ambiental nãoformal, como Centros e Escolas de Educação Ambiental, Coletivos Educadores e outros.

Deliberação: 72. Desenvolver uma política de educação ambiental portuária, envolvendo colônias de pescadores, ribeirinhos, donos de embarcações e outros, normatizando diretrizes educadoras para questões como o transporte de passageiros e carga, armazenamento de resíduos e outros.

Deliberação: 73. Criar e implementar o PAC de Educação Ambiental, contemplando imediatamente os quatro passos inicialmente previstos pelo Comitê Assessor do Órgão Gestor, quais sejam: revisão do Decreto 4.281/02 e da Lei 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA); institucionalização do PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, por meio de instrumento legal que preveja a sua revisão periódica e participativa e sua vinculação ao PPA; criação e fortalecimento de mecanismos efetivos, transparentes e descentralizados de fomento e financiamento para a PNEA; e a construção participativa, aprovação e implantação de um Sistema Nacional de Educação Ambiental - SISNEA, que dê a organicidade e promova sinergia entre as diversas iniciativas da educação ambiental em todo país.

Deliberação: 74. Fazer cumprir o artigo 17 da Lei 9.795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, no tocante à dotação orçamentária, garantindo verbas para a sua execução, bem como fortalecer e divulgar a Rede de Fundos Sócio-ambientais e sua conexão com instâncias estaduais, regionais, municipais formuladoras de políticas e programas de educação ambiental crítica, emancipatória, e interdisciplinar.

Deliberação: 75. Criar os mecanismos legais para que haja a obrigatoriedade de se destinar percentual de royalties de petróleo e/ou qualquer atividade mineradora ou extrativista para compor fundos de meio ambiente e educação ambiental.

Deliberação: 76. Estabelecer diretrizes nas articulações de consolidação e divulgação de fontes e fundos de financiamento comprometidos com a Educação Ambiental, como o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Rede de Fundos Sócio-ambientais, que pautem e dialoguem com as instâncias coletivas, bem como com as formuladoras e coordenadoras das políticas e programas de Educação Ambiental, com a aplicação do artigo 17 da Lei 9.795/99.

Deliberação: 77. Criar o Fundo Nacional de Educação Ambiental, e criar ou fortalecer e divulgar os Fundos Estaduais e Municipais de Meio Ambiente e Educação Ambiental, buscando a ampliação da dimensão da educação ambiental nestes e em outros fundos e instâncias coletivas formuladoras e coordenadoras de políticas, programas e projetos por eles financiados, facilitando o acesso de todos os interessados.

Deliberação: 78. Criar programas de incentivo para a formação de pesquisadores e professores da Educação Básica para: a formação continuada em Educação Ambiental, o acompanhamento de Com-Vidas e Agendas 21 nas escolas e o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental, prevendo remuneração específica, bolsas de estudo em instituições de ensino superior, previsão de horas atividades exclusivas para esse fim, e fornecimento de bolsas de estudo e fomento para a realização de estudos e pesquisas.

Deliberação: 79. Financiar e apoiar projetos de educação ambiental que fortaleçam a auto-gestão de assentados, entidades associativas e cooperativistas, incentivando a articulação e suporte de instâncias locais.

Deliberação: 80. Analisar e conceder linhas de crédito, considerando e beneficiando propriedades sustentáveis rurais, RPPNs e que promovam ações como a recuperação das matas ciliares, de reservas legais e nascentes, considerando, ainda a situação sócio-ambiental e financeira do requerente.

Deliberação: 81. Elaborar legislação que envolva os setores produtivos, ou responsáveis por empreendimentos com potencial poluidor, inserida no direito poluidor-pagador e em programas e ações de educação ambiental formal e informal, de caráter de responsabilidade social, na garantia da qualidade de vida local e regional.

Deliberação: 82. Constituir, recompor, capacitar e qualificar membros dos conselhos municipais de meio ambiente – CONDEMA, para a gestão de fundos municipais de meio ambiente, priorizando o uso destas verbas em projetos de educação ambiental e o repasse para instituições que adotam práticas de sustentabilidade ambiental, e incluindo sanções ao não cumprimento das normas ambientais estabelecidas (como o bloqueio de repasses de recursos para projetos).

Deliberação: 83. Garantir nas Secretarias estaduais e municipais de educação em suas respectivas redes de ensino, a formatação do apoio pedagógico e financeiro, cumprindo o dispositivo na Lei 9.795/99, conforme o artigo 4º e todos os seus incisos, art. 17, inciso III, na formação de educadores ambientais populares, por meio da implementação do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente e do fortalecimento e ampliação do Programa de Coletivos Educadores, os Coletivos Jovens de Meio Ambiente e Com- Vidas (círculos de aprendizagem participativa sobre meio ambiente e qualidade de vida nas escolas e comunidades), e Agenda 21 Escolar, bem como a outros grupos, coletivos e organizações sociais, das instituições de ensino na comunidade, em todo o tecido social, para que sinergizem as ações das instituições de uma base territorial.

Deliberação: 84. Incentivar o apoio financeiro às ações das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COMVIDAS nas escolas, mediante convênios com os estados, prefeituras, ONGs nacionais e poder público em geral.

Deliberação: 85. Implantar programas e políticas de educação ambiental, visando educar os cidadãos quanto ao uso sustentável da água e seu re-uso, bem como redução e consumo sustentável de energia nos diversos setores da sociedade, principalmente nos setores produtivos e público, criando e difundindo mecanismos para a co-responsabilização dos setores empresariais quanto à logística reversa para resíduos pósconsumo de produtos e embalagens.

Deliberação: 86. Implementar as políticas públicas que fomentem a educação ambiental, de forma transversal, bem como as ações e projetos que promovam a abordagem educacional comunitária e cooperativada, popular informal e não-formal das questões ambientais, obedecendo aos princípios do Decreto Presidencial 4.281/02, e artigo 2º, incisos I a III, da Lei 9.795/99.

Deliberação: 87. Incentivar, garantir e dar condições à ampla participação dos(as) jovens na construção, execução, avaliação e decisão das políticas de meio ambiente, através da implementação do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente, institucionalizado em PPA, bem como da Agenda 21 da Juventude, com a participação em colegiados e conferências, Comitês Gestores ou Conselhos da Juventude.

Deliberação: 88. Fortalecer e ampliar o Programa Escola Aberta-MEC, integrando-o com as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas (Com-Vidas) dos municípios, promovendo o diálogo entre escola e comunidade.

Deliberação: 89. Observar a Lei nº 9.795/99, artigo 4º, §§2, 3, 4, 5 e 6, e desenvolver programas de incentivos, com orientação dos órgãos ambientais competentes, para o plantio de árvores nativas e frutíferas, criando parcerias com empresas privadas para aquisição e doação de mudas.

Deliberação: 90. Realizar monitoramento e avaliação periódica com o intuito de qualificar as atividades de educação ambiental desenvolvidas tanto no âmbito da educação formal quanto da não formal.

Deliberação: 91. Adaptar o perfil dos órgãos de fiscalização e regularização ambiental para priorizar a dimensão pedagógica antes e após a punição, bem como oferecer formação em educação ambiental aos infratores por crimes ambientais, com ênfase às ações que potencializam a degradação do meio ambiente e as mudanças climáticas.

Deliberação: 92. Estimular a implantação e fortalecer Núcleos de Educação Ambiental nas instituições de ensino, unidades de conservação, bacias hidrográficas, Sistemas S (SENAI, SEBRAE, SENAR, SESC, SESI) e nas várias organizações da sociedade, em todas as unidades federativas.

Deliberação: 93. Desenvolver, ampliar e fomentar programas e políticas públicas para a formação permanente e continuada, como educadores ambientais, de povos indígenas; quilombolas e comunidades tradicionais; movimentos sociais e afrodescendentes organizações não-governamentais; gestores jurídicos, comunidades culturais de manifestação de matriz africana e grupos religiosos respeitando as realidades locais e a questão de gênero, valorizando as diversas culturas, incorporando e integrando diversos saberes e visões sobre meio ambiente, estimulando a constituição de instâncias de debate, com abordagem que contemple: métodos de educação ambiental, produção e consumo sustentáveis, tecnologias e práticas sustentáveis, saneamento ambiental, monitoramento ambiental, mudanças climáticas, desertificação e convivência com os biomas.

Deliberação: 94. Aplicar o processo de capacitação e formação de educadores ambientais do PNC (Programa Nacional de Capacitação) na gestão ambiental estadual e municipal, e garantir o monitoramento e avaliação do PNC com foco nos impactos gerados sobre a sustentabilidade sócio-ambiental, como forma de orientar as capacitações oferecidas em termos de conteúdo, métodos e público prioritário.

Deliberação: 95. Capacitar os técnicos das secretarias de obras estadual e municipal em Educação Ambiental, voltadas a projetos que utilizam tecnologias sustentáveis na reforma e construção civil.

Deliberação: 96. Ampliar e fortalecer os programas de Coletivos Educadores e Com-Vidas, bem como as Salas Verdes, para a formação de educadores ambientais populares.

Deliberação: 97. Incentivar, divulgar e ampliar a participação de todos os setores da sociedade civil organizada em instâncias de debate - como audiências públicas, fóruns e outros - sobre questões ambientais amplas, grandes empreendimentos e políticas públicas ambientais internacionais.

Deliberação: 98. Incentivar e fortalecer políticas e programas de educação ambiental destinados às escolas e às comunidades em geral, com o objetivo de participarem de projetos e atividades de preservação e conservação de áreas naturais e recuperação de áreas degradadas junto aos Comitês de Bacias Hidrográficas, às unidades de conservação (UCs) e outras instâncias, sensibilizando a sociedade como um todo sobre a importância da preservação dessas unidades, das áreas de preservação permanente, das Reservas Legais,

da vegetação nativa e da recuperação das matas ciliares para a manutenção dos recursos hídricos, da biodiversidade local e da sustentabilidade sócio-ambiental e econômica.

Deliberação: 99. Desenvolver ações e processos de educação ambiental, de forma dialógica, dirigidos às comunidades tradicionais e populações residentes no entorno e nas áreas de unidades de conservação, em relação ao uso dos recursos naturais, ao combate à biopirataria e considerando seus interesses, anseios e valores, além de promover a formação de agentes sócio-ambientais para atuarem junto a esses grupos.

Deliberação: 100. Criar políticas e programas para dar suporte a práticas da educação ambiental e visitação pública em parques e áreas protegidas.

Deliberação: 101. Construir e estimular mecanismos de comprometimento social e co-responsabilidade com os moradores dos bairros, distritos, cidades, reservas extrativistas e estados mais afetados por crimes ambientais.

Deliberação: 102. Estimular parcerias formais entre Centros de Educação Ambiental (CEAs) e Salas Verdes do Ministério do Meio Ambiente (MMA) com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a fim de apoiá-los com recursos financeiros na implementação dos seus projetos político-pedagógicos (PPP).

Deliberação: 103. Criar Centros Territoriais de Educação Ambiental para produtores e trabalhadores rurais onde se promova capacitação sobre questões legais, técnicas, alternativas sustentáveis, assim como sobre a necessidade de reduzir o uso de agrotóxicos e não utilizar sementes transgênicas na agricultura brasileira, mostrando os seus malefícios para o meio ambiente e para a saúde humana.

Deliberação: 104. Motivar a criação de viveiros florestais nas escolas (públicas e particulares) com intuito educativo, desde a coleta de sementes até o plantio.

Deliberação: 105. Criar, garantir e fortalecer mecanismos efetivos transparentes e descentralizados de fomento e financiamento da Educação Ambiental, garantindo recursos para a criação dos fundos municipais, estaduais e federal, para a execução e a sustentabilidade da PNEA.

Deliberação: 106. Definir meios de financiamento para garantir a inclusão de conteúdos educativos ambientais nos meios de comunicação.

Deliberação: 107. Envolver o setor privado no custeio de ações de adaptação e mitigação à mudança do clima, bem como em ações preventivas, como as de educação ambiental.

Deliberação: 108. Criar mecanismos de incentivo às ações de educação ambiental a serem realizadas ou financiadas pela iniciativa privada (indústria, comércio, prestadora de serviços), nos moldes da Lei Rouanet (cultura), para as empresas de lucro real e presumido, incentivando parcerias entre instituições de ensino, ONGs, genuinamente brasileiras, pequenos agricultores, cooperativas, e sindicatos, profissionais da saúde, governo, entre outros, com fiscalização do Ministério Público.

Deliberação: 109. Criar o Selo Educação Ambiental a ser concedido pelas três esferas de governo para as empresas, instituições de ensino e entidades da sociedade civil que desenvolverem e/ou patrocinarem programas ou projetos em consonância com as políticas e programas de educação ambiental, garantindo-se a criteriosa fiscalização do processo pelo Ministério Público.

Deliberação: 110. Capacitar ambientalmente o trabalhador no seu local de trabalho através da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA Ambiental. Esta CIPA Ambiental contribuiria para aumento de agentes multiplicadores das questões sobre meio ambiente.

Deliberação: 111. Criar linhas de crédito para programas de qualificação em ecoturismo.

Deliberação: 112. Criar mecanismos de financiamento públicos e privados comprometidos com a educação ambiental e constituídos pelas seguintes fontes: fundo de investimentos provenientes da arrecadação de multas aplicadas aos impactantes, ICMS ecológico que se reverta à Educação Ambiental, recursos oriundos de compensação ambiental pública e/ou privada e outros a serem empregados na implementação e manutenção de centros e programas de educação ambiental, facilitando o acesso `a estes recursos à sociedade civil organizada, sobretudo àqueles que atuam junto a comunidades tradicionais, através de programas de informação, desburocratização e descentralização de oportunidades.

Deliberação: 113. Criar incentivos fiscais (para IPI, ICMS, ISS, IPTU e outros), mecanismos de financiamento para a utilização de produtos sustentáveis no processo produtivo e para a aplicação no desenvolvimento de projetos de educação ambiental envolvendo o tema mudanças climáticas, suas causas e efeitos, de forma a criar sensibilização, mobilização e revisão de paradigmas produtivos, valores e comportamentos.

Deliberação: 114. Fortalecer FNMA-MMA para apoiar a implementação dos projetos de Educação Ambiental por ele conveniados, com o apoio e capacitação para a formulação de projetos e para a prestação de contas.

Deliberação: 115. Garantir maior aplicação de recursos públicos na área de educação formal e informal, como investimento preventivo, prevendo, nos orçamentos dos órgãos das três esferas de governo, valores específicos para a educação ambiental.

Deliberação: 116. Vincular parte do ICMS Ecológico e os recursos advindos de multas ambientais a projetos de educação sócio-ambiental (inclusive com práticas agroecológicas) e retorno do dinheiro dos Autos de Infração aos municípios de origem, definindo o repasse da parcela do valor ou percentual do ICMS ecológico.

Deliberação: 117. Articular e consolidar a informação e divulgação das fontes e fundos de financiamentos comprometidos com a Educação Ambiental, como o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Rede de Fundos Sócio-ambientais, dialogando com as instâncias coletivas, bem como com os formuladores e coordenadores das políticas e programas de Educação Ambiental.

Deliberação: 118. Apoiar, incentivar financeiramente e fiscalizar ações de Educação Ambiental voltadas à execução de projetos e programas que visem ao manejo sustentável, ao fortalecimento da identidade cultural, à formação e capacitação de jovens e adultos, desenvolvendo ações de forma participativa, em parcerias com as comunidades locais, com monitoramento e a avaliação dos projetos financiados junto às comunidades locais no manejo e utilização da agroecologia.

Deliberação: 119. Realizar “ecomícios” (eventos e shows com caráter cultural, educativos e ambientais) e outros eventos, como feiras de ciências sobre a educação ambiental, aproveitando grandes eventos públicos de massa para divulgar programas e ações de Educação Ambiental.

Deliberação: 120. Formular, distribuir e difundir materiais didáticos acessíveis às comunidades sobre as informações ambientais, focando a formação de crianças, jovens e adultos.

Deliberação: 121. Produzir materiais pedagógicos específicos, atendendo, inclusive, às pessoas com necessidades especiais sobre os biomas e desenvolver um programa de educação ambiental para a convivência com o semi-árido, envolvendo agricultores, comunidades rurais e produtores na troca de saberes, com a criação de pólos educacionais e tecnológicos, e a priorização da formação do público jovem da zona rural.

Deliberação: 122. Desenvolver uma política de formação nos currículos escolares que contemplem as singularidades regionais em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive com educação ambiental que aborde técnicas agroecológicas, agricultura familiar, agroflorestais, manejo sustentável do solo e produção agrossilvipastoris e silvipastoris, de forma contextualizada.

Deliberação: 123. Garantir que os livros didáticos das diversas disciplinas do currículo nacional, regional e local abordem em seus conteúdos informações sobre o meio ambiente e sobre as “Mudanças Climáticas” globais, viabilizando a aplicabilidade da educação ambiental de forma multi, inter e transdisciplinar, informativas e educativas relativas ao meio ambiente.

Deliberação: 124. Exigir dos autores e editores de livros didáticos: a revisão dos conteúdos voltados aos biomas brasileiros, sobretudo Caatinga e o Cerrado que reivindicam reconhecimento como patrimônio natural, de modo a evitar o tratamento superficial das questões ambientais e a exposição de conceitos que não condizem com a realidade e retratam mitos e preconceitos, bem como a revisão voltada ao atendimento das pessoas com necessidades especiais.

Deliberação: 125. Evitar a substituição da bibliografia existente (troca de todos os livros das bibliotecas públicas), em função da reforma ortográfica, apenas acrescentando erratas às palavras que serão modificadas, evitando o desperdício de recursos naturais e econômicos.

Deliberação: 126. Cumprir o que determina o artigo 42, caput, da Lei 4.771/65: “... nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de livros escolares de leitura que não contenham textos de educação florestal, previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação, ouvido o órgão florestal competente”.

Deliberação: 127. Investir em um amplo programa de comunicação voltado à divulgação e educação para o uso das leis ambientais e daquelas que tutelam comunidades tradicionais, informando sobre as formas e instâncias de fiscalização, canais de contato com as instituições ambientais, jurídicas, policiais e movimentos sociais.

Deliberação: 128. Conferir maior clareza e objetividade à legislação ambiental no que diz respeito aos deveres individuais e coletivos e promover programas de Educação Ambiental informal que tenham como foco a informação, a sensibilização e a participação da sociedade nas discussões e decisões relativas à alterações na legislação ambiental que afetem diretamente o direito ao Meio Ambiente sadio e equilibrado.

Deliberação: 129. Reforçar a função educativa dos órgãos de fiscalização e criar mecanismos de maior vigor na punição para os infratores de leis ambientais, implementando ainda a obrigatoriedade da educação ambiental para todos os infratores ambientais a nível municipal, estadual e federal, facilitando o conhecimento de leis ambientais e evitando a reincidência de atos contra o meio ambiente.

Deliberação: 130. Incentivar o acompanhamento e a fiscalização da implementação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), garantindo que suas questões sejam trabalhadas como conteúdos transversais e interdisciplinares inclusive nos currículos do Ensino Fundamental, Médio e como disciplina na educação superior.

Deliberação: 131. Incentivar o acompanhamento e a fiscalização do controle da rotulagem, com letras grandes e legíveis, de produtos que tenham em sua composição organismos geneticamente modificados.

Deliberação: 132. Incentivar e criar mecanismos de fiscalização popular e formar agentes ambientais locais para auxiliar no processo de fiscalização ambiental com o apoio do Ministério Público.

Deliberação: 133. Fortalecer a fiscalização, utilizando metodologias pró-ativas e integradas à educação ambiental e agilizando o monitoramento e identificação das atividades de exploração florestal, coibindo e realizando as autuações nos casos de queimadas, desmatamentos e outros usos irregulares.

Deliberação: 134. Realizar Conferências Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente, envolvendo a comunidade escolar para promover a capacitação continuada desta.

Deliberação: 135. Apoiar e fortalecer ações de comunicação e o diálogo permanente e evolutivo entre escola, órgãos ambientais municipais e estaduais e comunidades de forma a contribuir para a divulgação das mudanças climáticas, consolidando o sentimento de cidadania, na troca de experiência, para o enfrentamento das mudanças sócio-ambientais globais.

Deliberação: 136. Ampliar a criação de cursos e qualificar a abordagem da Educação Ambiental em especializações, mestrados e doutorados, incentivando parcerias entre os governos federal, estadual e municipal e incentivando pesquisas, especialmente sobre a mudança climática.

Deliberação: 137. Instituir a prática da transversalidade nos estágios curriculares dos cursos de formação de professores para permitir a discussão das mudanças climáticas no contexto da educação ambiental.

Deliberação: 138. Incluir a abordagem do ecoturismo, turismo sustentável e alternativas econômicas sustentáveis para as comunidades na transversalidade dos projetos políticos pedagógicos, em todos os níveis de ensino, e com base na Educação Ambiental.

Deliberação: 139. Formar núcleos de educação ambiental ou comissões permanentes de educação ambiental nas diretorias regionais de ensino de todas as unidades federativas e de educação (básica e superior), compostos por professores e coordenadores ambientais (especialistas em meio ambiente e educação ambiental) para que estimulem, acompanhem e apoiem as ações ou projetos de Educação Ambiental realizados nas escolas, fomentando o desenvolvimento de metodologias e pesquisas na comunidade escolar e formação continuada de docente das escolas e universidades.

Deliberação: 140. Criar e implementar núcleos de trabalho nos governos municipais, estaduais e federal, para criar e expandir as escolas profissionalizantes nas áreas de agroecologia, manejo sustentável e silvicultura, e adotar na política de formação e nos currículos escolares das escolas urbanas e rurais, materiais didáticos que proponham a revisão dos conceitos da agricultura moderna, e que contemplem as singularidades regionais em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de uma educação ambiental agroecológica, de escolas de pesca artesanal, e outros, na perspectiva da pedagogia da alternância.

Deliberação: 141. Implementar e fortalecer seminários transdisciplinares sob a organização das unidades de ensino em parceria com os órgãos governamentais de meio ambiente para debater a política de educação ambiental no ensino formal.

Deliberação: 142. Elaborar políticas públicas de educação contextualizada em todos os Biomas e em todos os níveis e modalidades de ensino, além de incluir temas locais no sistema de ensino público, de forma interdisciplinar e contextualizada, em parcerias com instituições de ensino, órgãos públicos de pesquisa e extensão, instituições da sociedade civil, povos indígenas, pescadores artesanais, extrativistas e comunidades tradicionais, a partir de recursos didáticos e tecnológicos adequados, criando um sistema eficiente de comunicação e difusão destas temáticas para comunidades urbanas e rurais, formando inicialmente, professores dos ensinos fundamental, médio e superior.

Deliberação: 143. Garantir efetivamente a existência de uma educação ambiental continuada e evolutiva em todos os níveis educacionais, de acordo com a sua especificidade, implementando de forma ampla a Lei Federal 9.795/99 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental.

Deliberação: 144. Implementar cursos profissionalizantes e ensino de jovens e adultos (EJA) em horários flexíveis nos territórios de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, contemplando a educação ambiental e respeitando a alteridade.

Deliberação: 145. Incentivar as universidades a serem exemplos de sustentabilidade, implantando: política institucional de meio ambiente para o atendimento às pessoas com necessidades especiais; gestão integrada de resíduos sólidos; tratamento de efluentes gerados, principalmente em laboratórios; programas de arborização permanente com plantas nativas e frutíferas; criação de áreas de preservação ambiental nos campi; elaboração e implantação de plano de gerenciamento de resíduos sólidos de serviços de saúde; inserção da dimensão ambiental nos currículos das licenciaturas de forma a possibilitar a consecução dos objetivos da política nacional e das políticas estaduais e municipais de educação ambiental.

Deliberação: 146. Criar a universidade pública do Sertão para a formação em agronomia, engenharia ambiental, geologia, veterinária e biologia.

Deliberação: 147. Promover a contratação e capacitação de agentes, monitores, facilitadores e gestores educacionais e ambientais, rurais e urbanos, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, respeitando as realidades locais.

Deliberação: 148. Criar programa de avaliação e premiação das escolas públicas e particulares que se destaquem no ensino e na conscientização ambiental, bem como um concurso de projetos de educação ambiental da rede escolar, observando a divisão por níveis de ensino e incentivando a participação dos alunos e apresentando bons exemplos para serem seguidos por outros segmentos da sociedade.

Deliberação: 149. Implantar uma política voltada à educação ambiental, através de projetos de laboratórios ambientais, visitas a unidades demonstrativas de biodiversidade, adoção de nascentes, córregos e rios, plantio de mudas de espécies nativas por alunos de escolas municipais, estaduais e particulares, bem como todos os segmentos de ensino.

Deliberação: 150. Criar, implantar e acompanhar e/ou apoiar um Plano de Educação Ambiental com propostas curriculares para os sistemas de ensino, contemplando a temática mudanças climáticas, dentro de uma visão holística e sistêmica.

Deliberação: 151. Estimular o desenvolvimento de projetos de educação ambiental em todas as modalidades e níveis de ensino por meio da realização de aulas práticas, garantindo a utilização do horário integral e a inserção destas atividades no âmbito do programa “Mais Educação” e outros programas.

Deliberação: 152. Incorporar a temática mudanças climáticas de forma concreta nos cursos de engenharia e arquitetura, assim como também, o aproveitamento de energia solar e captação de águas pluviais nas edificações.

Deliberação: 153. Desenvolver programas de conscientização e sensibilização nas escolas, comunidades com os assuntos abordados pelos textos-base nacional e estadual, com o fornecimento de material impresso das principais propostas aprovadas pelas Conferências Nacionais.

Deliberação: 154. Criar instrumentos que possibilitem o acesso e permanência ao Ensino Superior com a concessão de bolsas integrais aos povos indígenas e quilombolas, levando em consideração a manutenção da cultura destas comunidades.

Deliberação: 155. Incentivar universidades para criação e/ou adequação de curriculum de cursos para que possam atender áreas específicas à gestão de recursos hídricos, mudanças climáticas, hidrogeologia, intermediação de conflitos de usos de recurso hídrico, participação e mobilização social, para inserir no âmbito escolar de base o programa de desenvolvimento de recursos hídricos.

Deliberação: 156. Aprender a aprender para mudança de conceitos e hábitos com sustentabilidade por meio da sensibilização da sociedade em todos os segmentos, para produção, consumo sustentável e consciente, divulgando nos meios de comunicação as melhores práticas de re-uso da água para usos secundários, captação de água da chuva através de cisternas, cooperativas para reciclagem de lixos e princípios permaculturais.