

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: UM ESTUDO A PARTIR DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ivonaldo Leite  
(Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Aplicadas e Educação)

## Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa recentemente concluída, e tem como objetivo desenvolver uma abordagem acerca das políticas brasileiras de educação ambiental, procurando analisar como elas têm focado a formação de educadores ambientais. Foram pesquisados documentos do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, produções legislativas e publicações de estudos governamentais. Metodologicamente, o material empírico foi investigado a partir de uma análise de conteúdo temático categorial. Para atingir o referido propósito, em um primeiro momento, faremos uma incursão no processo histórico de construção das políticas brasileiras de educação ambiental; em um segundo momento, trataremos da formação de educadores ambientais no contexto dessas políticas; posteriormente, analisaremos o significado das propostas de formação de educadores ambientais; e, por fim, apresentaremos algumas inferências conclusivas, ao mesmo tempo em que diferenciaremos as concepções de educação ambiental, com o propósito de delinear perspectivas em busca de novas alternativas no debate sobre a relação entre política, meio ambiente e educação.

## Uma incursão no histórico das políticas brasileiras de educação ambiental

No Brasil, como provavelmente também em outros países, a discussão sobre Educação Ambiental (EA) precedeu à sua institucionalização. Já na década de 1970, verificava-se no país a existência de um movimento ambientalista que, em face da ditadura militar, buscava articular as suas ações com as manifestações em defesa das liberdades democráticas, chamando a atenção para o imperativo da preservação ambiental.

A institucionalização de iniciativas contemplando a educação ambiental emerge em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA)<sup>1</sup>, vinculada ao então Ministério do Interior. Na década seguinte, em 1981, mediante a Lei 9.398/81<sup>2</sup>, instituiu-se a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que, em seu artigo 2º, inciso X, assinala a necessidade da educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 1981). Com a constituição de 1988, no artigo 225, inciso VI, é estabelecido que se deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

Em 1989, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA)<sup>3</sup>, e em 1991, por ocasião da Conferência Rio ECO 92, a Comissão Interministerial que tratava da sua preparação considerou a EA como um dos principais instrumentos da política ambiental brasileira. Dessa maneira, foram instituídas duas instâncias no âmbito do Poder Executivo com o propósito de tratar especificamente da mesma, quais sejam: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA, cujas competências

---

<sup>1</sup> Seis anos antes, em 1967, havia sido criado o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF). Contudo, a atenção a questão ambiental em si, no Instituto, era mínima, visto que ele estava mais voltado à gestão das florestas para o desenvolvimento agrícola. Tanto assim o era que estava vinculado ao Ministério da Agricultura.

<sup>2</sup> A Lei criou o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

<sup>3</sup> O criação do IBAMA resultou da fusão dos seguintes órgãos: Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), Superintendência de Pesca (SUDEPE), Superintendência da Borracha (SUDHEVEA) e Secretaria do Meio Ambiente (SEMA).

institucionais foram definidas no sentido de representar um marco para a institucionalização da política de Educação Ambiental na esfera do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Em 1994, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Buscando-se criar instâncias de referência para a elaboração dos programas estaduais e municipais de EA, o IBAMA e o Ministério do Meio Ambiente estimularam a constituição das Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental. Em 1994, como resultado dos compromissos assumidos pelo Brasil durante a ECO 92, a Presidência da República criou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), compartilhado pelo Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Ministério da Ciência e Tecnologia. Em 1997, após várias discussões, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aportando subsídios para apoiar as escolas na elaboração dos projetos pedagógicos, e inserindo temas urgentes da realidade contemporânea para serem discutidos como temas transversais nas disciplinas, estando presente aí o tema ambiental.

Fechando esse ciclo de configuração do quadro das atuais políticas brasileiras de educação ambiental, deve-se referir, por fim, três dispositivos institucionais: 1) a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, aprovada em 1999; 2) o Decreto nº 4.281/02, aprovado em 2002, regulamentando a Lei nº 9.795/99; 3) a revisão, em 2004, do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), realizada mediante um processo de consulta pública, em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental, envolvendo cerca de 800 educadores ambientais dos estados.

Essa é a trajetória do quadro institucional das políticas brasileiras de educação ambiental, cujo impulso de maior estruturação ocorre entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI. É de se realçar que, muito embora nesse período tenha ocorrido uma suposta mudança ideológica na chefia do executivo federal (com a troca do governo do PSDB pelo do PT), não foram verificadas alterações substanciais no percurso de estruturação dos marcos gerais das políticas de educação ambiental. Os marcos que vinham sendo delineados desde os anos 1990 seguiram o seu curso, passando apenas por pequenas revisões e/ou adaptações.

### **As políticas e a formação de educadores ambientais**

O tema formação em educação ambiental tem sido apresentado, oficialmente, como um ‘eixo estratégico’ das ações nesse contexto, em observância ao que estabelece a Lei 9.795/99, conforme atestavam, em 2002, as próprias palavras da Coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC<sup>4</sup>: “O tema ‘Formação em Educação Ambiental’ é o eixo estratégico das propostas de implementação de processos de Educação Ambiental, contemplado no art. 8º da Lei nº 9.795/99, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental” (VIANNA, 2002, p. 72).

Ao termos em atenção o artigo 8º da referida Lei, no que concerne especificamente à preparação dos agentes formadores de EA, observamos que ele estabelece que a capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

- A incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- A incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;
- A preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- A formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- O atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

A partir disso, tem-se em perspectiva tanto a formação inicial de educadores como a formação em serviço, com vistas ao trabalho pedagógico em EA. Neste sentido, o PRONEA (2004) apresenta as seguintes diretrizes para a formação de educadores ambientais:

---

<sup>4</sup> - Lucila Pinsard Vianna, conforme escreveu numa publicação do MEC sobre o tema (VIANNA, 2002)

- Formação continuada de educadores e gestores ambientais, no âmbito formal e não-formal;
- Construção de planos de formação continuada a serem implementados a partir de parcerias com universidades, escolas, empresas e entidades da sociedade civil em geral;
- Oferta de suporte à qualificação de quadros profissionais das gerências, agências e departamentos de EA, assim como a adequação tecnológica dos mesmos;
- Realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, tornando mais acessível o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em EA;
- Institucionalização de programas de formação em EA voltados aos profissionais da educação especial, abordando a importância da inclusão de pessoas com necessidades especiais na capacitação dos educadores ambientais em geral;
- Criação de redes de formação de educadores com a participação de universidades, escolas, empresas e organizações do terceiro setor;
- Formação continuada de docentes e técnicos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação a distância;
- Implementação de metodologias de educação a distância mediante o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, como videoconferências, tele-aulas, *e-learning*, entre outras.

Além das diretrizes da PNEA e do PRONEA, alguns eventos têm sido realizados para definir subsídios à formação de educadores ambientais, procurando-se, talvez, atingir maior concreticidade e objetividade na delimitação dos aportes para a formação de educadores ambientais. Nesse sentido, somos informados pela Coordenação de Educação Ambiental (COEA) do MEC que ela: “a fim de subsidiar sua proposta de trabalho e de promover um espaço de participação e articulação da Educação Ambiental, promoveu a Oficina Panorama da Educação Ambiental, para a qual convidou 17 especialistas de organizações não-governamentais e universidades” (VIANNA, 2002 p. 74). Disso decorreu que, “a partir das discussões dos grupos de trabalho e das plenárias, foram traçados alguns pontos comuns sobre a prática da formação de professores” (IBIDEM, p. 74), e foram apontadas orientações para propostas de formação de educadores. São elas:

Desenvolvimento da competência e capacidade de mudança, risco e investigação; comprometimento com a aprendizagem contínua; fortalecimento da autonomia do professor para sua própria formação; desenvolvimento da competência de trabalhar e aprender em equipes cooperativas; incentivar a aprendizagem profissional com seus colegas; viabilizar a capacidade dos professores para formar pessoas conscientes, solidárias e capazes de aprender. (IBIDEM, p. 74).

Ainda no âmbito da COEA, mais especificamente na esfera da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou-se a proposta de formação em EA para professores em serviço. Denomina-se ‘Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola’, sendo adotado em parceria com os sistemas de ensino. Tem como pressuposto as seguintes premissas (IBIDEM):

- A importância de a formação de professores em serviço ser contínua, evitando ações fragmentadas e pulverizadas, garantindo melhoria da qualidade do ensino;
- O entendimento de que o universo escolar, como espaço – reconhecido pela sociedade – de aprendizagem planejada e sistemática, é privilegiado para a vivência, a reflexão e a discussão de referenciais éticos necessários e constituidores de toda e qualquer ação de cidadania;
- A consciência de que não promove a aprendizagem quem não a domina, nem constrói conhecimentos significativos quem não os possui, nem promove autonomia quem não teve a oportunidade de construí-la;
- A importância do desenvolvimento de competências profissionais para a prática docente - o Programa elegeu quatro competências profissionais básicas: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; reflexão da prática pedagógica.

Tendo como referência essas premissas, o Programa ‘Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola’ tem como os seus principais objetivos: incentivar a prática de formação continuada no interior dos sistemas educacionais; fortalecer o papel das secretarias na formação dos professores, evitando a fragmentação e a pulverização das ações educacionais; favorecer a continuidade das ações de formação, incentivando o estabelecimento de organização de trabalho e de equipe de formadores nas secretarias de educação; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar, trocar experiências e realizar trabalho coletivo nas escolas; colocar à disposição dos sistemas de ensino, de forma organizada, os conteúdos e as metodologias de formação.

Programa pensado para os professores das séries finais do Ensino Fundamental, em parceria com as secretarias de educação, ele é destinado a todos os docentes, e não somente, por exemplo, aos de áreas mais relacionadas à temática ambiental, como os de ciências e geografia. Tem os seus propósitos gerais disseminados por uma diversidade de objetivos específicos, tais como:

- Institucionalizar a Educação Ambiental nas políticas de formação continuada em serviço das secretarias de educação;
- Fortalecer os sistemas de ensino para o trabalho com Educação Ambiental;
- Propiciar a superação de visões parciais e especializadas do mundo;
- Incentivar a adoção de valores éticos e solidários que sirvam de base às relações sociais e às relações com a natureza;
- Estimular o repensar do espaço, o convívio escolar e a reflexão sobre o ambiente onde a escola se situa;
- Estimular ações de intervenção por meio de construção de projetos;
- Incentivar o domínio de conhecimentos básicos que criem condições de apropriação do repertório mínimo acerca das questões ambientais.

As propostas das políticas aqui realçadas para a formação de educadores ambientais constituem uma amostra fundamental do que, nos últimos anos, foi pensado para a área. Da apreciação dessas propostas, contudo, é possível inferir aspectos abstrusos perpassando-as, conforme pretendemos evidenciar a seguir.

### **Formação de educadores ambientais: pertinências, ininteligibilidades e limites**

Sem prejuízo de uma análise crítica das propostas das políticas brasileiras de educação ambiental para a formação de educadores ambientais, é de se assinalar algumas pertinências dessas políticas na área. Destacamos quatro.

A primeira pertinência diz respeito ao esforço para superar a visão meramente naturalista da questão ambiental, concebendo-a na perspectiva do sócio-ambientalismo. Daí resulta que o ser humano e a natureza são concebidos de forma interrelacionada, o que requer, portanto, que se descarte as abordagens fragmentadas, que separam o que é da esfera natural e da esfera social. Como decorrência, impõe-se então que se passe a adotar uma concepção de conhecimento inter/transdisciplinar. A segunda pertinência é referente à orientação que busca construir a formação em diálogo com os envolvidos no processo, e dessa forma valoriza a ideia de formação autogerida. A terceira pertinência, a qual guarda relação com a segunda, concerne ao fato de se tomar em conta os contextos de trabalho docente também como *locus* de formação, o que se apresenta como algo de relevância significativa, pois é nos contextos de trabalho que, fundamentalmente, as identidades profissionais são construídas. A quarta pertinência tem a sua origem no modo como se concebe a gestão/desenvolvimento da formação, isto é, buscando-se parcerias com universidades, ONGs e a sociedade civil em geral, o que permite que as demandas de formação para atuação em EA sejam apreciadas de forma mais próxima e dialógica.

Isto posto, ou seja, tendo sido ressaltadas as pertinências das políticas de formação de educadores ambientais, cabe apreciar alguns dos seus aspectos abstrusos.

O primeiro deles incide sobre uma determinada ininteligibilidade de algumas formulações, a exemplo de quando se aborda a necessidade de formar o educador ambiental a partir do ‘desenvolvimento de competências’. Por vezes, os enfoques a esse respeito se sobrepõem, repetem-se, em construções retóricas genéricas, sem que se clarifique, de forma objetiva, o que significa isso do ponto de vista da operacionalização concreta.

Outro aspecto abstruso refere-se à referência aos contextos não formais como espaço a ser valorizado para o desenvolvido de formação de educadores ambientais, sem que, contudo, se clarifique o que se está a entender por contextos não formais, visto que, nesta esfera, tem predominado constantes desencontros (extremos) de compreensão acerca do que são os espaços educativos não formais, havendo até mesmo quem, mais recentemente, esteja a propor a superação dessa terminologia, o seu não uso<sup>5</sup>.

De certo modo, o que acabamos de assinalar também vale para a utilização do termo desenvolvimento sustentável – o que vem a ser o terceiro aspecto abstruso. O mencionado termo, aliás, cada vez mais tem se revelado bastante controverso, “abarcando tudo” e sendo referido indistintamente por pessoas e segmentos de diferentes quadrantes ideológicos, de modo que, sem maiores clarificações a seu respeito, ele tem se transformado numa expressão sem significação, servindo fortemente como peça de dissimulação no jogo retórico que envolve as relações de poder na arena político-econômica e social.

O quarto aspecto abstruso relaciona-se ao modo como as questões de natureza cognitiva estão tratadas – ou melhor, não estão – nas políticas de formação de educadores ambientais. Há uma subpresença da dimensão cognitiva nas abordagens, prevalecendo enfoques mais gerais, guiados por petições de princípio ancoradas na dimensão política. Tal ancoragem só terá relevância na medida em que não seja revestida por generalidades, bem como também não despreze os fatores de ordem cognitiva, os quais têm um lugar central nas definições e encaminhamentos em torno do processo de ensino-aprendizagem. Se não for assim, torna-se algo bastante problemático.

*Last but not least*, um aspecto abstruso concernente a uma definição mais precisa em torno da concepção de educação ambiental com a qual se opera, explicitando os elementos que lhe dão forma. Há aqui, nas políticas brasileiras voltadas à formação de educadores ambientais, um misto entre indefinição e excesso de ecletismo, ora caindo-se num indefinido ativismo pedagógico, ora abonando, sem maiores considerações, perspectivas controversas, e até mesmo alimentadas pelo marketing “politicamente correto” do mercado, a exemplo da apologia a determinadas versões do ‘desenvolvimento sustentável’, que não passam de peças de propaganda empresarial.

### **Inferências conclusivas e diferenciação das concepções de educação ambiental: em busca de alternativas**

Uma das características fundamentais da análise objetiva da realidade social é a transposição do que, aparentemente, se apresenta como dado e inquestionável. As inferências conclusivas que podem ser tiradas da análise de determinada situação empírica, desde que seja uma análise que problematize o objeto em foco, terá, portanto, que captar as abstrações que revestem os supostos “dados da realidade”.

Se, no item anterior deste trabalho, como decorrência dos resultados que a nossa démarche empreendeu em relação às políticas brasileiras para a formação de educadores ambientais, discutimos analiticamente o significado do que foi verificado, identificando a existência de pertinências, ininteligibilidades e limites nas referidas políticas, agora realçaremos algumas inferências que, indo além da aparência do que “está dado”, emergem como resultado da abordagem empírico-analítica do objeto enfocado. Ao mesmo tempo, realizaremos uma clarificação das concepções de educação, na perspectiva de busca de novas alternativas.

---

<sup>5</sup> A esse respeito, ver Souza Neto e Silva (2009), onde se propõe a mudança conceitual de educação não formal por pedagogia social.

Inferimos, por exemplo, que as políticas brasileiras de educação ambiental, independentemente da mudança de governo que ocorreu no país em 2002, com a eleição do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, não sofreram, em termos de matriz programática, alterações substanciais em sua construção. A esse respeito, é ilustrativo que, no básico, a PNEA tenha sido mantida conforme os parâmetros da lei aprovada em 1999, assim como o PRONEA, instituído em 1994, tenha passado por ajustes em 2004, mas sem ter sido submetido a alterações fundamentais de escopo. Há, parece, mais de uma hipótese a ser considerada para explicar essa situação. É possível, talvez, que as políticas de educação ambiental não tenham sofrido alterações substanciais por a sua construção, seja em um governo ou em outro, ter se dado com a participação dos mesmos agentes da sociedade civil (ambientalistas, movimentos sociais, especialistas do mundo acadêmico, etc.), em um processo que teve como ponto impulsionador a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, realizada no Rio de Janeiro em 1992, a chamada ECO 92. Deve-se considerar também a possibilidade de essa continuidade decorrer de uma determinada sintonia programática do governo que ascendeu ao poder em 2002 em relação às políticas do governo anterior.

Inferimos também que, não obstante o volume de discussões oficiais promovidas e as publicações realizadas (muitas tornando públicas as discussões feitas), não se tem, em diversos casos, conseguido produzir materiais consubstanciados de eficiência para a EA. Isto por duas razões, quais sejam: primeira, ora não se consegue fazer a transposição didática necessária para que os conhecimentos científicos tenham tradução prática no cotidiano educativo; isto é, não se consegue tornar disponível o conhecimento científico sobre as questões ambientais em uma linguagem pedagogicamente acessível para a realização das atividades de EA. Quanto à segunda razão, é que, em outros momentos, cai-se na repetição de chavões pedagógicos, em sobreposições pleonásticas, repetições desprovidas de conteúdo significativo. Os efeitos tanto da primeira quanto da segunda razão sobre as elaborações em torno da formação de educadores ambientais tornam as propostas das políticas nessa área inoperacionais.

Inferimos, ainda, que, como consequência do que estivemos a realçar, as políticas brasileiras de educação ambiental têm sido marcadas por avanços e recuos, ora assumindo uma agenda a altura dos desafios contemporâneos; ora fazendo concessões à ideologia produtivista do desenvolvimento a qualquer custo, sobretudo quando elas se mantêm omissas diante de determinadas versões ideológicas do chamado desenvolvimento sustentável, que, paradoxalmente, prometem sustentabilidade em sociedades insustentáveis, e não se dispõem a mudar as bases dessas sociedades

As políticas brasileiras de educação ambiental, enfim, refletem o contexto material e sócio-histórico em que elas são formuladas, onde as relações de poder estão em jogo, verificando-se que, nessa atmosfera, as políticas públicas são a expressão da síntese aglutinadora dos diferentes interesses em disputa.

Assim sendo, é preciso ir às raízes das questões em debate, e isso nos leva a constatar que a discussão sobre a ecologia e a dimensão social no âmbito do desenvolvimento é algo que vem de longe. Já entre os *founding fathers* do pensamento social, eram debatidos os contornos da *racionalidade formal* e da *racionalidade substantiva*. Trata-se de um tema que foi de Marx, e de Weber também. Isto é, colocava-se como questão algo nada irrelevante: será possível ir mais além da *racionalidade formal*, da produtividade pela produtividade, e inquirir sobre os *porquês* e os *para quem* do desenvolvimento?

Acreditando que sim, no século passado, diversas abordagens não só denunciaram a ortodoxia da “mão invisível”, como também assumiram (algumas mais, outras menos, é verdade) a busca por *outro desenvolvimento*. A Declaração de Cocoyoc, o Colóquio de Argel, o Relatório de Uppasala, as ideias de Raul Prebisch, as elaborações de Celso Furtado e sua Escola Estruturalista, formulações da Teoria da Dependência, as teses de Samir Amin, etc., são exemplos de iniciativas que, ontem (algumas ainda hoje), procuravam por, como ficou conhecida a expressão no idioma em que ela surgiu, *another development* (LEITE, 2004).

A “todos” assustava que a civilização industrial, ou mais propriamente interesses sociais e econômicos a ela vinculados, estivesse a configurar um panorama fantasmagórico de uma civilização de Molochs que devorava os seus frutos. *In extremis*, o absurdo se expressou pela linguagem bélica: a velha lição da “diplomacia pelas armas”. O século XX foi um século de terríveis guerras, no dizer do historiador Eric Hobsbawm, onde o suposto Ocidente civilizado produziu barbáries que o nivelaram aos estágios do mundo primitivo, sendo exemplo disso o holocausto nazista e as bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki (HOBSBAWM, 1995).

A crença num progresso “unidimensional” e “permanentemente rentável”, que desconcertou o anjo de Klee na versão melancólica de Walter Benjamin, deu origem a horrores que nem a imaginação fervente de Goya antevira e que, no caso da Segunda Guerra, necessitou da sintaxe picassiana para simbolizar em *Guernica* o irracional corporificado.

Diante de tal quadro, o *establishment* internacional reagiu. A resposta: a criação da ONU, a ação das suas agências. Mas o giro em falso era evidente: apostava-se apenas na tecnocracia, desconsiderando-se outros fatores determinantes. A “irracionalidade tecnocrática” não se fez de rogada: programas das agências tudo podiam e tudo sabiam (de fato) no plano técnico, mas sendo eles aplicados pelos “canais competentes” (governos, “grupos de interesse”) e com as agências relegadas a si mesmas, tanto elas como os programas nada mais fizeram do que reproduzir e repor as condições que criaram os problemas que se queria combater. E assim, a ideologia produtivista, o desenvolvimentismo a qualquer custo, se impôs devastando o meio ambiente.

Como consequência, a crise ecológica hoje se impõe anunciando catástrofes, algumas das quais a população mundial já conheceu amostras muito concretas, a exemplo do furacão Katrina e dos ciclones tropicais. Por que, apesar de se saber dos perigos decorrentes da degradação ambiental, a destruição continua? Este é o ponto da questão.

A resposta parece relacionar-se ao fato, embora não só ele de, na focagem das causas do problema ecológico, as abordagens terem perspectivas que chegam mesmo a se antagonizarem na identificação dos seus aspectos determinantes.

É possível categorizar, à maneira dos tipos ideais weberianos (WEBER, 1973), de acordo com uma incursão na bibliografia/em documentos governamentais e de organizações internacionais (como a UNESCO), a existência de três concepções a respeito da Educação Ambiental, conforme o quadro a seguir.

**QUADRO 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL\***

DIMENSÕES	CONCEPÇÕES		
	NATURALISTA	SÓCIO-INSTRUMENTAL	CONTRA-HEGEMÔNICA
Definição de ambiente	Restrita ao meio ambiente físico, natural	Justaposição entre ambiente físico e social	Interpenetração entre ambiente físico e social
Economia	Sem maiores considerações a respeito, prevalência da economia de mercado	Defesa da economia de mercado, de par com o discurso do desenvolvimento sustentável	Novas lógicas econômicas: crítica ao imperativo da acumulação, economia solidária, auto-gestão
Forma de conceber o	Disciplinar	Interdisciplinar	Princípio da totalidade e

conhecimento			transdisciplinaridade
Educação	Centralidade da educação escolar	Centralidade da educação escolar	Educação escolar articulada com formas educativas não-escolares
Perspectiva pedagógica	Prescritiva/normativa	Prescritiva/normativa	Análítico-reflexiva e ético-política
Porta-vozes	Representantes das ciências físico-naturais	Organizações internacionais, como a UNESCO	Movimentos sociais e redes, como a EIN

\* O quadro é construído a partir de duas perspectivas: a pesquisa empírica na qual se apoia este trabalho e a revisão bibliográfica realizada em seu âmbito, tendo em conta fontes como: EIN (2009), UNESCO (1985), Massachusetts Water Resource Authority (1992), Capelleto (1992), Bellamy Foster (2002), Löwy (2005), Lipietz (2003), Harribey (1998), Kalaora (1999), Clément (1999), Garcia (2004), Gutiérrez (1995).

Mesmo que os docentes, de quando em quando, levem a cabo perspectivas das três concepções, registra-se a tendência para que, com as devidas exceções, eles se situem, de um modo geral, nos marcos de uma delas. Passemos à interpretação analítica do quadro.

No que se refere à primeira dimensão (a definição de ambiente), é de se reter que a *concepção naturalista* compreende o meio ambiente apenas como ambiente físico, que diz respeito à natureza, pondo-se em sintonia com a formulação que remonta à elaboração de Ernst Haeckel, referente à morfologia geral dos organismos, a qual constituiu a ecologia como área científica, vinculada à biologia, tendo como propósito estudar a relação entre as espécies animais e o seu meio orgânico e inorgânico.

Trata-se de uma concepção que não tem em conta a relação com o social, logo, por exemplo, não se detém em considerações acerca dos fatores econômicos, pondo em evidência o modo como eles interferem no meio ambiente, a sua dinâmica na eclosão do desequilíbrio ecológico. Assim, pela omissão, não questiona o caráter degradante da economia de mercado sobre o meio ambiente. Fundamentalmente, o que aqui se tem é uma abordagem a partir de um único campo disciplinar, isto é, a biologia, sem interação com outros campos científicos. A sua perspectiva de educação ambiental é regida pela lógica escolar, seja nas próprias escolas, seja em iniciativas externas a esta, pelo que, no básico, não se tem em apreço os saberes das comunidades e dos sujeitos sobre os quais a ação da educação ambiental deve incidir. Ela assume uma postura de, normativamente, prescrever comportamentos a serem adotados. De modo geral, além dos biólogos, trata-se de uma concepção que tem como porta-vozes outros representantes das ciências físico-naturais.

Muito embora a *concepção sócio-instrumental* tenha pontos de contato com a *naturalista*, ela tem uma perspectiva que a diferencia dessa. A este respeito, pode ser mencionado que a concepção sócio-instrumental reconhece/assume a dimensão social na discussão sobre a questão ambiental, mas o faz de um modo que, com algumas exceções, significa uma justaposição entre o natural e o social, quer dizer, sem concebê-los como interação, constituindo uma mesma e única realidade. Essa concepção reconhece os efeitos devastadores da economia de mercado sobre o meio ambiente; porém, as iniciativas que propugna são pensadas dentro dos marcos da referida economia, apelando para ideia de desenvolvimento sustentável, o que quer dizer, também, que as propostas para enfrentar a crise ecológica não devem romper com a lógica estrutural do sistema. Até por assimilar o aspecto social, essa concepção faz o discurso da interdisciplinaridade, o que, não poucas vezes, representa meramente a junção (estaque) de enfoques disciplinares distintos. Como a *concepção naturalista*, a *sócio-instrumental* centra-se, também, fundamentalmente na educação escolar, prescrevendo, de modo normativo, ações educacionais para a população, numa postura talvez até mais exógena do que a da concepção naturalista. Isto porque são prescrições, em muitos casos, realizadas por organizações externas, como a UNESCO. Dessa forma, trata-se de uma concepção sócio-



instrumental. Sócio, porque assimila a dimensão social, mas instrumental, porque é uma concepção que tem como propósito básico instrumentalizar a ação educativa, em função do seu *background*, não tendo em atenção uma focagem analítica que ponha em questão os determinantes sistêmico-estruturais responsáveis pela crise ambiental.

No que se refere à *concepção contra-hegemônica*, a perspectiva é inteiramente diferente das duas anteriores. *Tout d'abord*, porque trata-se de uma concepção alternativa às abordagens hegemônicas, dominantes, no campo do debate ecológico e da educação ambiental. Daí ela ser contra-hegemônica. Um exemplo dos seus porta-vozes é a *Ecosocialist International Network (EIN)*, rede/movimento social que emergiu numa Conferência em Outubro de 2007 em Paris, com a participação de representantes, além de França, da Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Chipre, Dinamarca, Grécia, Itália, Suíça, Reino Unido e EUA. Nesse mesmo encontro, decidiu-se que, em janeiro de 2009, seria realizada uma Conferência Internacional do movimento em Belém do Pará, por ocasião do Fórum Social Mundial, o que de fato ocorreu.

Em Belém, distribuiu-se um documento, com versão primeiramente em inglês, intitulado *Declaração de Belém*, que, assinado por representantes de 35 países, expressa as posições oficiais da EIN.

Ao tratar da crise ecológica, a EIN, através da referida Declaração, procura diferenciar a sua análise das abordagens convencionais, assinalando que o problema ecológico decorre do caráter estrutural da economia capitalista, do modo como ela funciona, e, portanto, as causas da crise são sistêmicas, pelo que as abordagens convencionais revelam-se limitadas, pois não captam este fato e, assim, não partem de um pressuposto que leve à raiz do problema (EIN, 2009).

Concebendo a questão ecológica de forma alternativa, também é alternativa a maneira como a educação aparece no posicionamento da EIN. Ou seja, tem-se uma compreensão comprometida com *outra educação ambiental*, que supere os enfoques parciais sobre a matéria, indo às causas da ameaça do colapso ecológico e apontando as medidas apropriadas para o seu enfrentamento. Pode apontar-se algumas linhas do tipo de educação ambiental da EIN.

A *primeira* é que a educação ambiental deve mostrar as implicações sociais do colapso ecológico, descentrando a abordagem sobre o assunto do meio natural e da perspectiva sócio-instrumental.

Isto porque, entende a EIN, os efeitos da desertificação, da escassez de água e da crise alimentar atingirão o mundo de forma desproporcional. Os pobres globais, por exemplo, terão mais dificuldade para encontrar fontes de alimento e de água, bem como para obter cuidados médicos ou ajuda de emergência em caso de desastres. Neste sentido, os efeitos do Furacão Katrina sobre Nova Orleans constitui um exemplo paradigmático.

Como assinalam os ecossocialistas Löwy (2005) e Kovel (2002), o colapso ambiental fará com que segurança, saúde, comida, água e habitação adequada tornem-se bens extremamente escassos. As lutas na periferia mundial, e além dela, terão a forma de lutas para se alcançar bens básicos como comida e moradia. Por outro lado, a privatização tende a ser aprofundada para tornar, na disputa pela sobrevivência, o acesso a tais bens restrito aos que têm poder econômico.

A gravidade disto é intensa, pois hoje a divisão entre ricos e pobres tem configurado dois mundos extremos. Por exemplo, aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas vivem com menos de um dólar por dia e aproximadamente 3 bilhões vivem com menos de dois (Kovel, 2002).

A *segunda linha* do tipo de educação ambiental propugnada pela EIA diz respeito ao próprio conceito de educação. Isto é, ele não é entendido como se reduzindo à escola. Aliás, pelo contrário, aposta-se fortemente na educação não-escolar, designadamente na que acontece nos movimentos sociais. É pela práxis, entende-se (EIN, 2009), e não em salas fechadas, que as ações contra a degradação ambiental e as suas consequências devem se realizar. Trata-se, assim, de levar a cabo um trabalho educativo para a luta e na luta sócio-ambiental.

É um trabalho, como é próprio da atuação nos espaços não-escolares, voltado à socialização e à ressocialização, com estas adquirindo, no entanto, em função dos propósitos da EIA, uma dimensão que estruture a construção de uma sociabilidade *para além dos ditames do mercado*.

A *terceira linha* da educação ambiental ecossocialista refere-se, por assim dizer, ao seu caráter metodológico, ou seja, ao modo como as suas abordagens são desenvolvidas. Os enfoques tradicionais sobre educação ambiental e os lugares-comuns que lhes são próprios tenderiam denominá-lo com interdisciplinar, mas a perspectiva ecossocialista é mais do que isto. Metodologicamente, na relação com o conhecimento, o dispositivo que lhe orienta é o da *totalidade*, ou pode-se dizer também, à maneira de Sartre (1960), é o princípio da *totalização*.

Ou seja, de acordo com o princípio da totalização, há de se submeter os resultados obtidos pelas ciências particulares a dois crivos de avaliação: por um lado, ao *dispositivo da totalidade*, através do qual se procura relacionar dialeticamente os objetos elaborados por uma determinada ciência particular com a *totalidade social*, *mediatizando* e *desfetichizando* os objetos, fazendo com que eles deixem de ser meros “fatos” e se convertam em processos ou momentos de processos; por outro lado, ao crivo da *historicidade*, superando a pseudoconcreticidade com que os objetos analisados se apresentam, tornando-os então estados transitórios de um *permanente devir*, pelo que então se assume certa herança lukacsiana (Lukács, 1980).

Como se percebe, a concepção contra-hegemônica tem uma orientação que, frente às outras duas, lhe singulariza. Compreende o natural e o social de modo interpenetrado, constituindo uma só realidade, não como justaposição; indo além da economia de mercado, propugna novas lógicas econômicas, a exemplo da economia solidária e da auto-gestão; no que concerne à forma de conceber o conhecimento, rege-se pelo princípio da totalidade/transdisciplinaridade; realça a educação como sendo mais do que a escola; e, pedagogicamente, supera a mera prescrição de ações educacionais, e assume uma postura analítico-reflexiva e ético-política.

## Referências

BRASIL. Lei nº 6.398 /81 – Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 31 de agosto de 1981.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.795 – Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 28 de abril de 1999.

BELLAMY FOSTER, Foster. **Ecology against capitalism**. New York: Monthly Review Press, 2002.

BRASIL. Decreto 4.281/02 - Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 26 de junho de 2002.

BRASIL. **Programa Nacional de Meio Ambiente (PRONEA)**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação: 2004.

CLÉMENT, Gilles (1999). **Le jardin planétaire réconcilier l'home et la nature**. Paris: Albin Michel, 1999.

CAPELETTO, Armando. **Biologia e educação ambiental: roteiros de trabalho**. São Paulo: Ática, 1992.

EIN (Ecosocialist International Network). *The Belem Ecosocialist Declaration*. Disponível em: <<http://www.ecosocialistnetwork.org/>>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

HARRIBEY, Jean-Marie. *Le développement soutenable*. Paris: Économica, 1998.

GARCÍA, José Eduardo. **Educación ambiental, constructivismo y complejidad**. Sevilla, Díada, 2004.

GUTIÉRREZ, José. **La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares**. Madrid: La Muralla, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Tradução: Marcos Santarrita; revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KALAORA, Bernard (1999). *Au-delà la nature: l'environnement*. Paris : Harmattan.

KOVEL, Joel (2002). *The enemy of nature: The end of capitalism or the end of the world*. New York: Zed Books.

LEITE, Ivonaldo . Sindicalismo, trabalho e educação & desenvolvimento: um panorama e uma comparação entre as posições de sindicatos docentes do Brasil e de Portugal. In: *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

MASSACHUSETTS WATER RESOURCE AUTHORITYN. **A healthy environment starts at home**. Boston: Massachusetts Water Resource Authority, 1992.

LIPIETZ, Alain. **Qu'est ce que l'écologie politique?**. Paris: La Découverte, 2003.

LÖWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUKÁCS, Georgy. **The ontology of social being**. London: Merlin Press, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique**. Paris: Gallimard, 1960.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

UNESCO. **Interdisciplinary approaches in environmental education**. Paris: UNESCO/Division Science, Technical and Environmental Education, 1985.

VIANNA, Lucila P. Formação em meio ambiente para o ensino formal: uma proposta de formação continuada em serviço para as séries finais do Ensino Fundamental. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores – Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1973.